

Haute École Pédagogique - BEJUNE



«Tous chercheurs» et «Tous dignes»: l'égalité dans la légalité.

*Un enseignement basé sur les pratiques pédagogiques de « La Maison des Enfants » de Buzet en Belgique est-il concevable dans le système scolaire bernois ?
Obéit-il aux exigences du Plan d'Études Romand (PER) ?*

Master en enseignement spécialisé - **MAES 1215**

Mémoire de Master de Robert Sieber
Sous la direction de Madame Étienne Vellas, Université de Genève
Bienne, avril 2015

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu se faire sans les encouragements, la patience, la bienveillance, les conseils, les coups de pied au ... et coups main divers que mes proches et ceux qui le sont devenus m'ont prodigués. C'est un bel exemple de coopération et de solidarité. Ma sincère reconnaissance s'adresse à :

Madame Étienne Vellas, Docteure en science de l'éducation de l'université de Genève et directrice de mon mémoire. Son accompagnement imprégné de bienveillance, de patience, d'ouverture d'esprit et d'humanité m'a permis de mener à bien cette recherche. Un grand merci pour le temps que vous m'avez consacré, parfois jusqu'à des heures indécentes, pour vos précieux conseils, votre confiance et votre foi en moi. Votre thèse a inspiré ce mémoire et l'a enrichi. Merci pour les livres et documents que vous m'avez offerts. Je n'oublie pas votre mari qui a supporté nos entretiens Skype durant d'interminables heures.

Monsieur Charles Pepinster, enseignant et enseignant spécialisé (amicalement surnommé le Luther de l'enseignement en 1960), fondateur et directeur d'un institut médicopédagogique œuvrant dans l'encadrement d'enfants en grandes difficultés scolaires jusqu'en 1963, inspecteur cantonal pour le ministère de l'Éducation belge jusqu'en 1992, pédagogue pouvant influencer les pédagogies de demain selon Jean Houssaye (2007) et jury du présent mémoire. Créateur de la Maison des enfants de Buzet, objet de ce mémoire, cette recherche n'existerait tout simplement pas sans lui.

Monsieur Jean-François Manil, Docteur en science de l'éducation en Belgique, pédagogue, « héritier » et enseignant actuel de l'école La Maison des Enfants « LMdE » à Buzet. Je le remercie de m'avoir accueilli dans « son » école et contaminé de sa rage pédagogiquement labellisée « Éducation Nouvelle ». Merci pour son coup de pied très amical, pour ses conseils et son expertise consécutifs au système de l'école LMdE de Buzet. C'est un vrai privilège de connaître une personnalité comme M. Manil. Son exemple m'a permis d'expérimenter l'utopie d'une pratique pédagogique décapante. « L'utopie n'est pas l'irréalisable, mais l'irréalisé. » (Auteur inconnu.)

Monsieur Christian Merkelbach, chef de la section francophone de Recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) au Secrétariat général de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Il préside et conduit les travaux de la Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études de la partie francophone du canton (COMEO), ainsi que la Commission pédagogique de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin) et détaché (à 40 %) par le canton de Berne auprès du Secrétariat général de la CIIP afin d'assurer le suivi du Plan d'études Romand (PER), de superviser la Plateforme du PER, et de garantir le suivi et la validation des moyens d'enseignement. Pour ce travail en résumé, le « père » du PER. Merci de m'avoir partagé, avec une remarquable bienveillance, son temps si précieux, sa passion et son expertise sur la question du PER.

Monsieur le ministre Bernhard Pulver, docteur en droit et diplômé d'études avancées dans le domaine de la protection des droits de l'homme en Europe, Directeur de l'instruction publique du canton de Berne d'avoir manifesté de l'intérêt à l'évaluation de la posture pédagogique pratiquée à LMdE à Buzet et de l'avoir validé. Merci d'avoir transmis à Monsieur Guy Lévy, son adjoint, ses conclusions. Je suis heureux de pouvoir profiter du succès du « dialogue pédagogique » qu'il a mis en place et de pouvoir, par ce mémoire, humblement y participer.

Monsieur Guy Lévy, Secrétaire général adjoint, partie francophone de la DIP pour son chaleureux accueil et son analyse critique toujours empreinte de précision, de pertinence et d'humanité.

Mesdames Denise André et Nadine Sanchez-Rion, toutes deux enseignantes, pour avoir corrigé mon document. Vous êtes un bel exemple de générosité.

L'équipe garante de la formation MAES et en particulier à Lise Gremion qui m'a encouragé à entreprendre cette formation et à José Rodriguez Diaz qui a accepté ma candidature. Merci pour votre exemple de bienveillance, d'humilité, de patience et d'humanité.

Un immense merci à Claudia Sieber-Lehmann, ma chère épouse. Elle a su m'accompagner, me soutenir, me supporter intensément dans l'aventure que constitue cette recherche. Ses intenses encouragements lorsque je ne croyais pas en moi, ses conseils toujours pertinents et bienveillants, sa grande bonté, sa patience, son empathie m'ont permis de finaliser ce mémoire. Elle a tout fait pour me faciliter la tâche en assurant une présence de grande qualité auprès de nos enfants. Merci, ta lumineuse présence dans les bons, comme dans les difficiles moments de cette étape de vie m'a profondément régénéré et éclairé. Je t'aime...

Je n'oublie pas de remercier affectueusement mes enfants et beaux-enfants et mes amis Dubois pour leur indulgence et patience durant tout ce temps d'étude qui a occupé le temps que j'aurais pu partager avec eux. Tous, vous m'avez, à votre manière, aidé à relever ce défi. Merci d'avoir prié la grâce divine de me soutenir et de m'inspirer.

Résumé et mots clés

L'objectif principal de M. Pulver, directeur de l'instruction publique du canton de Berne, pour les prochaines années, est d'instaurer un dialogue pédagogique entre les écoles, et entre les écoles et la Direction de l'instruction publique, afin que celles-ci prennent conscience des moyens qu'elles ont à disposition afin de façonner leur environnement et leur enseignement. Il vaut la peine pour les écoles et le corps enseignant de considérer d'autres formes d'enseignement et de modèles scolaires. La législation scolaire laisse donc, d'une part de larges zones d'initiative à l'enseignant et incite d'autre part à des actions pédagogiques audacieuses.

Une telle invitation a encouragé la recherche que j'ai entreprise afin d'envisager la mise en œuvre, dans ma pratique professionnelle, des pratiques pédagogiques s'inspirant de l'Éducation Nouvelle. Je me suis alors posé cette question : un enseignement fondé sur la mise en recherche des enfants et une appropriation des connaissances passant par l'auto-socio-construction des savoirs et des compétences, de la personne et de la société, chère au mouvement d'Éducation Nouvelle dans lequel s'inscrit «La Maison des Enfants » à Buzet, est-il compatible avec le système scolaire actuel de Suisse romande et plus spécifiquement avec le Plan d'Études Romand (PER) et ses valeurs ?

Mots clés : PER, Éducation Nouvelle, triangle pédagogique et du pédagogue, valeurs pédagogiques

Liste des illustrations, des figures, des tableaux et des annexes

Illustration 1 : Fleur rouge avec une tige verte.....	7
Illustration 2 : Hall d'entrée du conservatoire de Neuchâtel	8
Illustration 3 : Vous rêvez !?	9
Illustration 4 : $2 + 2 = 5$	13
Illustration 5 : Que voudrais-tu être plus tard ? MOI !	13
Illustration 6 : L'équilibriste.....	21
Illustration 7 : Charles Pepinster.....	24
Illustration 8 : Suppression des notes.....	24
Illustration 9 : Refondation de l'école.....	45
Figure 1 : Élève - Savoir	12
Figure 2 : Élève - Enseignant - Savoir	12
Figure 3 : Triangle pédagogique de Housaye, 2014, p.11.....	20
Figure 4 : Triangle pédagogique: processus	20
Figure 5 : Situer une pédagogie sur le T. pédagogique de Houssaye.....	21
Figure 6 : Triangle du pédagogue de Vellas (2008) p	22
Figure 7 : Schéma heuristique: la Maison des enfants de Buzet	26
Figure 8 : Projet global de formation.....	32
Figure 9 : Structure du PER.....	33
Figure 10 : Les cinq domaines disciplinaires	33
Figure 11 : Capacités transversales	34
Figure 12 : Formation générale	34
Tableau 1 : Courants de pensée pédagogique.....	15
Tableau 2 : LMdE sous la loupe du triangle du pédagogue de Vellas, 2008.....	26
Tableau 3 : Le PER sous la loupe du triangle du pédagogue de Vellas, 2008, p. 100.....	35
Tableau 4 : Comparaison PER - LMdE	39
Annexe 1 : Charte de l'école « LMdE de Buzet »	50
Annexe 2 : Heuristique LMdE à Buzet, Manil, J-F. 2015.....	56
Annexe 3 : Au lieu d'un discours ou d'un cours magistral	57
Annexe 4 : Pour une cure de désintoxication des profs et de toute l'institution scolaire	60

Table des matières

Remerciements	i
Résumé et mots clés	ii
Liste des illustrations, des figures, des tableaux et des annexes.....	iii
INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 - PROBLEMATIQUE	9
1.1 Contextualisation.....	9
1.1.1 Motivations personnelles	9
1.1.2 Un souvenir.....	9
1.1.3 Expérimentation.....	10
1.2 Des premières questions aux questions de recherche	10
1.3 Qu'est-ce que la pédagogie ?	12
1.3.1 Étymologie	12
1.3.2 Regards croisés en deux dimensions.....	12
1.3.3 Regards croisés en trois dimensions.....	12
1.3.4 Transformation de la représentation de l'enfant durant les cent dernières années.....	13
1.3.5 Essai de définition.....	14
Le cognitivisme.....	15
Le Béhaviorisme.....	15
Le Constructivisme.....	16
Le Socioconstructivisme.....	16
CHAPITRE 2 - METHODOLOGIE.....	17
2.1 Le chemin parcouru en bref	17
2.2 Approcher la pédagogie comme une «théorie pratique»	18
2.3 À la recherche d'outils pour analyser une pédagogie	18
2.4 Le triangle pédagogique, comment comprendre et analyser la situation pédagogique.....	19
2.4.1 Le processus Enseigner	20
2.4.2 Le processus Former.....	20
2.4.3 Le processus apprendre	20
2.4.4 Tout processus peut donc engendrer des formes de folies.....	21
2.4.5 Savoir doser.....	21
2.5 Le triangle du pédagogue, comment comprendre les ingrédients de sa pédagogie.....	22
Un pédagogue, une pédagogie ? Une pédagogie, un groupe de personnes ?	23

CHAPITRE 3 - RESULTATS DE MA RECHERCHE.....	24
3.1 Présentation de « LMdE » à Buzet, Belgique	24
3.1.1 Charles Pepinster	24
3.1.2 L'école... « LMdE de Buzet»	25
3.1.3 Fils rouges de la pédagogie de la « LMdE de Buzet »	25
3.1.4 Quelques pratiques détonantes.....	28
Les devoirs au choix.....	29
L'agenda.....	29
La discipline.....	29
Le conseil des élèves	29
Un mode de construction du savoir : l'auto-socio-construction	29
Le chef-d'œuvre pédagogique.....	30
L'évaluation	30
3.2 Présentation du Plan d'études romand (PER)	31
3.2.1 Histoire du PER	31
3.2.2 Le PER	32
Structure du PER.....	33
1. Les cinq domaines disciplinaires	33
2. Les Capacités transversales.....	34
3. La Formation générale.....	34
3.2.3 Ce qu'est le PER et à fortiori ce qu'il n'est pas.....	35
3.2.4 Les sui generis pédagogiques sous-tendus du PER.....	35
Le PER : une ouverture à la création pédagogique.....	38
3.3 Accords - désaccords entre LMdE de Buzet et le PER et questions en suspens.....	38
3.3.1 La pédagogie LMdE et PER, vu à travers le T. pédagogique de Houssaye.....	39
3.3.2 La pédagogie de LMdE de Buzet et PER vu à travers un angle du T. du pédagogue de Vellas ...	39
3.3.3 Vérification et discussion des résultats.....	41
3.4 Réponses à la QR.....	43
3.4.1 Perspective de recherche	44
CONCLUSION	45
BIBLIOGRAPHIE	46
ANNEXES	50

INTRODUCTION

Il était une fois... C'est ainsi que débutent la plupart des belles histoires ! Mais cette voie n'est pas coutume ! Mon histoire ne commence pas ainsi. Elle pourrait commencer par : « *C'est l'histoire d'un mec... un mec... pas... non ! Un mec normal...* » (Coluche et al., 1995, p. 9) un humain normal ! Un enseignant normal quoi ! Cet enseignant, rêvant son école, se mit à réfléchir à sa pédagogie, à la pédagogie, aux mille et une pédagogies. Un jour, cherchant de-ci, de-là, au détour d'un chemin, il fit la rencontre d'enseignants et d'élèves surprenants... ils étaient tous chercheurs. L'école de demain, l'école de ses rêves existait, il l'avait rencontrée. Dès lors, il se mit à chercher, à comprendre, à repenser et à réinventer sa pédagogie en s'inspirant des pratiques pédagogiques de ses étonnants collègues. En guise d'introduction à sa recherche, il propose l'histoire d'un petit garçon.

Le petit garçon¹

Un jour, un petit garçon partit pour l'école. C'était encore un bien petit garçon, et l'école était fort grande. Mais quand le petit garçon découvrit qu'il pouvait arriver à sa classe en entrant directement par la porte de la cour, il se sentit content. Et l'école n'avait déjà plus l'air tout à fait aussi grande.

Un matin, alors que le petit garçon était à l'école, la maîtresse dit : " Aujourd'hui, nous allons faire un dessin ". Il aimait faire des dessins, il savait en faire de toutes sortes : des lions et des tigres, des poules et des vaches, des trains et des bateaux. Il prit sa boîte de crayons et commença à dessiner.

Mais... la maîtresse dit : " Attendez ! Ce n'est pas le moment de commencer ! " Elle attendit jusqu'à ce que tout le monde ait l'air prêt. « Maintenant », dit la maîtresse, nous allons faire des fleurs ".

" Chic ! " pensa le petit garçon, il aimait faire des fleurs. Et, il commença à en faire de magnifiques avec ses crayons rose et orange et bleu.

Mais la maîtresse dit : " Attendez ! Je vais vous montrer comment faire ". Et elle en fit une rouge avec une tige verte. " Voilà " dit la maîtresse; " Maintenant, vous pouvez commencer ".

Le petit garçon regarda la fleur dessinée par la maîtresse puis il regarda ses fleurs à lui. Il aimait mieux ses fleurs que celle de la maîtresse. Mais il ne le dit pas. Il retourna simplement son papier et fit une fleur comme celle de la maîtresse. Elle était rouge avec une tige verte.

Un autre jour, le petit garçon avait ouvert la porte d'entrée tout seul... La maîtresse dit : "Nous allons faire quelque chose en modelage."

" Chouette " pensa le petit garçon, il aimait le modelage. Il savait faire toutes sortes de choses avec la terre : des serpents et des bonshommes de neige, des éléphants et des souris, des autos et des camions. Et il commença à pétrir et à malaxer sa boule de terre. Mais la maîtresse dit : " Attendez, ce n'est pas le moment de commencer ! " Et elle attendit que tout le monde ait l'air prêt. - " Maintenant " dit la maîtresse : " Nous allons faire un plat "

" Super ! " : pensa le petit garçon, il aimait faire des plats. Et il commença à en faire de toutes les formes, de toutes les grandeurs. Mais la maîtresse dit : " Attendez ! Je vais vous montrer comment faire ". Et elle montra à tout le monde comment faire un grand plat profond. " Voilà " dit la maîtresse : " Maintenant, vous pouvez commencer. "

Le petit garçon regarda le plat de la maîtresse puis il regarda les siens, il aimait mieux les siens que celui de la maîtresse. Mais il ne dit rien. Il remoula seulement toute sa terre en une grosse boule. Et fit un plat comme celui de la maîtresse. C'était un plat profond. Et bientôt, il ne fit plus de choses de lui-même du tout.

Un jour, le petit garçon et sa famille déménagèrent dans une autre maison, dans une autre ville.

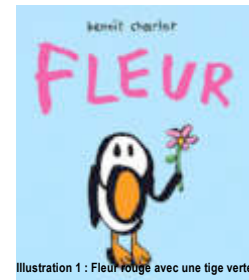
Le petit garçon dut aller dans une autre école. Cette école était encore plus grande que l'autre et il n'y avait pas de porte pour aller directement dans le jardin. Pour arriver dans sa classe, il devait monter, monter de grandes marches et marcher le long d'un grand corridor.

Alors qu'il était dans sa nouvelle classe, la maîtresse dit : " Aujourd'hui, nous allons faire un dessin ".

" Super ! " pensa le petit garçon et il attendit que la maîtresse dise quoi faire. Mais la maîtresse ne dit rien. Elle se promenait seulement autour de la classe. Quand elle arriva près du petit garçon, elle dit :

¹ (Helen E. Buckley, 1962, Scool Art magazine, Traduit de l'anglais par Aude Limet, Paru en français dans École des parents et des éducateurs en 1980, Bruxelles in Eloy & Meirieu, 2014, p. 155).

“ Tu ne veux pas faire un dessin ? ”
“ Si ” dit le petit garçon: « Qu'allons-nous faire ? »
“ Je ne sais pas avant que tu le fasses ! ” dit la maîtresse.
“ Comment vais-je faire ce dessin ? ” demanda le petit garçon ?
“ Oh ! Vraiment... comme tu veux ! ”: dit la maîtresse.
“ Et n'importe quelle couleur ? ”: demanda le petit garçon.
“ Si tout le monde faisait le même dessin, comment saurais-je qui a fait quoi et lequel est à qui ? ” répondit la maîtresse.
“ Je ne sais pas ”: dit le petit garçon. Et il commença à faire une fleur rouge... avec une tige verte !



La thématique de ce mémoire, intitulé «Tous chercheurs» et « Tous dignes » : l'égalité dans la légalité s'organise en particulier autour de la notion du changement et de l'évolution des pédagogies dans notre société européenne et en particulier dans l'institution scolaire du canton de Berne en Suisse.

Le conte du petit garçon illustre l'évolution majeure de la pédagogie dans ma région. Le passage d'une pédagogie de l'explication et de la démonstration, souvent présente dans ce qu'on nomme : l'enseignement traditionnel, à une pédagogie du laisser agir souvent présente sous le nom de pédagogie active. Ma recherche a comme objet une pédagogie saisissante et différente. Une troisième voie se traçant et se développant aujourd'hui. Cette voie est celle que préconise le Mouvement de l'Éducation Nouvelle. Les pédagogues qui la développent, conservent de la première (pédagogie traditionnelle) l'idée que l'école a pour mission de transmettre la culture, et de la seconde (pédagogie active) l'idée que seul l'enfant peut construire son savoir. C'est cette pédagogie que ce mémoire cherche à comprendre pour en saisir ses enjeux. Il s'agit de l'analyser afin d'explorer les « possibles » de sa mise en œuvre dans le canton de Berne en accord avec les lois et le plan d'études (le Plan d'études romand) qui le régissent.

Pourquoi un tel sujet ? Parce qu'un jour j'ai pénétré dans une école en Belgique, La Maison des Enfants (LMdE) de Buzet, et qu'en quelques jours, j'ai compris que je découvrais une école où adultes et enfants étaient tous considérés comme étant des chercheurs et tous traités comme des personnes dignes. Savoirs, dignité et joie de vivre semblaient se construire en même temps. Les fleurs n'étaient pas toutes rouges avec une tige verte ! Parce que créées dans un environnement culturel réfléchi par des pédagogues ouverts au monde, du passé, du présent, du futur.

Cette recherche invite, parce qu'on y parle d'une pédagogie de l'Éducation Nouvelle contemporaine, à mieux comprendre le contexte social, économique et politique dans lequel nous évoluons, à jeter un regard critique sur notre passé, à se rappeler les transformations et les améliorations qui ont marqué l'école et la pédagogie. Elle suggère, simplement, de se situer soi-même dans le but de chercher à mieux faire et de réinventer son propre avenir. Elle cherche à éveiller, susciter la réflexion, sur l'école d'hier et d'aujourd'hui, pour mieux anticiper et se préparer à l'école de demain. La citation de Jean Piaget (1979), agrémentant le hall d'entrée du conservatoire de Neuchâtel, est particulièrement appropriée à l'introduction de ma recherche: « Comprendre c'est inventer, ou reconstruire par réinvention ». Ce constructivisme affiché de Piaget fonde, justifie et motive théoriquement notre action de chaque jour. Mais qu'en est-il pratiquement ? Comment cherchons-nous, non pas à « appliquer » le constructivisme, mais à tenir compte de cette révélation : « L'enfant construit sa connaissance ». Le constructivisme s'écrit aujourd'hui au pluriel, mais aucune des théories nées de l'observation scientifique des grands constructivistes ne dicte aux enseignants « comment faire » pour que construction il y ait. Ces recherches appellent en revanche

les pédagogues – ces théoriciens de leur action – à être en recherche sur ce « comment faire », ainsi à continuellement réinventer leur pédagogie.

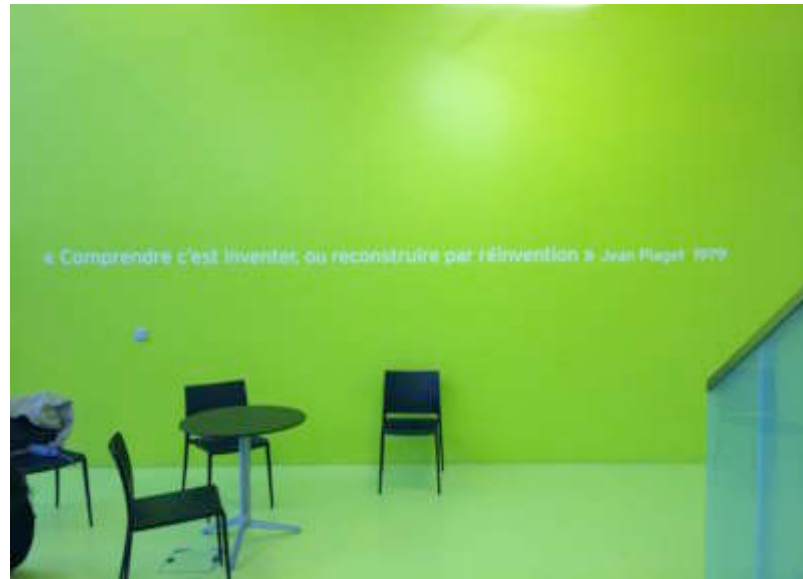


Illustration 2 : Hall d'entrée du conservatoire de Neuchâtel

L'origine de ce constructivisme poussant à l'innovation pédagogique aujourd'hui est fort lointaine, des penseurs de l'éducation précurseurs nous ayant déjà mis sur ce chemin depuis Socrate au moins ! L'école obligatoire actuelle est héritière d'une histoire particulièrement mouvementée. Les idées exprimées aux 19e et 20e siècles ne sont-elles pas toujours d'une brûlante actualité lorsqu'on se réfère aux débats dans lesquels s'affrontent certains dogmatiques du socioconstructivisme aux ardents défenseurs du cognitivisme ?

Tenter de comprendre comment une petite école, aux prises avec un constructivisme renforçant le postulat d'éducabilité, tâche de « faire au mieux » avec chaque enfant, m'a poussé à m'intéresser à plusieurs sujets inhérents à la pédagogie d'un point de vue dynamique « opératoire ». C'est pourquoi, dans la restitution de ma recherche, en premier lieu, les rôles et l'influence d'une pédagogie moderne sur le plan empirique seront brièvement abordés, à la suite de quoi, il s'agira d'examiner l'influence des représentations de l'enfant durant ces cent dernières années et son impact sur l'émancipation de la pédagogie. Cela amènera la question de la définition du mot « pédagogie », définition devenue particulièrement flottante depuis la naissance des sciences de l'éducation. Je montrerai la richesse de la définir comme une « théorie pratique ». Suite à cela, je recentrerai le travail sur « LMdE » à Buzet en Belgique, en abordant son histoire, son fonctionnement et en recherchant les *sui generis* incontournables et nécessaires de sa pédagogie. Ma recherche se focalisera ensuite uniquement sur la convergence des lignes de force pédagogiques de mon institution scolaire au travers de son plan d'études (PER) et de la pédagogie de « LMdE » à Buzet. Pour tenter de répondre à ma question : la pédagogie d'Éducation Nouvelle contemporaine de Buzet et notre plan d'études romand sont-ils compatibles ?

Chapitre 1 - PROBLEMATIQUE

1.1 Contextualisation

1.1.1 Motivations personnelles

Depuis 1982, j'exerce la profession de « maître de classe enfantine ». Curieusement, à l'époque, c'était une première ! En effet, jusque là, seules les femmes pouvaient accéder à ce titre. J'ai, tour à tour, été engagé en qualité de remplaçant, animateur de la petite enfance, animateur socioculturel et dernièrement comme enseignant spécialisé. Durant ces mandats à durée déterminée, j'ai eu l'occasion d'expérimenter plusieurs idées pédagogiques ou philosophiques qu'affectionnaient Piaget, Korczak, Rogers, A.S. Neill, Martin Luther King, Gandhi.

1.1.2 Un souvenir

En 2012, j'ai remplacé une enseignante spécialisée dans une classe regroupant neuf élèves de 5H à 8H. Durant les deux premiers mois de mon mandat, j'ai accompli méthodiquement et sans sourcilier les consignes qu'on m'avait préparées. Mystérieusement, j'ai laissé de côté ma liberté d'enseigner que j'avais dans ce qu'on appelait jadis l'école enfantine pour me mouler dans la peau d'un enseignant de classe ordinaire. Le hic, c'est que ces enfants n'étaient pas ordinaires, mais extraordinaires.

Ce que je proposais était totalement conforme à la norme établie et donc inintéressant ! Plus je m'obstinais à maintenir, à défendre les consignes, les lois, la discipline de l'institution qui m'employait, plus les relations avec les élèves se péjoraient.

Au lieu de profiter de la semaine de relâche du mois de février 2012 et de m'apitoyer sur mon sort, j'ai accompagné mon épouse dans une école publique en Belgique où elle avait choisi d'effectuer, dans le cadre de sa formation d'enseignante spécialisée MAES, un stage d'observation pédagogique.

Ce n'est pas comme le chantait Maxime Le Forestier (1973): « C'est une maison bleue adossée à la colline, où l'on y vient à pied et où on ne frappe pas et où ceux qui vivent là ont jeté la clé ! » mais presque. C'est une maison des enfants accrochée à ma mémoire et surtout à mon avenir, comme A. Jacquard (2002) l'exprimait : « L'école de demain existe. Je l'ai rencontrée » (In Guillaume, 2006). Imaginez un instant l'école dont rêveraient tous les enfants du monde. Une école dans laquelle les mots devoirs, évaluations, examens, punitions seraient bannis. « Une école qui n'a plus des allures de prison ou de caserne » fait remarquer Charles Pepinster (2012). J'y ai observé une soixantaine d'enfants de 1-8 HarmoS travaillant assidûment et passionnément. L'inclusion et la diversité sont parfaitement maîtrisées. En comparaison, en Suisse, plus de 40% de l'effectif de ce collège belge serait pris en charge par des enseignants spécialisés !



Illustration 3 : Vous rêvez ?

J'y ai fait la connaissance d'élèves sereins, heureux, en mouvement, coopérants, solidaires, autonomes, débrouillards, joyeux, créatifs et en désir d'apprendre. L'un à qui je demandais s'il s'ennuyait parfois à l'école me répondit après réflexion: «Oui... à la récréation!». Une école humaine quoi !

J'y rencontre également des pédagogues, Charles Pepinster, l'instigateur de cette école, son rêve : « Transformer la société pour la rendre plus humaine ! » et Jean-François Manil ainsi que son compère Léonard Guillaume, ses « héritiers ».

En 1992, M. Pepinster a l'occasion de créer une école qui favorise la créativité dans les apprentissages au lieu de la reproduction, la solidarité au lieu de la compétition. Une école où chaque enfant apprend à son rythme dans le respect de l'autre, coopérant à l'élaboration de son savoir et celui des autres. Où toutes formes de stigmatisation et d'esprit de compétition sont proscrites. « À LMdE de Buzet, chaque apprenant est reconnu à sa juste valeur. Chacun trouve sa place. C'est en réalisant des expériences, en manipulant, en réalisant des recherches, en confrontant ses idées avec d'autres et donc à l'aide de méthodes pédagogiques dites « actives » que l'apprenant développe sa curiosité, ses facultés d'analyse, son esprit critique, ses capacités d'expression ». « Plus besoin de devoirs, de notes, ni bulletins. » (« LMdE », s. d.)

À la fin de la huitième année *HarmoS*, tous les écoliers belges sont soumis à un examen de passage au cycle secondaire (le collège). Cette épreuve unique, à la sortie du primaire, ne plaît pas à Charles Pepinster. Afin d'y remédier et afin de répondre aux normes légales des autorités scolaires belges, il met en place un outil particulier, « le chef d'œuvre ». Ce procédé s'inspire des mouvements compagnonniques créés lorsque s'édifiaient les cathédrales vers le XIIe siècle - « les Compagnons » basaient leurs rapports humains sur l'égalité, le respect, l'entraide et l'échange de connaissances. Leur devise était : « Ni s'asservir, ni se servir, mais servir. » ou « Servir sans s'asservir ni se servir. » (« Compagnons du Devoir », 2015) et de la pédagogie de Freinet. « Le chef d'œuvre » fait référence à un large travail d'investigation, de recherche autour d'un thème proposé par l'enfant, selon ses centres d'intérêt. L'écolier y travaillera durant plusieurs mois, aidé par un parrain ou une marraine - personne ressource extérieure à l'école qui le soutient dans sa démarche - avant de le présenter devant tous les autres élèves et devant des adultes invités pour la circonstance. (Voir p. 28 et 29 de ce mémoire).

1.1.3 Expérimentation

Après mon séjour en Belgique, j'ai essayé d'expérimenter, dans ma classe de soutien, cette pédagogie du « chef d'œuvre » qui propose la créativité dans les apprentissages au lieu de la reproduction, la solidarité au lieu de la compétition et qui éradique la violence institutionnelle telle que la compétition ou les punitions. En m'engageant dans ce processus qui est le fer de lance de l'Éducation Nouvelle ou plus explicitement de l'enseignement par auto-socio-construction des savoirs et des compétences, l'ambiance de classe s'est métamorphosée comme par enchantement. Sans tomber dans l'angélisme, je me mis à percevoir en mes élèves les ressources nécessaires pour apprendre, pour devenir des chercheurs. À vrai dire, les comportements quelque peu discutables n'ont pas totalement disparu, mais l'atmosphère, l'ambiance de classe ont significativement changé en une semaine. « Mes » élèves, après quelques jours seulement, semblaient déjà plus en sécurité, en confiance, plus intéressés, motivés. Un lien nouveau se tissait entre eux, et entre eux et moi.

1.2 Des premières questions aux questions de recherche

Si en modifiant mon attitude, en l'accordant aux valeurs, aux croyances inexprimées enfouies tout au fond de mon être, une telle métamorphose a pu se produire que pourrait-il se passer, pour l'ensemble des élèves de mon collège, et... si l'institution tout entière emboîterait le pas en mettant en place les lignes de force pédagogiques chères à « LMdE » de Buzet ? Ce premier questionnement allait aboutir à ces questions de recherche :

- + Les grands axes de la pédagogie de « LMdE » sont-ils légalement applicables dans l'école publique du canton de Berne ?
- + Un enseignement basé sur les pratiques pédagogiques de « LMdE » de Buzet en Belgique est-il concevable dans le système scolaire bernois ? Obéit-il aux exigences du Plan d'Études Romand (PER) ?

Rapidement, je me suis risqué à établir l'hypothèse que la mise en œuvre de la pédagogie en vogue à « LMdE » de Buzet était tout à fait concevable, ici, en Suisse. En effet, comme la plupart des enseignants de ma région, je reçois la feuille officielle scolaire d'information sur le système éducatif dans le canton de Berne : « ÉDUCATION ». La lecture de l'interview de Bernhard Pulver, Directeur de l'instruction publique par Martin Werder pour ÉDUCATION 4.12 a corroboré cette hypothèse et a orienté ma recherche. Voici la partie qui m'a interpellé :

« Bilan intermédiaire après six années en exercice, j'essaie de tenir mes promesses ! Lors de sa conférence de presse de la rentrée 2012, Bernhard Pulver responsable de l'éducation et de la culture, a clairement dit que le temps des multiples réformes devait faire place au temps de l'enseignante et de l'enseignant et de l'enseignement, au temps de la pédagogie, en rendant au corps enseignant l'espace pédagogique qu'on lui a, en quelque sorte, confisqué, en l'invitant à l'habiter à sa façon. Pour Bernhard Pulver, le temps est au dialogue pédagogique, et c'est ce temps qui favorisera le maintien et le développement des enthousiasmes pédagogiques, c'est ce temps qui continuera de faire de l'école un lieu de vie. » (ÉDUCATION 4.12.pdf, s. d., p. 28)

« Mon objectif principal pour les prochaines années n'est pas d'imposer des réformes structurelles par le haut et de dicter aux écoles ce qu'elles doivent être. Au contraire, les directions d'école et le corps enseignant doivent développer et renforcer l'école à leur niveau. Le corps enseignant et les écoles disposent d'une certaine latitude. À eux de s'en saisir. Je souhaite encourager les écoles à exploiter cette marge de manœuvre car les enseignants et enseignantes ne donnent le meilleur d'eux-mêmes que s'ils sont convaincus de ce qu'ils font et ont le sentiment qu'ils sont « maîtres de leur destinée ». J'entends instaurer un dialogue pédagogique entre les écoles, et entre les écoles et la Direction de l'instruction publique, afin que celles-ci prennent conscience des moyens qu'elles ont à disposition pour façonner leur environnement et leur enseignement.

-Comment voyez-vous cela sur le plan pratique ?

L'idée n'est pas que les écoles mettent tout sens dessus dessous. Des changements ont lieu par petites touches chaque jour. Il existe aussi des évolutions plus importantes à l'exemple de l'École de Beatenberg, qui est passée du système de classes à un système de leçons doté de grilles de compétences. Nous avons autorisé un enseignant de Tramelan dans le Jura bernois à organiser la 9e année scolaire en grande partie sous forme d'enseignement par projets. Il a donc utilisé une partie de son temps d'enseignement à la réalisation de projets. Un autre établissement a donné à un élève difficile la possibilité d'effectuer un stage en entreprise. Le résultat m'a convaincu. Cela montre qu'il vaut la peine pour les écoles et le corps enseignant de considérer d'autres formes d'enseignement et de modèles scolaires. » (« ÉDUCATION 4.12.pdf », s. d., p. 50)

Les autorités scolaires laissent donc, d'une part, de larges zones d'initiatives à l'enseignant « en lui rendant un espace pédagogique » et en l'invitant, d'autre part, à des actions pédagogiques audacieuses, enthousiasmantes afin de continuer de faire de l'école un lieu de vie.

Le plaisir que ces déclarations pourraient susciter, puisqu'elles confirment déjà mon hypothèse, est quelque peu troublé par les interrogations qu'elles font émerger. De quoi parle-t-on, lorsqu'on emploie le mot : pédagogie ? La pédagogie, est-elle un espace à habiter, révélatrice de personne, d'identité ? Qu'est-ce que l'espace pédagogique ? Comment peut-on le confisquer ? Qui peut le confisquer ? Qu'est-ce que l'enthousiasme pédagogique ? Et, en bref - vaste question - : qu'est-ce

que la pédagogie ?

1.3 Qu'est-ce que la pédagogie ?

Pour tenter de comprendre la pédagogie, l'apport théorique me paraît indispensable. Suite à mes lectures et mes recherches, la pédagogie m'apparaît correspondre à l'image d'une nébuleuse. Je soupçonne que son exploration me réserve des surprises tant les définitions divergent d'une personne à l'autre. Afin d'y voir plus clair, voici le cheminement d'exploration par lequel je suis passé pour tenter de mieux comprendre ses composantes et les enjeux qu'elle engendre.

1.3.1 Étymologie

Selon le dictionnaire « Le Robert », étymologiquement parlant, « pédagogie » trouve son origine dans la Grèce antique. Le mot résulte d'une contraction des mots grecs, de παιδός (/ˈpaidos/), « l'enfant » et αγω (/ˈa.go/), « conduire, mener, accompagner, élever » : παιδαγωγία. Le mot apparaît en 1495. L'Académie française l'admet depuis 1762.

1.3.2 Regards croisés en deux dimensions

La personne chargée de conduire, mener, accompagner, élever un enfant était le « pédagogue », celle-ci était esclave. Son joug était d'accompagner un enfant à l'école, de lui porter ses affaires, de lui faire réciter ses leçons et de l'aider à faire ses devoirs. Il semble donc que, pour accomplir ces tâches, l'esclave devait faire preuve d'une certaine érudition. La pédagogie est intrinsèquement liée à un devoir, celui de conduire, de mener, d'accompagner, d'élever un enfant dans ses apprentissages du savoir. La classe dominante, le pouvoir, ne se préoccupe pas du pédagogue qui n'a aucune reconnaissance sociale, vu son état d'esclave. Ce qui compte, c'est le rapport entre l'enfant et le savoir. Mais lorsque les puissants, les tenants du pouvoir s'aperçoivent que le savoir est consubstantiel à l'impermanence des conceptions sociopolitiques, économiques, philosophiques, psychologiques, artistiques du temps, de l'époque dans laquelle il s'inscrit, ils donnent au pédagogue, accompagnateur dans le monde du savoir, de plus en plus de responsabilités. Ils lui reconnaissent un lien causal dans la formation de l'enfant.



Figure 1 : Élève - Savoir

1.3.3 Regards croisés en trois dimensions

La forme de l'éducation évolue, s'améliore en même temps que les systèmes sociaux, économiques et scientifiques. Les notables de notre monde soupirent à pérenniser leurs privilèges afin de contrôler les générations montantes. L'enfant doit être façonné aux normes que la société politique exige de lui et se conformer au milieu social auquel il est destiné (Durkheim, 1922). L'accès au savoir se fait par le biais d'un adulte instruit, certifié par l'État. La forme scolaire des apprentissages s'impose de plus en plus (Maulini, 2014), l'enseignant est formé dans une école normale ! C'est lui qui devient garant du transfert des normes sociales, de ses systèmes de valeurs, de ses habitus, de son histoire.



La pédagogie devient le produit d'une société. S'intéresser à la pédagogie permettrait-il l'étude d'une société dans son ensemble ? La pédagogie exploite ces améliorations pour adapter sa réflexion, inventer de nouvelles pratiques et garantir sa liberté de penser.

Les découvertes générées par la science, les nouvelles idées, les courants de pensée vertueux ou

non foisonnent de partout et bousculent les certitudes, les représentations morales, médicales et sociales de notre société. Les représentations que l'on se fait de l'humain, de sa place dans l'univers, de son humanisation conduisent la réflexion de la pédagogie : « Voir, réfléchir, au-delà des apparences pour mieux agir. » (UQAC, 2013) « S'efforcer de rendre l'action suivante supérieure à la précédente, tant que nous sommes en chemin; mais une fois que nous atteignons la limite, se réjouir de façon égale. » (Épicure, -306).

1.3.4 Transformation de la représentation de l'enfant durant les cent dernières années

Le début du 19ème siècle est une époque de conformisme. Tout le monde doit penser de la même



manière, les esprits sont comme coulés dans le même moule. Il n'est pas étonnant que la formation des pédagogues, des enseignants se fassent dans un établissement que l'on appelle : « École normale ». Le maître d'école y est « formaté » afin de lui permettre de dispenser un enseignement conforme aux normes de la société. « L'élève est le matériau d'une école méritocratique, fondée sur le principe de l'égalité

formelle. Quel que soit le capital génétique et social des élèves, elle les transforme dans un moule commun en citoyens et, dans le même temps, leur garantit une place différenciée selon leurs efforts individuels. L'élève est un être social sans autre appartenance qu'une affiliation abstraite à la Nation, qu'il s'agit de transformer en "être pour" la société. » (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, & Fernandez, 2011).

Dès 1959, l'adoption de la première Déclaration des droits de l'enfant par l'ONU inaugure une nouvelle image de l'enfant. On ne le considère plus comme élève mais comme un enfant. C'est un être avec une valeur, une dignité dont la singularité est à protéger. L'école a le devoir de prendre en considération les potentialités propres de chaque enfant, de l'accompagner vers la réalisation de soi et de le transformer en être pour lui-même. (Payet et al., 2011)



Ces nouvelles représentations produisent de nouveaux besoins. Un groupe de travail de la Commission des Droits de l'homme entérine cette Déclaration des droits de l'enfant et lui donne un statut juridique international. En 1989, la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » est mise en exergue dans une visée de protection vis-à-vis du pouvoir des adultes. Le traité est fondé sur des idées novatrices du mouvement pédagogique d'Éducation nouvelle en l'occurrence sur les idées d'un de ses précurseurs, le Dr Janusz Korczak (1878-1942). On souhaite promouvoir la reconnaissance de l'enfant sans discrimination en raison de son genre, de son appartenance socioculturelle, de sa religion, de son handicap. Il faut que l'éducation elle-même change. L'école accueille un « être sans » reconnaissance afin de permettre à l'enfant de devenir un « être avec » reconnaissance. (Payet et al., 2011). L'enfant est mis au cœur du monde des adultes et il a le droit de s'exprimer, de participer, de coopérer activement à la vie sociale de la société. Tout le mouvement de l'Éducation nouvelle, et en particulier les mouvements de la ligue pour une éducation nouvelle, créée en 1922 vont s'y employer tout au long du 20e siècle. Ce travail se poursuit actuellement sous le nom du Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN).

1.3.5 Essai de définition

Nous ne nous représentons plus l'homme et son environnement, la nature, l'univers comme on se les représentait il y a cent ans. Nos connaissances scientifiques, philosophiques, sociales, nos méthodes d'appréhender notre espace astronomique vital ne sont plus les mêmes. Nous construisons notre avenir en exploitant l'œuvre collective léguée par une multitude d'hommes et de femmes ayant pris soin de partager leurs savoirs et leurs découvertes (Durkheim, 1922). Cela explique le perfectionnement infrangible de la pédagogie : la pédagogie n'est pas, elle devient. Elle est le produit de réflexions interactives tridimensionnelles créant une action déclencheur d'améliorations sociétales. Elle est la complétude de l'être humain.

Dans son ouvrage, Filloux (1978), discute de deux points de vue sur le sujet. Il convoque la définition de Léon Tolstoï (1828-1910) et de Durkheim (1858-1917). Il remarque que les deux définitions se nourrissent l'une l'autre. Mais, lorsque les archétypes du pouvoir et de l'autorité sont abordés, leurs conclusions s'opposent. La société occidentale a préféré la proposition de Durkheim. D'ailleurs elle inspire encore aujourd'hui le raisonnement pédagogique européen : « **La pédagogie est une théorie pratique**, comme la médecine ou la politique. [...] Une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent. [...] Quand l'éducateur se rend compte des méthodes qu'il emploie, de leur but et de leur raison d'être, il est en état de les juger et, par suite, il se tient prêt à les modifier s'il arrive à se convaincre que le but à poursuivre n'est plus le même ou que les moyens à employer doivent être différents. La réflexion est, par excellence, la force antagoniste de la routine, et la routine est l'obstacle aux progrès nécessaires. » (Durkheim, 1922, p. 26). L'action précède la pensée et la pensée procède de l'action.

À ce stade de ma recherche, la tentation est grande de discuter ce sujet parce qu'il semble déterminer la posture pédagogique des enseignants et définir la conception de la dignité humaine. Cependant, la modération s'impose parce qu'à lui seul, ce sujet pourrait faire l'objet d'un mémoire. Néanmoins, je souhaite proposer une petite pause « méditative » et évoquer quelques questions comme base de réflexion : Comment est-ce que je vis l'autorité-pouvoir ? Qu'est-ce que la dignité humaine ? Sur quelles conceptions reposent mes réponses ? Pourquoi Tolstoï, précurseurs des principes de l'éducation nouvelle et inspirateur de Gandhi (1869-1948) n'a-t-il pas convaincu notre société ? Ses postulats inhérents à la dignité, à la liberté humaine ont bousculé, dérangé les modes de pensées politiquement corrects du début du 19e siècle. Pourquoi ? J'aimerais rappeler que Léon Tolstoï était passionné d'éducation. Il créa une école dans sa propriété familiale. Après avoir servi dans l'armée et fait la guerre dans le Caucase, il voulut donner ses terres et ses biens à ses serfs, mais ces derniers refusèrent. Surpris par cet événement, il se mit en quête de rechercher les moyens d'affranchir les hommes du goût de la servitude que la société imposait. Il imagina une éducation émancipatrice, fondée sur l'expérience de l'enfant et la rencontre directe avec les grandes œuvres artistiques du passé et du présent. Il ambitionna de donner aux gens le courage de penser et de comprendre le monde, de favoriser les rencontres et l'unité entre les êtres et de les éduquer à la paix par l'usage de la non-violence. Tolstoï milita pour une pédagogie de la liberté. Il souhaitait que l'enseignant utilise des méthodes pédagogiques les plus variées afin de concéder aux élèves le droit d'affirmer sa personnalité, de développer sa volonté, d'exprimer sa créativité et de s'autonomiser.

C'est dans ce contexte de compréhension que plusieurs courants de pensée pédagogique ont émergé au XIXe siècle. Kouanitis, (2005), repère quatre courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste. Elle les présente sous forme d'un tableau schématique permettant un aperçu global de l'évolution des courants théoriques les plus courants. Elle relie les conceptions de l'acte d'enseigner et d'apprendre aux auteurs respectifs les plus influents. De ces modèles vont découler des pratiques pédagogiques singulières, c'est pourquoi il me semble qu'il est important de les citer dans ce travail.

Tableau 1 : Courants de pensée pédagogique

Cognitivism	Béhaviorisme	Constructivisme	Socioconstructivisme
Piaget, Tardif	Watson, Pavlov, Skinner	Piaget	Vygotsky
Enseigner c'est...			
Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs.
Apprendre c'est...			
Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée.	Associer par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Coconstruire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.
Méthodes pédagogiques appropriées			
Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.	Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.

Le cognitivisme

Ce modèle s'inspire du fonctionnement de l'ordinateur. Il essaye d'expliquer comment la mémoire recueille, traite, emmagasine des informations et comment elle les repère et les recueille. L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs qui implique des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes. Cela exige l'organisation des connaissances et demande la mise en place de stratégies cognitives et métacognitives. Dans l'étayage de ce processus, les cognitivistes essayent, tour à tour, d'être concepteurs, entraîneurs, médiateurs, motivateurs. Ils essayent de comprendre ce qui se passe dans la «boîte noire» du cerveau de l'apprenant lorsqu'il apprend. L'enseignant est appelé à s'approprier le fait que tout enfant est capable, que chacun a des potentialités. Tardif (1999) rappelle que « ce ne sont pas les capacités réelles de l'enfant qui ont le plus de poids dans son désir d'apprendre, mais la perception que lui-même a de ses capacités. D'où l'importance des croyances de l'enseignant qui pourra, aider l'enfant à modifier les représentations qu'il se fait de ses compétences. »

Le Béhaviorisme

Ce modèle pédagogique développé par Ivan Pavlov (1849-1936) et plus tard par B.F. Skinner (1904-1990) présente l'apprendre comme le résultat d'un conditionnement de type réflexe faisant appel à des stimuli positifs, récompenses ou négatifs, punitions. Cette théorie postule qu'à la naissance l'esprit d'un individu est doté de certaines capacités, de certaines dispositions inscrites dans ses gènes et conditionnent son accès à la connaissance. On naît doué ou pas pour tel ou tel

savoir. Cette pédagogie peut avoir des avantages pour les apprentissages de gestes techniques et de savoir-faire et des désavantages lorsqu'il s'agit d'acquérir des connaissances qui nécessitent réflexion.

Le Constructivisme

Cette pédagogie confronte l'élève à des situations riches et diversifiées de manière à créer des interactions propices au développement cognitif. L'enseignant est un facilitateur à l'accès au savoir complexe en jouant le rôle de médiateur. Au travers de la réflexion créatrice de conflits cognitifs, d'obstacles à la simplicité et de déstabilisation, l'enseignant accompagne l'enfant dans la déconstruction de ses anciennes croyances afin de l'éveiller à de nouveaux apprentissages toujours plus complexes. Piaget considère que l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le sujet et son environnement. Le sujet confronté à des stimuli dans une situation donnée va activer un certain nombre de structures cognitives pour traiter ces stimuli. « *Le constructivisme fait appel au paradigme de la complexité et non à celui, réductionniste, de la simplification* » (Morin, 1948-1990).

Le Socioconstructivisme

C'est la conjugaison des deux positions précédentes. « *Tout n'est pas acquis, tout n'est pas inné. Le sujet se construit grâce à des potentialités innées qu'il développe en fonction de ses expériences sur et dans son environnement. La connaissance ne s'acquiert pas passivement mais elle procède de l'action du sujet. Les propositions pédagogiques se centrent sur l'activité de l'individu. [...] Pour Wallon, Vygotsky et Bruner, « l'être humain naît avec une prédisposition à donner du sens à ce qui l'entoure. [...] Par imitation et entraînement de savoir-faire, l'enfant construit ainsi petit à petit des compétences nouvelles qu'il doit intégrer à celles qu'il maîtrise déjà. [...] Il doit réorganiser successivement ses outils cognitifs, sa compréhension du monde. »* (McCulloch, Curonici & Joliat, 2006, p. 126). Le concept de « zone proximale de développement » (ZPD) a permis de définir une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage. L'enseignant part de là où l'élève en est, dans son état affectif avec ses éprouvés intérieurs au moment où il apprend afin de donner du sens à ce qui l'entoure.

Chapitre 2 - METHODOLOGIE

2.1 Le chemin parcouru en bref

Après avoir élaboré mes questions de recherche et mon hypothèse, j'ai procédé ainsi :




- ✚ J'ai approché LMdE de Buzet plus historiquement et théoriquement, en lisant des textes la présentant, en m'intéressant aussi à l'Éducation nouvelle.
- ✚ J'ai cherché à comprendre ce qu'est la pédagogie LMdE de Buzet, ce qui m'a poussé à chercher à définir ce qu'est « la » pédagogie (ce fut une véritable recherche en soi, un détour indispensable à réaliser pour poursuivre ma recherche).
- ✚ Une fois la pédagogie découverte comme fruit d'une longue histoire, j'en ai repris les définitions correspondant aux avancées des recherches sur la pédagogie. J'y ai alors recherché les « outils », les « critères » me permettant une analyse de la pédagogie LMdE de Buzet. En retenant deux outils conceptuels : « *Le triangle pédagogique* » de Jean Houssaye (1993-2014) et « *le triangle de la pédagogie* » d'Étiennette Vellas (2008). J'ai alors modélisé ce que j'ai perçu de la pédagogie de l'école de Buzet.
- ✚ Une fois la pédagogie LMdE de Buzet modélisée, c'est-à-dire explicitée en repérant les essentiels des grands axes de cette pédagogie (ses valeurs et finalités, ses théories de références, ses pratiques), j'ai entrepris de la confronter au plan d'études romand (PER) pour en analyser leur compatibilité.
- ✚ J'ai commencé par étudier le PER et, me rendant compte de la différence de nature entre mes deux objets (une pédagogie et un plan d'études), j'ai choisi d'étudier le PER, avec cette question comme clé de lecture : « quelle pédagogie sous-tend le PER ? Ainsi ces sous-questions : quelles valeurs et finalités vise-t-il ? Sur quelles théories de référence s'appuie-t-il ? Quelles pratiques pédagogiques envisage-t-il ? ».
- ✚ J'ai placé ces éléments dans une même forme de modélisation que celle utilisée pour repérer la pédagogie de Buzet afin de pouvoir constater les points d'accord, repérer les désaccords et relever les questions en suspens. C'est ainsi que j'ai tenté de répondre à mes questions de recherche et à vérifier mon hypothèse d'une compatibilité entre la pédagogie en question et le PER.
- ✚ Pour vérifier les résultats de mes modélisations, je les ai soumis à deux experts :
 1. Pour la pédagogie de LMdE de Buzet, Jean-François Manil, docteur en science de l'éducation, pédagogue et enseignant actuel LMdE de Buzet.
 2. Pour le PER, Christian Merkelbach, licencié ès lettres, chef de la section francophone de Recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP) au Secrétariat général de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. Il préside et conduit les travaux de la Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études de la partie francophone du canton (COMEO), ainsi que la Commission pédagogique de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin) et détaché (à 40 %) par le canton de Berne auprès du Secrétariat général de la CIIP afin d'assurer le suivi du Plan d'études romand (PER), de superviser la Plateforme du PER, et de garantir le suivi et la validation des moyens d'enseignement.
- ✚ Et, pour répondre à mes questions de recherche et confirmer ou contester mon hypothèse, j'ai demandé à Monsieur le ministre Bernhard Pulver, docteur en droit et diplômé d'études avancées dans le domaine de la protection des droits de l'homme en Europe; Secrétaire général du Parti

écologiste suisse de 1987 à 1995; collaborateur scientifique à l'Office fédéral de la justice et chargé d'enseignement en droit constitutionnel à l'Université de Neuchâtel, conseiller d'État du canton de Berne et Directeur de l'instruction publique depuis 2006 de prendre position en répondant à un questionnaire.

2.2 Approcher la pédagogie comme une «théorie pratique»

La pédagogie est intimement liée à un état, une posture, une attitude de l'être humain. Elle puise son génie, son art dans la réflexion. Par son action réflexive, elle accompagne, donne des idées qui élèvent l'esprit humain à son épanouissement sans imposer de doxa. Elle spéculé sur la manière de conduire, de mener, d'accompagner et d'élever un enfant dans la perspective d'améliorer les conditions de vie entre les êtres humains en s'adaptant et évoluant au gré des découvertes d'hier et d'aujourd'hui sans violence.

Synthétisant les recherches sur la pédagogie de Jean-Houssaye, Philippe Meirieu, Daniel Hameline, Michel Fabre, chercheurs en sciences de l'éducation qualifiant et soutenant la recherche pédagogique comme recherche importante, complémentaire de la recherche scientifique sur l'éducation, Étienne Vellas (2008, 2015) précise le travail du pédagogue en ces termes : Le pédagogue articule, en tentant de leur donner cohérence, pour servir les finalités de l'éducation, ces trois types d'éléments :

-  **des convictions** (des valeurs)
-  **des conceptions** (des théories, des savoirs)
-  **des actions** (des pratiques assumées par le pédagogue)

Le pédagogue est un éducateur qui conduit une recherche singulière pour éduquer. La « théorie pratique » type du pédagogue, c'est la théorie d'un Pestalozzi, d'un Freinet, d'une Montessori, d'un Oury ou de certains mouvements pédagogiques. La question de recherche du pédagogue est : « Comment faire au mieux ? ». Elle émane de son expérience sur le terrain éducatif, de ses besoins d'éducateur et de ses intuitions, de sa créativité. La réponse apportée est l'élaboration « d'une théorie pratique » qui s'enrichit petit à petit. Cette « théorie pratique » est utile au pédagogue pour son action propre, mais elle peut être utile à d'autres, si diffusion il y a. Cette théorie toujours provisoire n'est jamais parfaite. Mais cette imperfection, quand elle est reconnue par le pédagogue, est la richesse de sa pédagogie. Elle fait ressurgir, si nécessaire, la question « Comment faire au mieux ? ». Et ce sont les essais successifs des pédagogues de réduire la béance qui sépare leurs théories de référence, leurs pratiques et leurs valeurs – en fonction des problèmes, des épreuves et tensions qu'ils rencontrent en éduquant pour certaines finalités – qui font évoluer la recherche pédagogique. Ces drôles de théories, créées pour éduquer, fournissent ainsi des modèles d'intelligibilité des actions éducatives et des pistes pour l'action des éducateurs en général. Elles construisent des savoirs typiquement pédagogiques.

2.3 À la recherche d'outils pour analyser une pédagogie

Comme je l'ai écrit en introduction de ma problématique, la rencontre avec les différents acteurs de l'école de Buzet et, par conséquent avec les pratiques encouragées par le mouvement de la pédagogie nouvelle, m'a profondément transformé, d'abord intérieurement puis, rapidement, a eu des conséquences dans ma pratique pédagogique. Dès lors, j'ai entrepris des recherches théoriques afin d'objectiver mes intuitions.

La pédagogie de Buzet, que je savais inscrite par son créateur, Charles Pepinster, et par ceux qui

la pérennisent actuellement en permanence, en l'occurrence Jean-François Manil et Léonard Guillaume, dans le courant de l'Éducation nouvelle, devait être analysée avec des outils émanant de connaisseurs non seulement de la pédagogie, mais aussi par des personnes œuvrant au sein des pédagogies de l'Éducation nouvelle.

L'Éducation nouvelle peut être qualifiée de « fourre-tout » quand on ne la connaît pas. Cependant, il serait plus juste de considérer ce mouvement en le concevant comme le concept de « nébuleuse ». En effet, la richesse des théories, des pratiques et des pédagogies qu'il a produites est considérable. Son côté international a piqué l'intérêt de plusieurs historiens. Leurs recherches, au cours du siècle dernier, voire avant, ont, peu à peu, révélé l'intensité et la finesse de pensées et moyens pour éduquer. C'est en tentant de comprendre la pédagogie de Buzet que j'en ai compris son intérêt. J'ai repéré, dans cette « nébuleuse », des configurations pédagogiques correspondant à mes idéaux. Les idéaux sont à comprendre comme aujourd'hui notamment dans le cadre du Lien international de l'Éducation nouvelle dans lequel les pédagogues de Buzet travaillent.²

Puisque je travaille au sein de l'école bernoise romande, je vais également et en parallèle, m'intéresser au cadre légal matérialisé par le Plan d'études romand (PER) et en particulier à ses dispositions générales. L'outil utilisé pour analyser la pédagogie de Buzet me servira également pour définir l'axe ou les axes privilégiés par le PER, ce qui me permettra, je l'espère, de déterminer si une pratique de la pédagogie de l'Éducation Nouvelle est possible dans le cadre de ce plan qui ne dit pas « COMMENT » faire mais « QUOI » faire. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye me permettra encore à situer le Plan d'études romand dans ses différents axes, non pas au niveau pratique mais au niveau théorique tout en imaginant les possibles dans la pratique de l'enseignant.

Afin de pouvoir procéder à un examen, que j'espère, dans l'état de mes connaissances actuelles, la plus objective possible, je me suis attelé à chercher des critères d'analyse, critères qui dépendent forcément de la signification donnée par chacun au mot « pédagogie ». Au vu de ce qui précède et de la complexité que comporte la définition de la pédagogie, je m'aventure dès à présent sur un terrain délicat en choisissant un premier outil et par conséquent en excluant d'autres points de vue. « Dans leur répertoire, Bertrand et Valois (1979) ont relevé plus de 80 modèles de classification. » (Vellas, 2008, p. 110).

La découverte de Jean Houssaye, chercheur sur la pédagogie et les pédagogues de l'Éducation nouvelle, ne pouvait mieux tomber pour m'aider à avancer dans ma connaissance de la pédagogie de Buzet.

2.4 Le triangle pédagogique, comment comprendre et analyser la situation pédagogique.

Selon Jean Houssaye : « *Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une et de l'autre, tâche à la fois indispensable et impossible en totalité. Il y a en effet un écart entre la théorie et la pratique. [...] C'est dans cette « béance », qui tout à la fois sépare et unit, que se fabrique la pédagogie.* » (Houssaye, 2014, p. 9)

Je comprends, dès lors, qu'il n'y a pas une seule pédagogie, mais des pédagogies ou des assemblages de pédagogie et qu'une analyse est un défi risqué que je choisis de relever. Dans ce travail, je vais privilégier d'abord un modèle de compréhension théorique, qui m'a été inspiré par

² Pour avoir une idée de la recherche sur l'Éducation nouvelle, voir : <http://blogs.unige.ch/fapse/SSE/erhise/?q=domaine5bet> et <http://hmenf.free.fr>.
Pour les actions de l'Éducation nouvelle aujourd'hui, voir le site du LIEN : <http://www.lelien.org>

Jean Houssaye, professeur en Sciences de l'éducation et chercheur, à Rouen. Il s'agit de sa vision d'un triangle pédagogique. Il cherche à définir comment fonctionne la situation pédagogique observée. Je l'ai choisi puisqu'il me semble bien décrire toute situation pédagogique, c'est à dire, un enseignant qui enseigne un savoir à des élèves.

La situation pédagogique est ainsi modélisée par un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et l'élève dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort, ou à défaut, il se met à faire le fou. (Houssaye, 2014, p. 11)

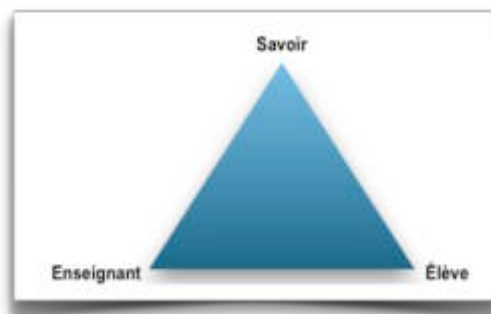


Figure 3 : Triangle pédagogique de Houssaye, 2014, p.11

Toujours selon ce triangle, le savoir renvoie aux contenus, aux disciplines, aux programmes, aux acquisitions; les élèves désignent les apprenants, les enseignés; l'enseignant est aussi bien le professeur que le formateur, l'éducateur, l'initiateur ou l'accompagnateur.

Selon cet auteur, toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et par conséquent l'exclusion du troisième, le mort. On va de l'une à l'autre en n'identifiant pas forcément les processus en jeu.

2.4.1 Le processus Enseigner

Le processus Enseigner est donc fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir. Les élèves prennent la place du mort ou du fou. On entend par là qu'ils ont le risque de décrocher de la situation d'apprentissage, soit en chahutant, soit en étant bien là physiquement mais absent en tant qu'apprenant.

2.4.2 Le processus Former

Former repose sur la relation privilégiée entre le professeur et l'élève au détriment du savoir. Dans cette situation, il arrive fréquemment que le professeur au bout d'un certain temps reproche à ses élèves, tout en ayant une bonne relation avec eux, de ne pas savoir s'organiser autour des savoirs, de ne pas apprendre comme il faut. Ou alors les élèves vont rechercher la place du mort parce qu'ils ne supportent plus la position de sujet qui leur a été attribuée. La position de mort permet de garder une distance de protection et une implication moins forte.

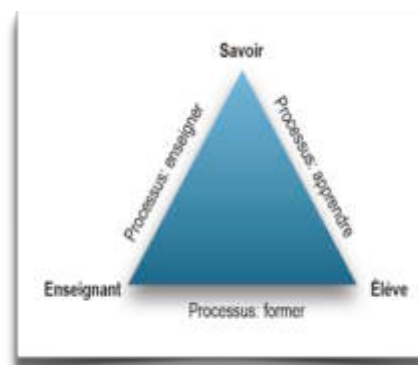


Figure 4 : Triangle pédagogique: processus

2.4.3 Le processus apprendre

Le processus apprendre repose sur une relation privilégiée entre les élèves et le savoir, le professeur prenant la place du mort. L'enseignant attend donc de ses élèves qu'ils accèdent aux savoirs directement. Il joue un autre rôle, celui de préparateur, d'accompagnateur. Mais là encore,

la folie peut surgir. Il met par exemple ses élèves en travail de groupe mais les harcèle de questions, de remarques sans leur donner assez d'espace d'autonomie. Ou encore il propose des activités trop difficiles qui font que l'élève retrouve le processus « enseigner » puisqu'il est réduit à lui poser sans cesse des questions pour avoir des explications.

2.4.4 Tout processus peut donc engendrer des formes de folies

La pédagogie étant une action, il va sans dire que l'on va tour à tour verser dans l'un des processus et que c'est dans cette imperfection et ces tâtonnements que l'on va trouver et vivre un équilibre toujours fragile qui inspire une grande humilité. Tout cela s'inscrit dans une institution qui soutient le fait qu'il faut apprendre, tout en enseignant et en formant. On peut imaginer certaines tensions. Il semble qu'aujourd'hui, et tout semble le montrer, l'institution essaye de basculer du processus enseigner au processus apprendre.

« Un processus se maintient si l'axe central, tout en s'imposant comme premier, laisse suffisamment de jeu et de compensation aux deux autres. Dans le cas contraire, le fonctionnement n'est pas satisfaisant et le mort joue au fou ». (Houssaye, 2014, p. 16)

Si l'on pousse à l'extrême un des processus, une situation de déséquilibre s'installe. Par exemple : si le processus « Enseigner » est poussé à l'extrême, l'élève est contraint à perdre l'espace qui lui est destiné. Le professeur et le savoir occupent toute la place. Si le processus « Former » est poussé à l'extrême, on est dans des situations de séduction, le savoir passe dans la relation sans distanciation. Si le processus « Apprendre » est poussé à l'extrême, le professeur devient un surveillant ou un documentaliste.

2.4.5 Savoir doser

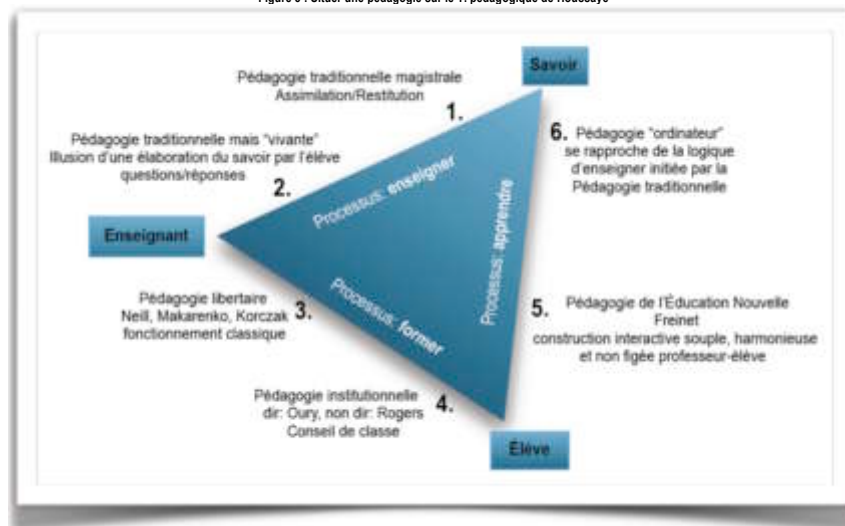
Tout est affaire de dosage, dit Houssaye, mais la composition reste personnelle et variable. C'est à l'image d'un équilibriste qui se meut entre le ciel et la terre, en essayant de ne pas basculer d'un côté ou de l'autre. Encore un exercice qui impose l'humilité.



Illustration 6 : L'équilibriste

À partir de ce schéma, comme l'explique Etienne Vellas, (Vellas, 2008, p. 111), on peut identifier différents modèles pédagogiques tout comme on peut placer sa propre pédagogie sur un des axes et à une certaine distance d'un pôle ou d'un autre. Il peut être parfois difficile de situer une pédagogie sur un axe.

Figure 5 : Situer une pédagogie sur le T. pédagogique de Houssaye



2.5 Le triangle du pédagogue, comment comprendre les ingrédients de sa pédagogie

Il me fallait aller plus loin pour pouvoir situer la pédagogie de Buzet par rapport au triangle de Houssaye, pour savoir quel processus elle sert, mais surtout pour comprendre et expliciter cette pédagogie elle-même, par les ingrédients dont elle se nourrit. Ainsi, ce que le pédagogue ou le groupe pédagogique de Buzet cherche à mettre en cohérence dans l'élaboration continue de sa « théorie pratique ».

J'ai utilisé dans ce but, l'approche de la pédagogie proposée par Étienne Vellas (2008). Soit sa modélisation, par un triangle aussi, des trois grandes catégories permettant de repérer les ingrédients que le pédagogue cherche à mettre en cohérence : ses convictions (valeurs), ses conceptions (savoirs), ses actions (pratiques).

Un outil permettant au pédagogue de faire le point sur sa pédagogie et, si nécessaire, de comparer les pédagogies entre elles. Il me permettra d'analyser, de comprendre et de synthétiser la/les pédagogies sous-tendues de Buzet et de définir l'axe ou les axes privilégiés par le PER.

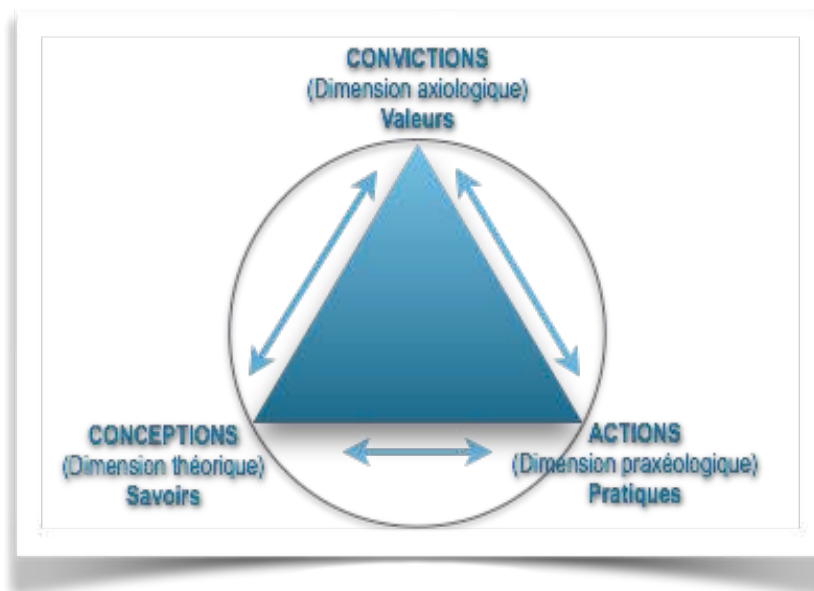


Figure 6 : Triangle du pédagogue de Vellas (2008) p.

Les flèches sont capitales dans ce modèle : elles montrent les liens systémiques que tisse le pédagogue entre ces trois types d'éléments. Jour après jour, en fonction du contexte où il agit, il doit répondre, théoriquement et pratiquement à cette question : « Comment faire au mieux ? ».

Ce sont donc ces deux outils, respectivement le triangle pédagogique de Jean Houssaye et le triangle du pédagogue d'Étienne Vellas, ce modèle de compréhension des ingrédients composant toute pédagogie, que j'ai choisi. Ces outils sous-tendent une représentation forcément simplifiée de toute pédagogie, puisqu'ils ne retiennent d'elle que certains aspects. Tout modèle a ses limites, et c'est le cas lorsque l'on parle de pédagogie. En effet, c'est un objet toujours mouvant, complexe et ambigu parce qu'elle procède du facteur humain. Mais, j'espère pouvoir tout de même, en m'y référant, présenter, une pédagogie singulière, celle de LMdE de Buzet. Elle est certainement « détonante » mais, est-elle transférable ? Est-elle compatible avec le PER ?

Un pédagogue, une pédagogie ? Une pédagogie, un groupe de personnes ?

Après avoir parlé du pédagogue, comme être cherchant à donner cohérence à sa pédagogie, soulignons qu'à LMdE de Buzet, j'ai rencontré un groupe, un collectif d'individus qui tentent, j'allais dire jour et nuit, d'élaborer une « théorie pratique ». C'est donc LMdE de Buzet que je vais tenter de vous décrire, mais également une pédagogie, incluse dans un mouvement pédagogique, l'Éducation Nouvelle, qui travaille à l'articulation d'une « théorie pratique », en s'ajustant, en coopérant, en partageant, en tâtonnant, en transformant leur pratique avec exigence.

Quelques précisions quant à la définition de la pédagogie lorsqu'elle est œuvre d'un groupe (Vellas, 2008, p. 127) :

- ✚ La pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par le même groupe de personnes, sur le même groupe de personnes.
- ✚ Le mouvement pédagogique est un groupe de praticiens-théoriciens d'une action éducative commune, qui cherche à conjoindre théorie et pratique à partir de ses actions. Comme pour le pédagogue, la tâche demeure à la fois indispensable et impossible en totalité.
- ✚ Le groupe élabore une « théorie pratique » dans laquelle les acteurs se reconnaissent.
- ✚ Le groupe devient une équipe de recherche et d'action qui tente la cohérence entre finalités, savoirs de références et pratiques. Elle tente de partager ses découvertes et le leitmotiv individuel du « faire au mieux » est partagé par le groupe.
- ✚ L'école de Buzet possède une charte qui décrit le projet éducatif commun (*voir annexe 1*).

Chapitre 3 - RESULTATS DE MA RECHERCHE

3.1 Présentation de « LMdE » à Buzet, Belgique

3.1.1 Charles Pepinster



L'histoire de l'école publique « LMdE » à Buzet en Belgique ne peut se passer de la présentation de son instigateur, son fondateur, le pédagogue Charles Pepinster. Jean Houssaye le présente (Houssaye, 2007, p. 107-147) comme pouvant influencer les pédagogies de demain.

Né en 1932, d'une famille bourgeoise, il est le septième enfant d'une fratrie de dix. Son parcours scolaire ne sera pas de tout repos. Mauvais élève, il redoublera plusieurs années scolaires et sera même exclu pour cause d'inadaptation. Cependant, au terme de sa scolarité obligatoire, il entre à l'École normale et obtient un diplôme d'instituteur primaire.

En 1950, il entame sa carrière dans une école dirigée par des Jésuites. Doté d'un esprit critique de premier ordre, il réalise que sa pratique professionnelle traditionnelle ne correspond pas à ses intuitions pédagogiques. Il souhaite, dit-il « *faire autrement* ». Son directeur le surnommait « le Luther de l'enseignement ». Dix ans plus tard, il reprend une formation dans un institut supérieur de pédagogie et décroche le brevet pour l'enseignement aux enfants anormaux. - Aujourd'hui, l'intitulé de son titre serait : master of art enseignant spécialisé (MAES) !

En 1963, il collabore à l'encadrement d'enfants en grandes difficultés scolaires dans un institut médicopédagogique qu'il fonde et dirige. Affectionnant le principe de la cogestion, il s'entoure d'assistants sociaux, de psychologues, d'éducateurs spécialisés et d'un psychiatre pour mener à bien sa tâche. Pressé par son souci de « faire autrement », il expérimente les démarches pédagogiques de Decroly et Freinet dans son enseignement.

À quarante-deux ans, il obtient le brevet d'inspecteur cantonal pour le ministère de l'Éducation. Il sillonne la circonscription de la région de Charleroi, il rencontre des membres du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). La découverte des principes pédagogiques présentés par l'éducation nouvelle va bouleverser toute sa pratique pédagogique et même sa vie. Il trouve enfin le moyen de « faire autrement ! ». Investi dans sa nouvelle fonction, il favorisera le dialogue plutôt que le « jugement-sanction », la transmission des savoirs par la recherche créative dans un esprit de solidarité et de coopération, le droit à l'erreur, la suppression des contrôles-examens et « l'objection de conscience à la notation ». (Voir Annexes 3 et 4)



Illustration 8 : Suppression des notes

À soixante ans, à la veille de sa retraite, il propose au Bourgmestre de Buzet, petite commune aux abords de Namur, de reprendre du service en qualité d'instituteur dans une école fermée depuis dix-sept ans. Il saute littéralement sur l'occasion et crée l'école de ses rêves. Une école où l'on prépare les enfants à la solidarité, au dialogue, à la non-violence, à l'autonomie tout en étant soucieux et respectueux des autres, au refus de l'exclusion des faibles qui est la première forme de racisme et d'égoïsme. « Il rejette la transmission docilisante, la restitution, les fichiers individualisés. Il privilégie l'expérimentation, l'auto-socio-construction des savoirs à partir des défis sociocognitifs toujours renouvelés. Il donne une place importante aux groupes de solidarité et au Conseil de classe pour organiser les apprentissages et des projets réalistes et réalisables, les moments

d'expression artistique, les visites reçues ou rendues, la correspondance scolaire, les contacts avec le village ou les médias et, parfois, pour régler les conflits. L'école de Buzet se veut un lieu de construction citoyenne, un agent de transformation sociale. Elle a pour ambition de former des citoyens habitués à explorer, écouter, inventer, s'exprimer et faire fonctionner leur esprit critique. » (Pourtois, Desmet et Le Flao, 2007, in Houssaye, J. 2007, *Pédagogues de demain ?* p. 109-111).

3.1.2 L'école... « LMdE de Buzet »

Comme je le mentionnais au début du premier chapitre, j'ai eu l'occasion de rencontrer Charles Pepinster dans « son » école. Une maison de trois étages composée de neuf pièces où se côtoient une soixantaine d'élèves de la première à la 6e année scolaire. Les salles sont petites, simples, vivantes avec des portes toujours ouvertes. Ici, une bibliothèque, là, un théâtre, là-haut, dans les combles est aménagée une grande salle qui permet l'accueil de tous les élèves de l'école. La salle des maîtres se trouve dans une ancienne cuisine qui est un lieu de passage obligé pour accéder aux différents niveaux de la maison. Chaque jour, ensemble, les enseignants y préparent le programme du lendemain.

J'y ai fait la connaissance d'enfants qui font l'expérience du désir d'apprendre et pour qui l'envie d'apprendre prime sur des résultats scolaires. Ils vivent intensément ce dont parle si bien Mireille Cifali. « Apprendre confronte inmanquablement au vide, à l'échec, à la non-maîtrise. Ce peut être dangereux parce que justement ça déplace, fait grandir, éloigne de la proximité des autres, oblige à affronter son intériorité. Apprendre est angoissant, mais lorsque la compréhension se fait, du plaisir s'éprouve, voire de la jubilation. Si le savoir n'est qu'un gavage; si l'on se contente de la répétition en écholalie, des exercices en obsession, apprendre risque alors de devenir traumatique et on passe à côté de ce savoir structurant, de cette victoire intime qui laisse tant ému. » (Cifali, 1994, p. 205)

Cette visite m'a permis de voir, de mes propres yeux, un idéal de vie scolaire où le désir d'apprendre est possible, même lorsqu'on se sent mauvais en math ou en français. Dans cette école, l'enfant trouve un accompagnant, un enseignant encourageant, bienveillant, qui s'émerveille de sa curiosité, de ses questions dans un lien de confiance et de respect. Il a le temps... il peut exprimer ses peurs, il a le droit de se tromper.

Lorsque je considère les enfants dont je m'occupe, qui sont dans une logique d'échec, dépassés par des apprentissages dont ils ne savent que faire, je comprends qu'à un moment donné, « apprendre » devient source de souffrance. Être confronté en permanence avec ce qui ne va pas devient invivable. J'ai pris conscience ce qu'apprendre peut impliquer pour des élèves en difficultés d'apprentissage. J'ai mis des mots sur des croyances qui peuvent parfois nous envahir, nous enseignants, et qui lentement mais sûrement nous amènent au désengagement, à l'inertie, voire à la destruction. « *L'apprendre, c'est croire dans les possibilités de développement de l'individu. L'intelligence n'est pas une donnée à la naissance et les capacités d'un enfant peuvent s'élargir. C'est aussi penser que ce développement intellectuel ne dépend pas seulement du sujet apprenant et de ses caractéristiques, mais également des interactions qu'il entretient avec son milieu de vie. C'est dans leurs ajustements réciproques que l'enfant et son contexte, famille et école, parviennent à progresser* » (Curonici, Joliat, McCulloch, 2006, p. 127). « *Il faut les aider (les élèves) à mettre en place un espace interne où le retour à soi ne provoque plus de la rupture, parce qu'il bute sur de l'inquiétant, mais au contraire permettre d'affronter avec un peu de sérénité l'épreuve du doute qui caractérise la pensée.* » (Collectif enfance et psy numéro 28, p. 74) « *L'élève est très souvent rendu responsable de son échec et l'école remet rarement en cause son propre fonctionnement.* » (Vianin, 2007, p.58).

3.1.3 Fils rouges de la pédagogie de la « LMdE de Buzet »

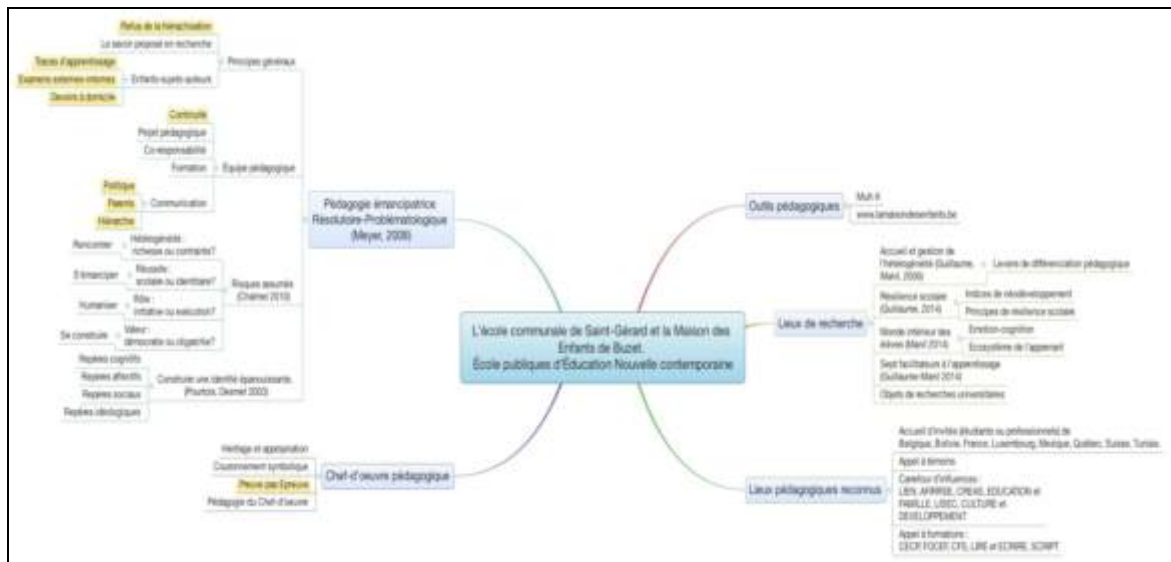


Figure 7 : Schéma heuristique: LMDÉ de Buzet ³

Ci-dessus : LMDÉ de Buzet et l'École communale de Saint-Gérard, deux écoles publiques d'Éducation Nouvelle contemporaine dont les deux enseignants travaillent ensemble dans la théorisation de leurs pratiques. Ils viennent de soutenir chacun une thèse (voir bibliographie). Cette représentation est issue de leur travail de recherche. Ils précisent que « les parties colorées indiquent les zones « d'entrée en résistance » car être pédagogue, c'est aussi être capable de résister ». Ce schéma, en annexe pour une meilleure lisibilité, a également alimenté ma mise « sous la loupe » de leur pédagogie.

Pour une meilleure lecture du tableau d'analyse selon le triangle du pédagogue de Vellas, il est important de prendre en considération que tout est lié. Les pédagogues recherchent idéalement un équilibre entre les trois entrées. Pour symboliser l'équilibre et la solidité de la démarche, j'ai dessiné, en filigrane du tableau ci-dessous, une corde à trois brins. Elle illustre la corrélation entre les Valeurs, les Savoirs et les Pratiques.

Tableau 2 : LMDÉ sous la loupe tu triangle du pédagogue de Vellas, 2008

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
<ul style="list-style-type: none"> L'émancipation, la solidarité, la coopération, le droit à la différence, la non-violence, la culture de paix, la créativité. Les savoirs et savoir-faire (l'humanité), une construction des connaissances à transmettre avec l'idée de leur analyse critique, une remise en question permanente. L'éducation joyeuse. Le droit de s'indigner quand les valeurs sont bafouées (ex. préparation des écoliers pour une société mercantile, concurrente). 	<ul style="list-style-type: none"> Tout apprentissage disciplinaire (math, langue, histoire) est vu comme un moment de construction de valeurs. Les valeurs à transmettre sont ainsi à placer jusqu'au cœur de l'acte d'enseigner et d'apprendre. Elles sont à faire éprouver par les élèves par l'ensemble de la vie scolaire. L'Éducation nouvelle d'hier et d'aujourd'hui. Ses pédagogies comme ressources de savoirs, de valeurs, pratiques et de luttes partagées. Les sciences humaines comme repères cognitifs, affectifs, sociaux, idéologiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Les situations de recherche, d'enquête, les démarches d'auto-socio-construction, les ateliers d'écriture, de création, les projets, les réunions entre enseignants, entre enfants, entre tous et avec les parents, le travail hors école en réseau. (GBEN, LIEN, Culture et Développement) Savoirs, valeurs sont construits ensemble dans la classe.
<ul style="list-style-type: none"> Postulat d'éducabilité : « tous capables, tous chercheurs, tous créateurs ». Une identité épanouissante 	<ul style="list-style-type: none"> La recherche de l'Éducation nouvelle et sa mise en évidence du « Tous capables ! » (Les groupes de LIEN) Le postulat d'éducabilité Ph. Meirieu (théorie du « Tous capables ») Stéphane Essel (idée de résistance, à faire suivre d'action). 	<ul style="list-style-type: none"> Chaque élève a une place malgré ses difficultés. Pas de signalement et de stigmatisations. L'enseignant fait constamment appel à sa créativité afin de multiplier des situations d'apprentissage que l'on nomme situation problème : « situation de départ insolite, neuve, chiffonnante,

³ Guillaume L., Manil J.F., (2015), "L' École communale de Saint-Gérard et la Maison des Enfants de Buzet. Deux écoles d' Éducation Nouvelle contemporaine", Université de Haute Alsace, Laboratoire Lisec, Symposium Héloïse, conférence du 09/04/2015.

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
	<ul style="list-style-type: none"> • Albert Jacquard (éloge de la différence). • Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmets 	<p>dérangeante, facile et difficile à la fois, mais se présentant toujours comme une consigne, une action avec un verbe engageant. « Fabriquez, faites, détachez, construisez ». (Pepinster C. auto-socio-construction des savoirs in M. Simonis (Ed) op. cit.,p.88)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Éduquer, c'est un devoir (Droits de l'homme) et toujours un acte politique (éduquer c'est former pour une certaine société). 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutter contre l'exclusion, la sélection dans les situations d'apprentissage = La recherche personnelle, la solidarité, la coopération 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas de notes, pas de devoirs sauf volontaires, pas d'examens, pas de punitions, travail en coopération, le moins possible de compétition, trio de lecture, travail de groupe interâge. Respect du rythme de travail de chacun. Aider trop rapidement affaiblit ! Pas de redoublements.
<ul style="list-style-type: none"> • L'homme, le savoir, les sociétés se construisent. L'auto-socio-construction (importance de relier les connaissances). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les constructivistes et socio-constructivistes (théories de l'apprentissage et du développement) Albert Jacquard, Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotski, Henri Wallon, Gaston Bachelard, John Dewey (théorie de l'enquête) • Jérôme Brunner, Sigmund Freud, Carl Rogers (l'empathie), Tolstoï, Janusz Korczak. • Les pédagogues de l'Éducation nouvelle : Célestin Freinet, Paulo Freire, Philippe Meirieu, Charles Pepinster, Eugénie Eloy, Jean-François Manil, Léonard Guillaume, Philippe Eenens, M. Simonis. • Les pédagogies coopératives • Former à la pensée complexe, exercer le sens critique, va-et-vient de déconstruction-construction-reconstruction. • Construction de savoirs n'est pas égale à réception de savoirs. • On va à l'école pour apprendre et non pas pour travailler ou jouer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le statut de l'erreur est important et comprendre son erreur permet d'apprendre. Pourquoi donc sanctionner les erreurs si elles sont un moyen d'apprendre ? C'est la somme des trouvailles de chacun qui permet d'aboutir à une solution. • Le programme de la journée est affiché. L'enfant doit savoir ce qu'on attend de lui. • La bibliothèque est un lieu de vie où l'on passe tout le temps. Les élèves se chargent de trouver des moyens de classement, de rangement des livres.
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme dicté par le Ministère de l'instruction publique belge 	<ul style="list-style-type: none"> • Un outil, un serviteur dont on use avec discernement pour y choisir les noyaux conceptuels denses à faire construire par les élèves de manière créative et solidaire, optant pour un socle solide de connaissances transférables. Importance de la culture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les jours, après les cours de la journée, les enseignants travaillent ensemble et préparent le programme. • Pas de motivation externe, récompenses ou bonnes notes mais, une motivation interne, parce que l'enfant est auteur de son projet. • Des projets communs se vivent, trio de lecture et mixité d'âge. Ainsi les plus petits se projettent dans un avenir de lecteur. • Visites culturelles organisées pour toute l'école, balade dans la forêt, invitation d'experts qui partagent leur activité.
<ul style="list-style-type: none"> • L'homme, le savoir, les sociétés se construisent en reliant les connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> • On ne peut pas morceler les savoirs, Edgar Morin. • Former à la pensée complexe, exercer le sens critique, va-et-vient de destruction/construction/reconstruction. 	<ul style="list-style-type: none"> • Projets • Chef d'œuvre pédagogique au lieu et à la place d'un examen cantonal. Le chef d'œuvre n'est pas une épreuve mais une preuve. L'enfant choisit un sujet qui l'intéresse et l'analyse tant sur le plan humain, politique, géographique, scientifique, historique. (L'épreuve externe obligatoire de fin de sixième année primaire est présentée par les élèves. Comme l'école est publique, il s'agit de respecter les lois. Toutefois, l'accent est mis sur le COPéd.)
<ul style="list-style-type: none"> • Tous dignes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Droit au respect, à la différence. Le respect étant le sentiment qui porte à traiter quelqu'un ou quelque chose avec de grands égards. • L'autonomie et pas l'individualisme afin d'ancrer les principes de la citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> • Boîte à discute; conseil de classe, pas de dénonciation, on signale les faits et non pas les auteurs. Discussions avec chacun. Les enfants ont droit à un tâtonnement expérimental également au niveau de leur comportement.

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
	Philippe Perrenoud (sur la question de la différenciation.)	Pas de punition, pas de compétition mais travail d'équipe (inventer dans le concret de nouvelles formes de « vivre ensemble », de décider ensemble, d'agir ensemble).
• Tous chercheurs.	• L'erreur est une étape incontournable de tout apprentissage solide. Respect du rythme de chacun Construction mentale spécifique dans l'idée de permettre à l'enfant d'élaborer une personnalité responsable.	• Le jeu, le théâtre, l'expérimentation concrète, la littérature et l'art de rédiger, le chef-d'œuvre.
• Le partenariat avec les parents.	• On ne peut pas travailler seul.	• Les réunions entre enseignants, entre enfants, entre tous et avec les parents. • Les parents signent une charte dès le début de la scolarité de leur enfant. Classe ouverte toute l'année, vivre des moments d'apprentissage d'auto-socio-construction avec eux, dès la rentrée scolaire afin qu'ils comprennent ce que veut dire apprendre de manière active, créative et solidaire, en math, en français, sans compétition. • Pas de pression sur les parents. • Le travail hors école en réseau (GBEN, LIEN, Culture et Développement, Affirse, Créas, Lisee). • Les enseignants des écoles sont engagés dans la recherche universitaire.
• Le partenariat avec d'autres lieux de recherche et d'action.	• L'école n'est pas une bulle hors de la société.	• Accueil d'invités dans l'école, pour les enfants et pour qu'ils échangent.

3.1.4 Quelques pratiques détonantes

Je fais référence aux compléments de Jean-François Manil qui, en retour de l'expertise des sus genérés développés dans la grille d'analyse du triangle du pédagogue de Vellas, m'a proposé ce petit complément : « Ferrer, Freinet, Korczak, Montessori et Tolstoï ont aidé à dresser un portrait de LMdE de Buzet. Le filtre de leurs écrits a été d'un grand secours pour identifier les fondements pédagogiques de l'école.

LMdE a retenu de Tolstoï l'exploration du milieu environnant, la culture mise au centre de l'apprentissage, le laboratoire pédagogique, la non-violence, l'absence de punition, l'échange de savoirs; de Korczak la boîte à dispute, la communication vers l'extérieur, l'absence de théorie sans pratique, le développement de la sociabilité, l'accès à une certaine liberté physique (les jeux dans le talus), la prise en compte du vécu des enfants, le refus de l'usage de la contrainte, l'autogestion du matériel scolaire; à Ferrer la pensée critique, l'humanisation des apprentissages, l'éducation d'un enfant dans sa « complétude », la mixité sociale, le refus de la note, l'absence de prix et de sanction, une école faite pour préparer l'avenir dans une perspective de changement, les sciences humaines comme outils, la rencontre avec des « spécialistes », l'importance du jeu; de Montessori la leçon de silence, la construction d'une discipline autre que la soumission, l'adaptation volontaire de l'instituteur à l'élève, la perception des enfants comme « maîtres dans leur maison »; à Freinet le refus des contrôles qui visent les classements, le plan de travail journalier, les conférences d'élèves, le Chef-d'œuvre, la construction de règles généralisantes, le changement d'activités chaque année, la présence d'une bibliothèque, le théâtre libre des Enfants. »

Les devoirs au choix

Les élèves volontaires reviennent à l'école pour communiquer aux autres le résultat de leurs recherches, leur faire apprendre du neuf, s'habituent à parler aux autres dès la maternelle.

L'agenda

Chaque vendredi, les enfants rapportent dans un cahier, deux ou trois choses qu'ils ont apprises dans la semaine et qu'ils considèrent comme importantes. Ils présentent cela à leurs parents.

La discipline

Parfois, il faut un peu recadrer et toujours avec la question : que peut-on faire pour que cela aille mieux ? Si des comportements méritent un recadrage, pas de délation auprès des parents. Ce n'est pas innocent de dénoncer les défauts des enfants. L'école a ainsi l'art de faire endosser ses erreurs par les élèves et les familles. Les enseignants de Buzet préfèrent leur annoncer les performances. Ils mettent en évidence les réussites souvent inattendues, ce qui permet de renforcer la confiance de l'enfant mais également celle du parent.

Le conseil des élèves

Chaque jour, les élèves se retrouvent dans la même salle, tout en haut dans la maison. Là, s'établit l'horaire de la journée. L'enfant va donc savoir quel projet on poursuit, ce qu'il va apprendre, découvrir et faire dans la journée et avec quel groupe. Vient ensuite un dialogue avec les enfants qui vont ajouter certains points à la journée en fonction de leurs envies d'apprendre de nouvelles choses.

Un mode de construction du savoir : l'auto-socio-construction

L'« auto » du concept d'auto-socio-construction insiste sur le fait que c'est bien la personne qui apprend (personne ne peut le faire à sa place) mais qu'elle ne peut le faire que si le milieu lui permet d'interagir avec des personnes aux prises avec les mêmes objets. D'où l'insistance sur le mot « socio ». Un socio élargi, pour chaque élève, à son maître, ses camarades, à toute l'école, mais aussi à la société, à l'histoire humaine.

C'est à partir de ses actes, ses réflexions, ses recherches, ses créations, ses inventions, ses interactions qu'il a avec ses divers milieux de vie (dont l'école, ses situations formelles et informelles de l'apprentissage) que chacun se construit en tant qu'homme et citoyen.

Les groupes d'Éducation Nouvelle du LIEN parlent de « démarche d'auto-socio-construction » pour formuler certaines « situations-problèmes » afin de façonner, transmettre un savoir précis. Une telle démarche se présente souvent sous forme d'une cascade de « situations-problèmes », construites et animées par les enseignants avec beaucoup de soin.

Parler de démarche, c'est mettre l'accent sur celui qui marche. Toute démarche est marche pour les élèves, les enseignants, le groupe. C'est aussi mettre l'accent sur le concept de « démarche de recherche », « Tous chercheurs », car toute construction de savoir exige une problématisation. Tant du côté du maître qui la prépare, que du côté des élèves qui la vivent. L'organisation de la construction d'un nouveau savoir est envisagée autour de la rencontre avec le problème. La démarche n'est ainsi pas sans errances, sans retour en arrière, sans imprévus, sans chemin de traverse, sans découverte imprévue pour l'enfant. C'est la destinée de ce cheminement qui entend donner au savoir de la saveur. Celui de son « aventure humaine » (É. Vellas, 2008). Pour assurer la bonne marche de ce projet d'apprentissage, Jean-François Manil (2011) propose un **vade-**

mecum comportant dix points :

1. Les enfants sont-ils en recherche ?
2. Ont-ils quelque chose à faire ?
3. Disposent-ils du matériel adéquat ?
4. Doivent-ils faire part des résultats de leur recherche ?
5. Ont-ils d'abord cherché seuls ?
6. Ont-ils été disposés en petits groupes pour comparer ?
7. A-t-on organisé une « montée à l'étage », une tentative de généralisation ?
8. A-t-on ancré le savoir abordé dans la culture ?
9. A-t-on observé les actions des élèves pour prendre des indices d'efficacité ? Et réguler !
10. Laisse-t-on une trace d'apprentissage « fossile » ou une trace « outil » ?

Le chef-d'œuvre pédagogique

C'est une alternative pour valider des acquis afin de respecter les exigences légales des institutions publiques scolaires. Je cite Charles Pepinster (2015) :

« Si les examens externes truffés de notes sont, par nature centripètes, le chef-d'œuvre pédagogique est en revanche centrifuge. En effet, répondre d'une part à des questions d'examen repliées sur le récipiendaire esseulé, pour qu'il se gagne des points, diffère de tout mettre en œuvre d'autre part pour intéresser et instruire ses pairs sur un sujet choisi, par exemple : les sorcières, la danse classique, la faim dans le monde, les débuts du cinéma, le chat, le Japon, l'alimentation saine, le tabac, Mozart, l'art rupestre, Amnesty International, les restos du cœur... »

Il est requis, exigé même, de monter une exposition, accueillir et intéresser le public, utiliser les moyens audiovisuels, pratiquer des interviews, réaliser des expériences, organiser un débat, rédiger un poème, résumer un livre, écrire un fascicule exhaustif, régler le son et l'éclairage, créer une ambiance propice à l'écoute active pendant plusieurs heures.

La préparation dure environ huit mois car il s'agit d'exploiter les immenses ressources documentaires actuellement disponibles, seul et avec les autres. Pour cela, chaque récipiendaire de 11, 12 ans est escorté dans son long travail de préparation par son instituteur, un adulte qui le parraine et surtout ses condisciples. Les parents sont invités à s'intéresser certes mais aucun rôle ne leur est attribué, ceci afin de développer la débrouillardise, l'indépendance. Ceci diffère évidemment des exposés sur un thème comme en font les enfants dans les écoles classiques, et qui eux sont notés.

Le chef-d'œuvre pédagogique permet une vraie validation d'acquis puisqu'il est la démonstration publique d'une maîtrise de la langue orale et écrite, de notions de géographie, histoire, sciences, arts, informatique, animation, théâtre, musique, langue étrangère, religions, actualité. Il n'est pas noté. »

L'évaluation

Le choix de Buzet de ne pas mettre de note n'est pas un refus d'évaluer. C'est au contraire donner sa place à une évaluation qui a but de donner valeur et sens aux objets d'enseignement. Elle est une observation continue, attentive, non pesante, respectueuse de l'évolution de l'enfant, elle est mise au seul service de ses apprentissages, son grandissement. Cette observation est toujours bienveillante, chaleureuse. Elle permet d'accompagner chaque enfant dans sa construction d'homme et de citoyen dès l'école maternelle selon Eugénie Eloy. Elle produit une interaction avec les autres (le maître, l'équipe pédagogique, les enfants de l'école) fondée sur des principes de solidarité et de coopération. Elle conduit à l'appropriation et à la transmission de l'humanité dans et hors de l'école.

LMdE de Buzet a fait le choix d'une évaluation formative et formatrice. Elle est un modèle d'école sans notation. De nombreux reportages sur l'école dans les médias ou le site *www.Panote.org*, dont l'instigateur est Charles Pepinster, en fait une école visitée par de nombreux enseignants, pédagogues, chercheurs scientifiques.

Par le biais de l'outil d'analyse que représente le triangle du pédagogue d'Étiennette Vellas, je me rends compte de l'exigence qu'une telle pédagogie impose. Le pédagogue est toujours en mouvement cherchant l'équilibre entre valeurs, savoir et pratiques. Il est comme sur un fil ! Cependant, il n'est pas seul dans sa recherche. Les conceptions et les pratiques sont réfléchies mais jamais de manière individuelle. Tout le monde, enfants, enseignants et parents tirent à la même corde à trois brins. Cela entraîne des découvertes passionnantes, attrayantes et mobilisatrices partagées entre tous. Est-ce pour cela que j'y ai vu tant d'élèves fascinés par l'apprendre dans un climat de paix, sans stress ?

3.2 Présentation du Plan d'études romand (PER)

Afin d'éprouver mon hypothèse de départ, je décris sommairement le cadre de référence légal que m'impose mon employeur à savoir l'École publique bernoise. Ensuite, je l'analyserai au travers du triangle du pédagogue d'Étiennette Vellas afin d'en faire ressortir les nuances pédagogiques sous-tendues.

3.2.1 Histoire du PER

L'idée de créer un système éducatif unique n'est pas nouvelle en Suisse. De 1798 à 1803, alors que la Suisse était une république sous la tutelle de la France napoléonienne, le ministre de l'Éducation Albert Stapfer souhaite créer un système d'éducation nationale innovant. Pour élaborer son projet, il s'offre les services d'un prestigieux pédagogue : Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Il est contemporain de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) dont les théories l'inspireront. Il est considéré par Soëtard (1994) « *comme un des pères de la pédagogie moderne.* » [...] « *C'était le père des pauvres au grand cœur maternel. C'est un praticien à la recherche d'une théorie applicable à sa pratique.* » - Durkheim s'est sans doute inspiré de lui pour formuler la définition de la pédagogie que je cite plus haut. Sa pratique pédagogique se fonde, en l'occurrence sur :

- Prendre en considération le vécu de l'enfant - aujourd'hui on identifierait cette pratique par les sigles : ZPD (Zone proximale de développement de Vygotski (1896-1934), comme le réclamait déjà Rousseau, en lui donnant une éducation faite à sa mesure, en harmonie avec sa manière « naturelle d'apprendre et de construire ses connaissances. »
- Placer l'enfant au centre de l'action éducative, c'est le rendre acteur de sa formation.
- Adapter l'enseignement à la personnalité et au rythme de l'enfant.
- Complexifier les tâches par étape, sans précipitation.
- C'est par le biais d'un lien, d'une relation de qualité que se construit le savoir. L'adulte est un exemple.
- L'enfant doit pouvoir se servir des connaissances qu'il a acquises et en faire profiter les autres sans discrimination: « On ne sait vraiment que ce que l'on sait expliquer ».

Soixante-dix ans plus tard, en avril 1874, le Parlement suisse entérine une première révision de la Constitution fédérale en la dotant d'un nouvel article rendant obligatoire, gratuite et laïque l'école publique. Fédéralisme oblige, vingt-six systèmes scolaires vont se mettre en place puisque les cantons suisses sont souverains en matière d'éducation. L'évolution de la représentation de l'être

humain stimule un changement. Une coordination nationale du système scolaire devient indispensable. La Conférence suisse des vingt-six conseillers et conseillères d'État, directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) est appelée à intervenir partout où une coopération ou une coordination est possible à l'échelon national.

En 1999, un premier grand chantier d'harmonisation de l'instruction publique est ouvert par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Celle-ci met sur pied une commission pédagogique ayant pour mandat la rédaction d'un Plan d'Études Cadre Romand (PECARO) pour tous les degrés scolaires et pour tous les cantons romands. Après une large consultation dont le résultat était clairement positif, le projet PECARO est cependant écarté au profit d'un autre projet développé initialement par trois cantons (BE fr, JU et NE) auxquels les autres cantons romands se rallient progressivement. Le projet des cantons devient ainsi le PER, Plan d'Études Romand, repris et développé par la CIIP. Ce plan d'études fut accepté définitivement par l'ensemble des sept cantons romands le 27 mai 2010 et est entrée en vigueur le 1er août 2011, pour les premières années scolaires de chaque cycle jusqu'à sa généralisation dans toutes les classes de Suisse romande jusqu'en août 2014. Deux cents personnes ont collaboré à la rédaction de ce plan.

3.2.2 Le PER

Le PER est un ensemble de textes de référence à caractère légal produit sur plus de mille pages. C'est un peu « la Bible » des enseignants romands. Il décrit les finalités et les objectifs de l'École publique de la Suisse romande. C'est un curriculum qui définit ce que les élèves, durant leur onze années de scolarité obligatoire, doivent apprendre. « L'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre afin de devenir apte à poursuivre leur formation tout au long de leur vie » (CIIP, 2010, Présentation générale, p. 12). Ceci afin de concrétiser un Projet global de formation : « projet éducatif au sens large, fondé sur des valeurs et des finalités communes aux sept cantons romands, énoncées dans la Déclaration du 30 janvier 2003 de la CIIP. Ce projet détermine une structure générale des Objectifs d'apprentissage qui doit garantir, pour tous les élèves fréquentant la scolarité obligatoire, une formation complète et équilibrée organisée autour d'une série de visées et de compétences jugées prioritaires pour qu'ils s'insèrent et s'épanouissent dans la société actuelle et dans leur vie personnelle et professionnelle future. »(CIIP, 2010, Présentation générale, p. 43). Il est intéressant de relever le caractère « progressif » de l'ouvrage. Je comprends l'adjectif « progressif » de deux manières. Dans un premier sens, le PER est un produit pouvant être amélioré et complété. Dans un autre sens, il a été construit de manière à respecter le développement cognitif de l'apprenant en lui permettant progressivement, au fil des cycles, d'entrer dans des apprentissages toujours plus complexes. Voici comment il se structure.

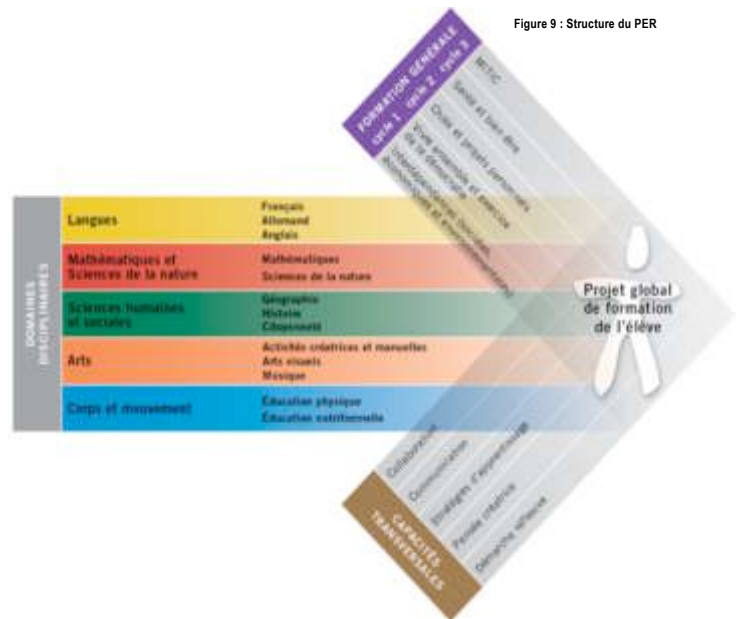


Figure 8 : Projet global de formation

Structure du PER

Le PER est organisé en fonction de trois entrées:

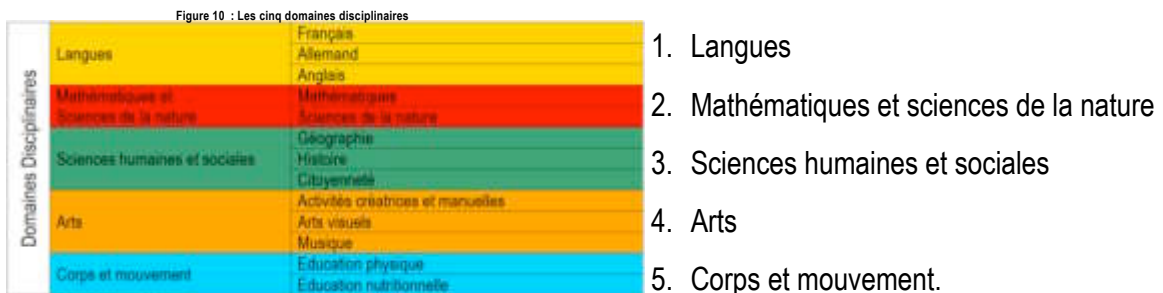
1. Cinq domaines disciplinaires
2. Capacités transversales
3. Formation générale



Chaque entrée de domaine est introduite par une vue d'ensemble des « visées prioritaires » que l'enfant devrait atteindre au terme de sa scolarité.

1. Les cinq domaines disciplinaires

Les cinq domaines disciplinaires configurent l'ensemble des matières de culture générale qu'un enfant devrait explorer durant sa formation scolaire. Ces domaines sont constitués de plusieurs disciplines génériques telles que :



Ces disciplines, conformes aux domaines d'enseignement tels qu'ils sont décrits dans l'accord intercantonal HarmoS (CIIP, 2010, présentation générale, p. 26), peuvent être enrichies par plusieurs autres champs d'études en fonction des particularités de chaque département de l'Instruction publique cantonal. L'enseignant est invité à prendre en considération trois « incontournables » lorsqu'il présente sa matière. La CIIP (2010), les décline ainsi dans sa présentation générale, p. 30 34

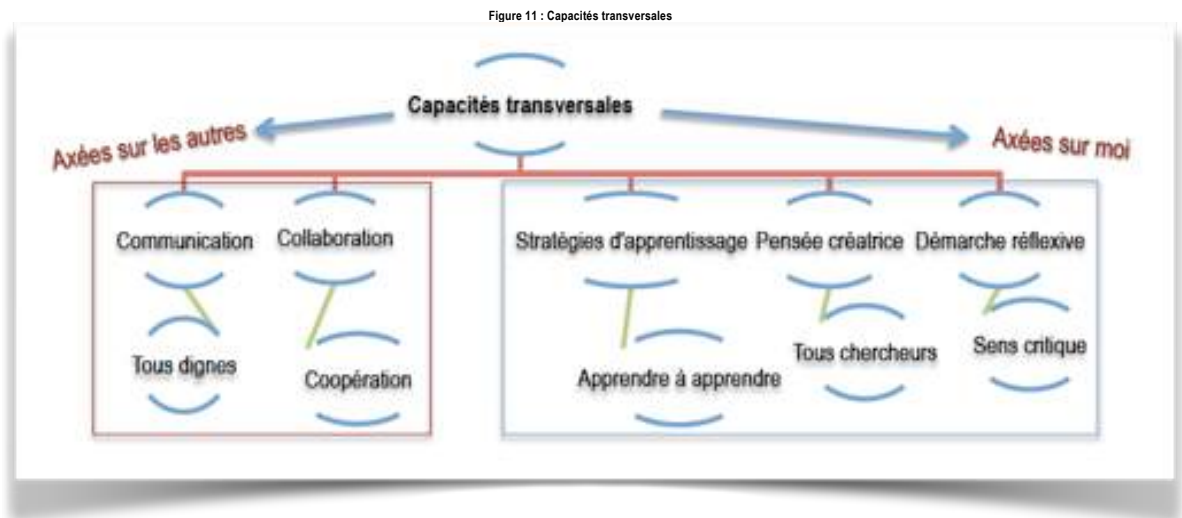
1. La progression des apprentissages décrit dans chaque domaine, pour chaque discipline et par cycle, les connaissances et les compétences qui doivent être abordées et travaillées en classe.
2. Les attentes fondamentales décrivent les acquisitions qui sont nécessaires à la poursuite des apprentissages dans les disciplines concernées. Elles précisent ce que tous les élèves doivent au moins maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin du cycle et permettent, dans le cadre de l'enseignement en classe, de disposer de repères pour la régulation des apprentissages. Elles donnent des indications pour vérifier les acquis fondamentaux des élèves.

3. Les indications pédagogiques complètent les deux premières évidences par des conseils et des aides à la mise en œuvre du PER. Selon Sautebin & Coudrain, (2010), p. 18 « *le PER propose des indications pédagogiques que l'on peut comparer à une fiche de route pour l'enseignant. Ces dernières ont plusieurs rôles tels qu'informer l'enseignant sur d'éventuelles erreurs caractéristiques commises par les élèves à tel moment de la démarche ou certains obstacles à l'apprentissage, ou encore de l'informer sur les liens qu'il est possible de réaliser à l'intérieur même du domaine ou de la discipline. Il y figure également la proposition de liens entre un domaine et un autre.* » Ils n'ont aucun caractère contraignant et n'empiètent aucunement sur l'action des enseignants ni sur leur liberté pédagogique.

Ces cinq domaines disciplinaires sont liés, complétés et interdépendants de l'affinement des capacités transversales et de la formation générale.

2. Les Capacités transversales

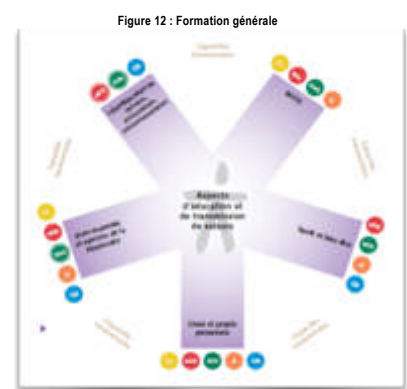
Les capacités transversales sont intrinsèquement liées les unes aux autres et sont complémentaires. Elles stimulent l'élève aux concepts de la métacognition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) dans un esprit qui favorise la réussite tant sur le plan des interactions avec lui-même, ses pairs, les enseignants et la communauté humaine en général. « *Les capacités transversales ne sont pas comprises comme objectifs d'apprentissages et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes.* » (CIIP, 2010, PER, Capacités transversales-Formation générale, p. 6 11)



Le PER recommande cinq capacités transversales. Elles étayent un développement social personnel et communautaire dans ces cinq perspectives

3. La Formation générale

Les visées prioritaires de la Formation générale se déclinent ainsi : « *Développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels. Prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne. Prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable* ».



La Formation générale est basée sur ces trois dispositions : rapport à soi, rapport aux autres, rapport au monde. Il comporte les propriétés suivantes : la prévention et la santé, l'éducation aux citoyennetés, l'éducation à l'environnement en vue d'un développement durable, l'éducation aux médias et aux technologies de l'information, l'orientation scolaire et professionnelle.

La Formation générale, regroupant des visées éducatives, est transversale aux domaines disciplinaires comme les Capacités transversales: cela signifie qu'elle contribue, selon les thématiques abordées dans les divers domaines et disciplines, à compléter les connaissances et compétences développées par les dimensions éducatives associées.

3.2.3 Ce qu'est le PER et à fortiori ce qu'il n'est pas.

C'est un cadre de référence pour les enseignants, un référentiel qui décrit des buts et qui reste néanmoins soumis à la souveraineté cantonale. Il est évolutif, par conséquent, astreint aux changements au fil des recherches et évolutions pédagogiques. Il est descriptif et non prescriptif. Il tente de faire des liens et des ponts entre les savoirs, puisque le savoir n'est pas morcelé.

Il impose, mais on devrait dire propose des moyens d'enseignement par le biais des Moyens d'Enseignement Romand, (MER). Il y a une obligation sans en être une ! (CIIP, 2010, Dispositions générales p. 28, 29) Les enseignants peuvent proposer à tous moments des moyens d'enseignement à la COMEO (Commission des moyens d'enseignement) et l'enseignant a la possibilité de compléter son enseignement par d'autres moyens, sous certaines conditions.

Il est important de répéter que le PER dit : « QUOI faire » mais il ne dit pas : « COMMENT faire ». Il y a donc une marge de manœuvre, des possibles. Le « COMMENT faire » laisse vraisemblablement une grande marge de liberté.

3.2.4 Les sui generis pédagogiques sous-tendus du PER

Afin de répondre à ma question de recherche, à savoir, les concepts pédagogiques de LMdE de Buzet sont-ils légalement applicables dans l'école publique du canton de Berne, je vais tenter de mettre en évidence, au travers du triangle pédagogique proposé par Etienne Vellas, les convictions (dimensions axiologiques, les valeurs), les conceptions (dimensions théoriques, les savoirs), les actions (dimensions praxéologiques, la pratique) qui sous-tendent le PER. Pour ce faire, je vais essentiellement m'inspirer des contenus du fascicule complétant le PER, à savoir les dispositions générales édictées par le canton de Berne, et des commentaires généraux de chaque domaine, en particulier les domaines des Sciences humaines et sociales (SHS) et des capacités transversales (CT). En effet leurs contenus semblent assez innovants et on peut en déduire certaines valeurs qui semblent être inspirées par la charte des Droits de l'homme. La description des finalités et objectifs de l'École publique de la CIIP fait également partie des documents de référence. Cette analyse ne se veut pas exhaustive. Je tenterai de pointer les lignes de force du PER tant sur le plan des convictions (**Valeurs**) et des conceptions (**Savoirs**) mais également au niveau des actions (**Pratiques**).

Tableau 3 : Le PER sous la loupe du triangle du pédagogue de Vellas, 2008, p. 100

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
<ul style="list-style-type: none"> • Postulat d'éducabilité. • L'homme est seulement esquissé. « L'homme peut se dépasser vers un « mieux » vers un meilleur ». • Jean Bernard Paturet, question pédagogique, encyclopédie Hachette, l'éducabilité p. 163. « L'école publique 	<ul style="list-style-type: none"> • Droits de l'homme • Socioconstructivisme • Vygotsky, ZPD 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement différencié. (dispositions générales du canton de Berne p. 24) • Observer le processus d'apprentissage de chaque élève • Planifier et organiser les cours de façon qu'une partie du temps soit réservée aux élèves qui ont le plus de difficulté

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
<p>assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre afin de devenir apte à poursuivre leur formation tout au long de leur vie ». (CIIP, PER, Finalités et Objectifs de l'École publique, déclaration du 30 janvier 2003).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Choisir des contenus en fonction des besoins, des intérêts et des attentes des élèves. • Appliquer les principes de l'évaluation formative. • Tenir compte du rythme de travail de l'élève et de ses possibilités • Adapter les devoirs aux possibilités individuelles de l'élève. • Principe des Attentes fondamentales qui peuvent être dépassées. (Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle).
<ul style="list-style-type: none"> • Tous dignes • Principe d'égalité. • Respect de la personne. • Droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les Droits de l'enfant. • Le principe de l'égalité et de l'équité assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins. (Finalités et objectifs de l'École publique, p.6) 	<ul style="list-style-type: none"> • Droits de l'homme. • Réflexions et capital de connaissances sont nécessaires. • L'établissement est un lieu où l'élève est respecté, quels que soient son âge, son origine, sa provenance. C'est un espace où il fait l'apprentissage de la considération d'autrui (enseignants, ses camarades et leurs parents). L'école veille à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant ses intérêts en renforçant sa motivation ainsi que sa responsabilité. • L'École prend en compte et rend accessible la connaissance des fondements culturels, historiques et sociaux y compris des cultures religieuses.
<ul style="list-style-type: none"> • La collaboration, la coopération 	<ul style="list-style-type: none"> • Le PER est construit autour du « rapport à soi » du « rapport aux autres » et « rapport au monde ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les Capacités transversales, la visée générale est la capacité à collaborer axée sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs. (PER, CT p. 7). Forme de travail varié (travail individuel, travail en duo, travail en groupe). • Vivre ensemble et exercice de la démocratie (SHS). • Pratique citoyenne à l'école : Il s'agit de permettre à l'élève de s'impliquer de manière citoyenne dans l'école, notamment à travers des structures participatives (conseil de classe, conseil d'école) ainsi qu'à travers l'organisation et la participation à différentes actions citoyennes (travaux d'intérêt public) (PER, Capacités transversales et formation générale. p. 21) • Dans les indications pédagogiques, on retrouve souvent la notion de coopération. «Ex : privilégier la coopération dans les premiers temps de collaboration pour reconnaître les compétences de chacun ». (PER, FG p. 25)
<ul style="list-style-type: none"> • Le principe de la responsabilité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit de permettre à l'élève de prendre conscience que la responsabilité citoyenne s'étend de l'environnement proche au monde entier et que nos actes ont des conséquences. • Éduquer est un acte politique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thèmes proposés par l'UNESCO. (CIIP, PER, FG p.33).
<ul style="list-style-type: none"> • L'exercice de l'esprit critique • Le développement de la faculté de discernement et d'indépendance et de jugement. 	<ul style="list-style-type: none"> • La citoyenneté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique du débat sera favorisé dans la mesure du possible. Ateliers philosophiques. (PER, Langue, p.13 cycle 1). • Approche du développement durable, de la consommation, la publicité, le pouvoir de l'image.

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
<ul style="list-style-type: none"> L'équipe pédagogique : Les enseignants font partie d'une équipe pédagogique. D'où l'importance du travail en commun des enseignants. Être un exemple ! 	<ul style="list-style-type: none"> La citoyenneté s'exerce également dans la sphère des enseignants. 	<ul style="list-style-type: none"> « Permettre et promouvoir des activités collectives et favoriser le travail en équipe des enseignants dans le cadre d'espace-projets. (PER, FG p. 26)
<ul style="list-style-type: none"> Les lois, les règles : L'établissement est un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi, des règles, de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leurs respects. Principe du « faire toujours au mieux ». 	<ul style="list-style-type: none"> Droits de l'homme ? (PER, SHS, p. 45) 	<ul style="list-style-type: none"> Gestion des émotions, respect des règles de sécurité (PER, FG p.40) Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes. Veiller à la cohérence interne et externe des règles en vigueur et de leur fonctionnement. Poser clairement les règles et les sanctions pour contribuer à instaurer un climat de confiance. (PER, FG p. 49)
<ul style="list-style-type: none"> Le partenariat avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> Citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> L'école favorise le partenariat entre les familles et l'institution scolaire de manière privilégier, dans la concertation, la complémentarité des actions éducatives; elle consolide la confiance des parents par la discussion ouverte quant aux moyens d'y parvenir. (CIIP, PER, Finalités et objectifs p. 8).
<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation est indissociable de l'apprentissage en tant qu'instrument de la régulation du progrès de chaque élève. 	<ul style="list-style-type: none"> Une tradition !? (Cela dépend de chaque canton.) Tradition de la notation ou la notation comme valeur affirmée? Évaluation formative (au service des apprentissages des enfants). Évaluation informative (au service des parents). 	<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation doit encourager l'apprentissage. Elle informe l'élève et le parent des progrès et des points forts de l'élève et signale ses points faibles et les moyens de les corriger. Elle est basée sur des objectifs d'apprentissage que l'enseignant, en se fondant sur les objectifs du PER, communique clairement aux élèves. Elle est transparente, étant la suite logique des appréciations données tout au long de l'année scolaire. Appréciations notées.
<ul style="list-style-type: none"> L'interaction entre les disciplines Il faut des liens entre les différentes disciplines enseignées le savoir n'étant pas morcelé. 	<ul style="list-style-type: none"> Socioconstructivisme ? (Dans le PER, le mot socioconstructivisme a dû être évité à la demande des chef-fe-s de département.) 	<ul style="list-style-type: none"> Dans une pédagogie centrée sur des objectifs d'apprentissage où l'accent est mis sur le développement des compétences, il importe que le temps scolaire soit adapté au temps d'apprentissage des élèves. Il convient donc de décloisonner une partie du temps scolaire et de le réaménager de telle sorte que des plages de deux ou trois voire quatre périodes consécutives puissent être mises à disposition des enseignants qui en ont besoin. Le PER propose de nombreux liens permettant de rapprocher ou d'associer des éléments déclinés dans les domaines et les disciplines. Pour la dernière année d'école obligatoire, les élèves font un projet individualisé (PIND) où ils ont l'occasion d'explorer des domaines très variés qui s'entrecroisent.
<ul style="list-style-type: none"> Le principe de la liberté tout en respectant un certain cadre légal. 		<ul style="list-style-type: none"> L'utilisation des moyens d'enseignements (MER) est fortement encouragée mais il est possible d'en utiliser d'autres soit en complément soit en remplacement pour peu qu'ils respectent les objectifs du PER. Les

Les convictions (les VALEURS)	Les conceptions (les SAVOIRS)	Les actions (les PRATIQUES)
		<p>enseignants peuvent en proposer d'autres à la Commission des moyens d'enseignement et du plan d'études (COMEO).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La COMEO est toujours en réflexion et en recherche par rapport aux MER. (Dispositions générales BE p. 28 29). • La Direction de l'instruction publique souhaite mettre à disposition des établissements scolaires une large palette de possibilité d'assouplissement du temps scolaire. Les modalités décrites dans le PER n'ont aucun caractère obligatoire... Il appartient à la direction de l'établissement de gérer les solutions, d'entente avec le corps enseignant. • La faisabilité de l'emploi du temps autonome repose sur les épaules d'enseignants formant une équipe pédagogique, à qui la direction d'école confie une plage horaire déterminée. (Dispositions générales BE, p. 50)
<ul style="list-style-type: none"> • La pensée créatrice • La pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Socioconstructivisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grande marge de manœuvre dans tout le plan d'étude romand au niveau de la créativité, et ceci indépendamment de la branche enseignée
<ul style="list-style-type: none"> • Métacognition : « Apprendre à apprendre ». 	<ul style="list-style-type: none"> • La métacognition et les recherches en neuroscience 	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'apprentissage. Analyser et gérer ses démarches d'apprentissage, gestion d'une tâche, acquisition de méthode de travail, démarche réflexive. (DG complétant le PER, p.31)

Le PER : une ouverture à la création pédagogique

L'axe praxéologique suggéré dans le Plan d'études Romand n'est volontairement pas descriptif mais propose des manières de pratiquer qui sont recommandées. Rappelons que le PER ne dit pas « COMMENT FAIRE » mais « QUOI FAIRE » ce qui semble laisser une marge de manœuvre importante à l'enseignant. Il me semble que ces espaces de liberté ne sont pas assez explorés. Cela fait-il peur ? Cela engage-t-il trop ? Que dire des moyens d'enseignements, les « MER », proposés qui sont fortement encouragés, presque obligatoires mais finalement pas si contraignants ? Pourrait-on y voir un encouragement à la créativité ?

Si l'enseignant ne saisit pas l'opportunité de dialoguer, de collaborer et de travailler en équipe afin de confronter ses manières de faire, il court le risque évident de se perdre, peut-être de s'épuiser. Est-ce pour cette raison que M. Pulver a « instaurer un dialogue pédagogique entre les écoles, et entre les écoles et la Direction de l'instruction publique, afin que celles-ci prennent conscience des moyens qu'elles ont à disposition pour façonner et considérer d'autres formes d'enseignement et de modèles scolaires » ?

3.3 Accords - désaccords entre LMdE de Buzet et le PER et questions en suspens.

La difficulté est de comparer l'incomparable !? En effet, ces deux objets sont singulièrement différents par leur nature, l'un est un plan, l'autre une pédagogie. L'un dicte, l'autre pratique. Néanmoins, les deux systèmes sont totalement tributaires du facteur humain.

3.3.1 La pédagogie LMdE et PER, vu à travers le T. pédagogique de Houssaye

Si l'on reprend le triangle pédagogique de Jean Houssaye, on voit rapidement que la recherche constante des acteurs de la pédagogie de LMdE de Buzet est de trouver l'équilibre entre enseigner, former et apprendre. L'objet du savoir est en constante réflexion et il est présenté de manière dynamique, dans une créativité débordante. L'axe former est bien présent et on peut le voir dans tous les moments de vie à Buzet. La relation, le lien sont primordiaux mais on revient toujours également au savoir et à l'apprendre comme une sublimation. Les protagonistes de ce modèle essayent, avec succès, de ne pas laisser de place à un « mort » ou à un « fou ». L'aphorisme de la corde à trois brins qui est plus solide est pertinent de par le fait que cet équilibre entre enseigner, former et apprendre engendre une solidité dans l'édification d'une pédagogie.

Si l'enseignant romand s'approprie, se laisse inspirer et adopte la posture adéquate que les valeurs pédagogiques implicites et sous-tendues dans le PER permettent, le même équilibre que celui recherché par les pédagogues de LMdE est assuré.

3.3.2 La pédagogie de LMdE de Buzet et PER vu à travers un angle du T. du pédagogue de Vellas

Afin de réaliser mon analyse, j'ai choisi de confronter essentiellement la compatibilité des valeurs de chaque système que le triangle du pédagogue de Vellas m'a permis de modéliser parce que le PER se réfère aux avancées, aux progrès de la représentation, de la valeur de l'être humain et sous-tend implicitement de nombreuses approches pédagogiques. L'angle des valeurs me semble donc favoriser l'ajustage de la pédagogie de LMdE de Buzet au PER puisque l'axe des savoirs est clairement défini par un plan d'études national belge équivalant au PER et que l'axe praxéologique est totalement lié à la posture, aux croyances, en un mot, aux valeurs du pédagogue.

Mes lectures inhérentes au PER m'ont permis de relever l'admirable doigté, habileté, génie et raffinement de ses concepteurs. Ceux-ci ont su concilier, considérer toutes les sensibilités politiques, légales, sociales et même pédagogiques de sept états souverains. Quelle prouesse ! Malgré l'excellence de ce document, certains praticiens résistent et peinent à se l'approprier. Qu'est-ce qui se cache derrière cette résistance ? Est-ce la peur de la liberté que le plan encourage ? Ou est-ce une réaction aux pédagogies sous-jacentes du PER qui rendent difficile, voir impossible certains aspects de leur propre pratique ?

En comparant les valeurs des deux systèmes par le biais du tableau ci-dessous, il est aisé de montrer que tous les points sont compatibles. Pour une meilleure lecture de ces similitudes, je les ai surlignées en jaune.

Tableau 4 : Comparaison PER - LMdE

Le PER	LMdE
Les convictions (les VALEURS)	
<ul style="list-style-type: none"> • Postulat d'éducabilité. • L'homme est seulement esquissé. L'homme peut se dépasser vers un mieux, vers un meilleur. • L'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre et d'apprendre à apprendre afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Postulat d'éducabilité : « tous capables, tous chercheurs, tous créateurs ». • Une identité épanouissante

Le PER	LMdE
Les convictions (les VALEURS)	
<ul style="list-style-type: none"> L'équipe pédagogique : Les enseignants font partie d'une équipe pédagogique. D'où l'importance du travail en commun des enseignants. Être un exemple ! 	<ul style="list-style-type: none"> Tous les jours, après les cours de la journée, les enseignants travaillent ensemble et préparent le programme.
<ul style="list-style-type: none"> La collaboration, la coopération 	<ul style="list-style-type: none"> Lutter contre l'exclusion, la sélection dans les situations d'apprentissage = la recherche personnelle, la solidarité, la coopération
<ul style="list-style-type: none"> Le principe de la responsabilité. 	<ul style="list-style-type: none"> Le droit de s'indigner quand les valeurs sont bafouées (ex. préparation des écoliers pour une société mercantile, concurrente).
<ul style="list-style-type: none"> L'exercice de l'esprit critique Le développement de la faculté de discernement et d'indépendance et de jugement. 	<ul style="list-style-type: none"> L'émancipation, la solidarité, la coopération, le droit à la différence, la non-violence, la culture de paix, la créativité. Les savoirs et savoir-faire (l'humanité), une construction des connaissances à transmettre avec l'idée de leur analyse critique, une remise en question permanente. L'éducation joyeuse.
<ul style="list-style-type: none"> Tous dignes, les Droits de l'homme Principe d'égalité. Respect de la personne. Droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant. Le principe de l'égalité et de l'équité assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins. 	<ul style="list-style-type: none"> Tous dignes, les Droits de l'homme Droit au respect à la différence. Le respect étant le sentiment qui porte à traiter quelqu'un ou quelque chose avec de grands égards. L'autonomie et pas l'individualisme afin d'ancrer les principes de la citoyenneté.
<ul style="list-style-type: none"> Les lois, les règles : l'établissement est un lieu où l'élève fait l'expérience de la loi, des règles, de la vie sociale, ainsi que l'apprentissage de leur respect. Principe du « faire toujours au mieux ». 	<ul style="list-style-type: none"> Éduquer c'est un devoir (Droits de l'homme) et toujours un acte politique (éduquer c'est former pour une certaine société).
<ul style="list-style-type: none"> Le partenariat avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> Le partenariat avec les parents. Le partenariat avec d'autres lieux de recherche et d'action.
<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation est indissociable de l'apprentissage en tant qu'instrument de la régulation du progrès de chaque élève. 	<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation Le Chef d'œuvre pédagogique à la place d'un examen cantonal. Le chef d'œuvre n'est pas une épreuve mais une preuve. L'enfant choisit un sujet qui l'intéresse et l'analyse tant sur le plan humain, politique, géographique, scientifique, historique.
<ul style="list-style-type: none"> L'interaction entre les disciplines. Il faut des liens entre les différentes disciplines enseignées, le savoir n'étant pas morcelé. 	<ul style="list-style-type: none"> L'homme, le savoir, les sociétés se construisent. L'auto-socio-construction (importance de relier les connaissances).
<ul style="list-style-type: none"> Le principe de la liberté tout en respectant un certain cadre légal. 	<ul style="list-style-type: none"> Tous dignes.

Le PER	LMdE
Les convictions (les VALEURS)	
<ul style="list-style-type: none"> • La pensée créatrice <p>La pensée créatrice est axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tous chercheurs.
<ul style="list-style-type: none"> • Métacognition: « Apprendre à apprendre ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Tous chercheurs
<ul style="list-style-type: none"> • Le programme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme. • Un outil, un serviteur dont on use avec discernement pour y choisir des noyaux conceptuels denses à faire construire par les élèves de manière créative et solidaire, optant pour un socle solide de connaissances transférables. • Importance de la culture.

3.3.3 Vérification et discussion des résultats.

Comme je le communiquais dans la partie méthodologique, j'ai demandé, pour la deuxième phase de ma recherche, à deux experts de vérifier les sus generis de chaque système, de voir si je n'avais rien omis et, le cas échéant, de corriger et de compléter mes analyses. Par ailleurs, afin d'enrichir leur expertise, je les ai priés de répondre à la question subsidiaire suivante :

- M. Merkelbach, est-ce que la mise en œuvre de la pédagogie de LMdE de Buzet dans le cadre du PER est possible ? Totalemment ? En partie ? Quels désaccords ? Sous quelles conditions ? »
- M. Manil, pourriez-vous mettre en œuvre ce plan d'étude PER à Buzet ? Tout ? En partie ? Quels désaccords ?

Les deux personnes m'ont aimablement répondu et vérifié mes propos. L'un et l'autre ont ajouté quelques précisions ou compléments d'informations. Par exemple, M. Merkelbach me met en garde « de bien distinguer ce qui relève de la CIIP (et de l'obligation des cantons qui découle de la Convention scolaire romande) et ce qui est de la compétence et souveraineté cantonale = ce qui figure dans les Dispositions générales complétant le PER, pur produit bernois. » sans invalider ma présentation. Il complète le tableau d'analyse au travers du triangle du pédagogue par une remarque concernant le socioconstructivisme. Il signale que « *dans le PER, le mot socioconstructivisme a dû être évité à la demande des chef-fe-s de département* ». Cette remarque est importante. Je ne peux évidemment affirmer que le PER incite à des pédagogies en lien avec des théories constructivistes, mais ma recherche montre qu'il est en tous les cas en accord avec ce qui se fait à Buzet, avec une équipe qui agit sur la base de l'auto-socio-construction des connaissances. Il faudrait aller plus loin dans la recherche en confrontant ce plan d'étude à d'autres pédagogies et d'autres courants théoriques de l'apprentissage (voir tableau 1, p. 15).

Ensuite, afin de répondre à ma question subsidiaire, il ajoute que « *Le PER ne se rattache pas à une tradition ou école pédagogique, il reste descriptif et centré sur ce que l'élève devrait apprendre. Mais il ne limite pas l'action pédagogique ni n'empêche que le corps enseignant ne choisisse des valeurs, des objectifs et se réfère à des courants pédagogiques spécifiques. [...]* Fondamentalement, je ne vois pas de désaccords gigantesques avec la maison des enfants de Buzet. Tout est dans les choix pédagogiques, dans l'équipe qui les assume, le cadre de référence

et les valeurs qu'il véhicule (celles du PER) restant à mon sens adéquates et visant à permettre à l'enfant de s'épanouir et non à se morfondre dans la pénibilité des apprentissages et des échecs scolaires. [...] Toutefois, il faut noter que l'harmonisation voulue en Suisse et en particulier en Suisse romande vise à mettre des instruments de référence communs (plan d'études + MER) et qu'il y a une tension entre la liberté pédagogique intrinsèque de l'enseignant-e et la volonté de rapprocher l'enseignement et de lui donner un tronc commun. [...] A priori, le PER n'est qu'un objet décrivant ce qui doit être abordé dans le cadre de la scolarité obligatoire. IL est cependant porteur de valeurs qui n'entrent visiblement pas en contradiction avec les divers mouvements pédagogiques et en particulier avec celui que vous décrivez. Le PER est utile mais c'est l'enseignant et les apprenants qui le font vivre concrètement par les actions et apprentissages (c'est l'élève qui apprend et il est incontournable) menés. »

J'en déduis que la pédagogie de LMdE est compatible avec le PER sans autre forme de procès et demande de certification. Cela confirme mon hypothèse de départ. Cette pédagogie, issue du mouvement Éducation Nouvelle, sert et sublime même le cadre de référence légal que constitue le PER parce qu'elle réclame une posture plus exigeante à celui ou celle qui se laisserait contaminer par elle. Roger Cousinet, (1950) dit : « L'Éducation Nouvelle ne comporte pas un système, une organisation, un ensemble de règles, de procédés, de méthodes. Elle est essentiellement un esprit pour l'éducateur, un mode de vie pour les enfants. »

Le mot pédagogie a un sens très général qui recoupe tout ce que le métier d'enseignant-e suppose comme savoirs, savoir-faire, pratiques, imaginaire pédagogique, didactique et liens relationnels. Il serait intéressant d'aborder, dans le cadre d'une autre recherche, les modalités de formation initiales des enseignants. Forme-t-on des pédagogues ou des académiciens ? Le PER devrait-il exiger une formation des enseignants qui engendre des pédagogues. Ainsi, de praticiens reproduisant, avec une certaine docilité, voire même avec applicationnisme, les pratiques proposées et peut-être même exigées par certains moyens d'enseignement, se métamorphoseraient en praticiens théorisant réinventant inlassablement sa pratique.

M. Merkelbach décèle tout de même un petit quelque chose qui pourrait troubler mon appréciation : la notion de l'évaluation. « L'évaluation ferait problème... Ayant vu B. Pulver lors d'un jour fixe à Berne, j'ai évoqué votre interpellation et nous avons notamment parlé de l'évaluation, laquelle est, juge-t-il, incontournable, sauf sur demande expresse et dans le cadre d'une autorisation spécifique (art. 56 ou 57 de la LEO). Ce qui est quelque peu limitatif, c'est le cadre cantonal, même si Berne est un canton très libéral et même si B. Pulver veut par le dialogue pédagogique encourager le corps enseignant à être innovant, créatif, des limites, il y en a ! Par exemple : les MER obligatoires (applicationnisme malheureusement possible et fréquent); le cadre contraignant de l'évaluation; la conception très découpée et saucissonnée de la grille horaire. Actuellement, des souplesses existent pour faire vivre le PER dans le cadre bernois. Je pense, en l'occurrence, à la volonté de promouvoir la souplesse figurant dans les dispositions générales concernant la grille horaire et à la possibilité de mener des expériences pédagogiques mais seulement après demande et autorisation !

Monsieur Manil, quant à lui, n'a pas souhaité s'exprimer sur la question subsidiaire. Il a préféré apporter de précieux compléments dans les chapitres spécifiques à la LMdE notamment dans les parties 3.1.3 et 3.1.4.

Afin de valider mes résultats, Monsieur Guy Lévy, Secrétaire général adjoint, partie francophone de la DIP a bien voulu répondre au nom de M. Pulver, qui avait un agenda bien trop chargé, à ces interrogations :

Un enseignement basé sur les pratiques pédagogiques de « LMdE de Buzet » en Belgique est-il concevable dans le système scolaire bernois ? Obéit-il aux exigences du Plan d'Études Romand (PER) ? Les grands axes de la pédagogie de « LMdE » sont-ils légalement applicables dans l'école publique du canton de Berne ? Tout ? En partie ? Quels désaccords ? Sous quelles conditions ?

A priori, le système scolaire bernois n'exclut aucune pratique. Un projet tel que celui de LMdE de Buzet pourrait voir le jour moyennant une analyse légale (respect de certaines normes notamment dans le domaine des branches principales par exemple; en fait, le projet doit être agréé). La reconnaissance des écoles Steiner illustre cette grande ouverture du système scolaire bernois. La liberté pédagogique est très grande et appartient en quelque sorte à l'enseignant pour autant qu'il parvienne à assurer l'acquisition des savoirs proposés par le PER. Pour y parvenir, les chemins sont heureusement multiples.

La DIP l'encouragerait-elle ?

La DIP n'a pas forcément à encourager une approche plutôt qu'une autre au risque sinon de s'immiscer dans ce qui regarde d'abord l'enseignant-e, l'établissement scolaire.

À la page 11 de mon document, je cite: "Bernhard Pulver a clairement dit que le temps des multiples réformes devait faire place au temps de l'enseignante et de l'enseignant et de l'enseignement, au temps de la pédagogie, en rendant au corps enseignant l'espace pédagogique qu'on lui a, en quelque sorte, confisqué, en l'invitant à l'habiter à sa façon." De quoi parle-t-il, lorsqu'il emploie le mot : pédagogie ? Qu'est-ce que l'espace pédagogique ? Comment peut-on le confisquer ? Qui peut le confisquer ?

La confiscation est liée aux années nonante qui ont vu experts et politiciens se préoccuper, jusqu'à aujourd'hui, de la mesure, de la qualité de l'école, de la comparabilité et élaborer des standards. Elle est aussi liée à l'apparition de toute une périphérie scolaire de spécialistes en dys, chargés d'objectiver les comportements des élèves, développant une sorte de médicalisation de la pédagogie en lieu et place d'une pédagogie. On a vécu (et on vit encore mais il y a des frémissements de changement de paradigme) avec l'illusion de pouvoir mesurer le non mesurable, de toucher à l'intangible, contrairement à ce que Mireille Cifali a toujours dit des métiers de l'humain. L'enseignement est un métier de l'humain et donc doit accepter le principe de l'erreur, je parlerais de la faille. L'illusion du contrôle doit aujourd'hui refaire place à l'enseignement. **Let the teachers teach.**

3.4 Réponses à la QR

- ✚ Les grands axes de la pédagogie de « LMdE » sont-ils légalement applicables dans l'école publique du canton de Berne ?

J'ai pu mettre en évidence qu'une pédagogie basée sur des conceptions auto-socio-constructivistes, chère à LMdE était tout à fait concevable légalement dans le canton de Berne. Toutefois, une meilleure définition du concept de l'évaluation est souhaitable. Cela pourrait faire l'objet d'une prochaine recherche. Pour le moment, le pédagogue confronté à un conflit de conscience vis-à-vis de la notation peut faire preuve de ruse pédagogique ! « *Dans un état de droit, ce qui n'est pas interdit est permis* » Charles Pepinster (2012).

- ✚ Un enseignement basé sur les pratiques pédagogiques de « LMdE » de Buzet en Belgique est-il concevable dans le système scolaire bernois ? Obéit-il aux exigences du Plan d'Études Romand (PER) ?

Ma recherche montre que PER et École type LMdE de Buzet sont compatibles. Cette pédagogie sert et obéit parfaitement aux exigences du PER. Elle permet même de l'améliorer. Fort des résultats que mon analyse montre, je peux confirmer mon hypothèse de départ. Oui, la mise en œuvre de la pédagogie en vogue à « LMdE » de Buzet est tout à fait concevable, ici, en Suisse.

3.4.1 Perspective de recherche

Cette recherche m'a permis de me familiariser avec le PER et avec la pédagogie de LMdE. Les valeurs présentées dans mon tableau comparatif pourraient faire l'objet de nouvelles recherches. Les thématiques que j'ai présentées mériteraient une exploration, un approfondissement plus important. Les sujets qui vont donc habiter ma réflexion seront entre autres :

- « *Tous dignes, tous chercheurs, quelles effets sur la pratique pédagogique ?* ».
- « *Pouvoir/autorité... pourquoi a-t-on préféré les postulats de Durkheim* ».
- « *La notation, l'évaluation, la problématique du dé-chiffrage de l'humain dès l'école* ».
- « *La perceptions de la liberté pédagogique des enseignants* ».
- « *Pour quelle raison le mot socioconstructivisme a dû être évité à la demande des chef-fe-s de département ?* ».

CONCLUSION

Le XXe siècle a été l'époque qui a marqué le plus profondément le destin de l'humanité. Guerres mondiales, rôle des grands États, développement des moyens de transport et de communication, conquête des airs et de l'espace, armes de destruction massive, internet, progrès de la médecine, démographie galopante, évolution des mœurs et l'adoption des Conventions des Droits de l'homme ont contribué à faire de ce siècle une période exceptionnelle. La Convention des Droits de l'homme et en particulier le changement de représentation de la dignité humaine ont permis un profond changement des mentalités dans les sociétés et une refondation de l'école. Cette



Illustration 9 : Refondation de l'école

transformation s'est réalisée par une bienveillante douceur. Elle n'a pas eu besoin de Lobis marketing assoiffés d'argent et de pouvoir ou de dogmatismes sectaires rétrogrades et aliénants pour imposer son utilité. « Les idées nouvelles ne s'imposent jamais rationnellement. Ce sont les défenseurs des conceptions anciennes qui meurent ! » (Giordan, 1998). Le PER est un exemple remarquable d'adaptation à cette nouvelle conception de l'être humain. Je suis fier et enthousiasmé de pouvoir envisager mon avenir professionnel avec ce bel outil. Les valeurs que j'y ai découvertes m'obligent à adopter une posture

d'humilité agrémentée d'espoir. Je suis désormais convaincu que je ne suis qu'un amateur, « c'est ce que nous sommes tous, des amateurs, on ne vit jamais assez longtemps pour être autre chose » (Charlie Chaplin). Amateur, dans le sens également de quelqu'un qui aime chercher le meilleur pédagogique évidemment et en quête permanente d'équilibre entre les savoirs, les valeurs et les pratiques.

Le PER me permet de progresser en toute légalité dans l'esprit que les postulats tous chercheurs, tous dignes et les approches de la pédagogie de la LMdE induisent. Ces valeurs fonderont, justifieront et motiveront mon action de chaque jour. « On n'enseigne pas ce que l'on sait. On n'enseigne pas ce que l'on veut. On enseigne ce que l'on est. » (Jean Jaurès). « Cette réflexion sur les moyens d'éduquer a la particularité de rechercher, au plus près de l'acte d'éduquer, les meilleurs moyens pour la meilleure finalité de l'éducation. Une finalité éducative infinie. Qui a à faire avec « un devoir d'humanité qui n'a plus d'assise ontologique, ni métaphysiquement, ni scientifiquement, ni socialement parlant, mais dont l'essence s'exprime désormais en terme de liberté et responsabilité : de dignité », écrit Michel Soëtard (2001, p 120-121). Dans sa thèse, Étienne Vellas nous fait remarquer « que c'est bien la question de faire advenir des humains et non plus des types d'humain modelés dans des formes préconçues, qui a fait naître au cours du temps des pédagogues. La question de cet homme à faire « se construire » est ainsi, depuis l'origine de la pédagogie, un nœud central de sa réflexion. Elle ouvre sur l'infinie démarche de chaque personne. Sur l'infini aussi de cette recherche de moyens, de programmes d'action réfléchis, pour que chacun puisse construire en dignité et en liberté, à partir de la particularité de la condition dans laquelle il se trouve. » (Vellas, 2008, p. 99)

Je terminerai en évoquant Charlie Chaplin : « Il faut tendre vers l'impossible : les grands exploits à travers l'histoire ont été la conquête de ce qui semblait impossible. » Rappelons nous que « l'utopie n'est pas l'irréalisable, mais l'irréalisé. » Sic !

BIBLIOGRAPHIE

- Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF Éditeur.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contrejour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France.
- CIIP. (2010). *PER, Capacités transversales-Formation générale*. Neuchâtel: CIIP.
- CIIP. (2010). *PER, Présentation générale*. Neuchâtel: CIIP.
- Coluche, Cabu, Hofmarcher, A., Reiser, Gébé, Wolinski, Coluche. (1995). *Pensées et anecdotes*. Paris: Le cherche-midi.
- Eloy, E. (2014). *Un jardin d'enfance d'Éducation nouvelle dépasser le spontané par le construit*. Lyon: Chronique sociale.
- Favreau, M. (1997). *Presque tout Sol*. Montréal: Stanké.
- Giordan, A. (2002). *Une autre école pour nos enfants?*. Paris: Delagrave.
- Guillaume, L. (2006). *La rage de faire apprendre : de la remédiation à la différenciation*. Paris: Jourdan.
- Guillaume, L. (2014). *Éducation nouvelle contemporaine, source de résilience. Trace de bonheur pédagogique*. Thèse.
- Guillaume, L., & Manil, J.-F. (2011). *Agir dans l'école pour une autre société* (Chronique Sociale). Lyon.
- Guillaume, L., & Manil, J.-F. (2011). *Penser la société à travers l'école : pour une école plus humaine*. Lyon: Chronique Sociale.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux; [s.l.]: ESF éditeur; le Café pédagogique.
- Manil, J.-C. (2014). *Le monde intérieur des élèves. De l'expérience émotionnelle au vécu pédagogique*. Thèse.
- Matthey, M.-P. (1998). *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Université de Neuchâtel Sciences de l'éducation.
- Maulini, O., Meyer A., Mugnier C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Éd. Université de Genève. FPSE. Carnet des sciences de l'éducation.
- McCulloch, Curonici, C., Joliat, F., & Patricia. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école : Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. De Boeck.
- Meirieu, P. (2014). « Prendre soin des générations qui viennent ». Préface. In E. Eloy. *Un jardin d'enfance d'Éducation nouvelle dépasser le spontané par le construit* (pp 9-10). Lyon: Chronique sociale.
- Meirieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe : Démocratie et pédagogie*. ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). *L'Évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris ; Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2004). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (5e éd.). Éditions Sociales Françaises (ESF).
- Pourtois, J.-P, Desmet, H. et Le Flao, D. (2007). Charles Pepinster (1032). In Jean Houssaye, (2007). *Nouveaux pédagogues. Pédagogues de demain ? Tom 2*, Paris : Éd. Faber.
- Vellas, E, (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une « théorie pratique »* de l'Éducation nouvelle. Thèse. Université de Genève. FPSE.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?* (1re éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Vianin, P. (2007). *Contre l'échec scolaire: l'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles: De Boeck Université.

Reuves ou Cahiers

- Vellas, E, (2015). *La pédagogie. Théoriser la recherche du « comment faire au mieux ?* Revue Animation et Éducation, p. 12-13 No janvier-février.

Documents WEB⁴

- Allocution_Charles_Pepinster.pdf. Consulté à l'adresse : http://www.hainaut.be/culture/formationsDGAC/seminaires/medias/Allocution_Charles_Pepinster.pdf
- Biographie Pestalozzi_fr - BiographiePestalozzi_fr.pdf. Consulté à l'adresse http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/AdminDocs/BiographiePestalozzi_fr.pdf
- Breteau, P. par O. (s. d.). *Le Journal Intégral: Éducation Intégrale (2) Epistémologie et Pédagogie*. Consulté à l'adresse <http://journal-integral.blogspot.ch/2011/02/education-integrale-2-epistemologie-et.html>
- *Chef-d'œuvre pédagogique*. Consulté à l'adresse <http://www.lutte-exclusion-scolaire.be/chef.html>
- Compagnons du Devoir. In *Wikipédia*. Consulté à l'adresse http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Compagnons_du_Devoir&oldid=111050697
- Compayré, G. (1880). *Histoire de la pédagogie (29e éd., augm. d'un chapitre sur « Le mouvement pédagogique contemporain en France et à l'étranger »)*/par Gabriel Compayré, Mallotée (Paris). Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73046f>
- *Définition de la pédagogie* - CLASS-EDU Site personnel de conseils pédagogiques. Consulté à l'adresse <http://classedu.free.fr/spip.php?article55>
- *Définition de pédagogie* — Lesdefinitions.fr. Consulté à l'adresse <http://lesdefinitions.fr/pedagogie>
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. F. Alcan (Paris). Consulté à l'adresse <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k813131>
- Durkheim, E. (2002). *L'évolution pédagogique en France*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html
- *École-évolution, regards croisés2008*.pdf. Consulté à l'adresse <http://www.aidep.ch/uploads/actes2008.pdf>
- EDUCATION (La Direction) Direction de l'instruction publique - Canton de Berne. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/ueber-die-direktion/education_amtlichesschulblatt.html
- EDUCATION 4.12.pdf. Consulté à l'adresse http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/ueber-die-direktion/education_amtlichesschulblatt/archiv_2012.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/EDUCATION/EDUCATION%204.12.pdf
- Filloux, J.-C. (1978a). *Sur la pédagogie de Durkheim*. *Revue française de pédagogie*, 44(1), 83-98. <http://doi.org/10.3406/rfp.1978.1662>
- Husson, J. (1946). BENP N°23 - *Théoriciens et Pionniers de l'Éducation nouvelle* | Coop'ICEM. Consulté à l'adresse <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11108>
- Husson. (s. d.). BENP N°21 - *Les mouvements d'Éducation Nouvelle* | Coop'ICEM. Consulté à l'adresse <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11106>
- Kerlan, A., & Meirieu, P. (2001). *À quoi pensent les pédagogues ? La pensée pédagogique au miroir du philosophe*, (137). Consulté à l'adresse <http://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAOAO&url=http%3A%2F%2Fife.ens-lyon.fr%2Fpublications%2Fedition-electronique%2Frevue-francaise-de-pedagogie%2FRF137.pdf&ei=RLSmVILrLcvgauargPAD&usq=AFQjCNFLCxpbmEAEuilscsf4o6xQQgKFgQ&sig2=gvtkRJfhKAI0aWZx5l2EIQ>
- *L'école, la joie et les chefs-d'œuvre* - Les Cahiers pédagogiques. Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-ecole-la-joie-et-les-chefs-d-oeuvre>
- *L'équilibre sur un fil* Côme Shelvène – Channel & énergéticienne. Consulté à l'adresse

⁴ **Avertissement** : la présence de toutes ces références consultées ont été vérifiées le 26 avril 2015.

- <http://shelvene.com/equilibre-sur-fil/>
- *La Suisse, le pays des multiples systèmes de formation - suisse.pdf*. Consulté à l'adresse <http://www.irdp.ch/recherche/breche/suisse.pdf>
 - *Les grandes pédagogies et les pédagogues qui les sous-tendent*. Consulté à l'adresse <http://pedagogie.skynetblogs.be/archive/2010/01/07/les-grandes-pedagogies-et-les-pedagogues-qui-les-sous-tenden.html>
 - Manil, J.-F. *Les « Petites causeries pédagogiques »* de Jean-François - [GBEN]. Consulté à l'adresse <http://www.gben.be/spip.php?article211>
 - Meirieu, P. (1993). *Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine ou « À quelles conditions la pédagogie peut-elle encore espérer changer l'École ? »*, Société Suisse de Recherche en Éducation.
 - Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. Consulté à l'adresse http://www.hemu.ch/fileadmin/user_upload/documents/Admissions/classique/MAP_2014_texte_admission_2014_02_18.pdf
 - Meirieu, P. *Éducabilité et liberté*. Consulté à l'adresse <http://education.francetv.fr/videos/philippe-meirieu-educabilite-et-liberte-v107558>
 - Meirieu, P. *Éducabilité*. Consulté à l'adresse <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
 - Meirieu, P. *La pédagogie au cœur des contradictions.pdf*. Consulté à l'adresse https://www.google.ch/search?q=Th%C3%A8se+de+philippe+meirieu+pdf&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=sp2mVLPyD4rqaLaugMAM
 - Meirieu, P. *Pédagogie : Les concepts clés*. Consulté à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/08/30082013Article635134470390814861.aspx>
 - Meirieu, P. *Pédagogie traditionnelle, progressisme administratif et progressisme pédagogique*. Consulté 29 décembre 2014, à l'adresse <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/09/05092014Article635454973224499978.aspx>
 - MEMO - Le site des voyages et circuits thématiques. Consulté à l'adresse http://www.memo.fr/article.asp?ID=THE_EDU_003
 - Michel, S. (1994). *Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*. UNESCO, Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, XXIV(1-2), 307-320. Consulté à l'adresse <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalof.pdf>
 - Microsoft Word - litteraturepedagogique.doc -locarno93.pdf. Consulté à l'adresse <http://www.meirieu.com/ARTICLES/locarno93.pdf>
 - Microsoft Word - PLAN SÉANCE N°5 - cours5.pdf. Consulté à l'adresse <http://www.meirieu.com/COURS/cours5.pdf>
 - Partoune, C. *Autosocioconstructivisme - repères théoriques*. Consulté à l'adresse http://www.lmg.ulg.ac.be/competences/chantier/methodo/meth_autosoc11.html
 - Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). *L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui*. *Education et Sociétés*, (27), 23 à 37. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ES_027_0023
 - Pédagogie - silapedagogie.over-blog.com. Consulté à l'adresse <http://www.silapedagogie.fr/pages/Pedagogie-3053248.html>
 - Pédagogie — Wikipédia. Consulté à l'adresse <http://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie>
 - Perrenoud, P. (1999). *À qui appartient-il de penser les pratiques pédagogiques ?* Consulté à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_41.html
 - *Petit historique des courants pédagogiques* - CLASS-EDU Site personnel de conseils pédagogiques. Consulté à l'adresse <http://classedu.free.fr/spip.php?article44>
 - Rigaldo, G. 45. *Brevet et chefs-d'œuvre en pédagogie Freinet* - Autre École. Consulté à l'adresse <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Brevet-et-chefs-d-oeuvre-en>
 - Robbes, B. (2013). *Épistémologies de la pédagogie, relations aux savoirs et à la didactique*. *Éducation et*

- socialisation*. Les Cahiers du CERFEE, (34). <http://doi.org/10.4000/edso.434>
- Rousseau. *La perfectibilité*. - PhiloLog. Consulté à l'adresse <http://www.philolog.fr/la-perfectibilite-rousseau/>
 - Sautebin, C. & Coudrain, D. (2010). *Le Plan d'études romand (PER)*. PDF
 - Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction: une « théorie pratique » de l'Éducation nouvelle*. Université de Genève. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6791>

Illustrations WEB

- *flèche PER*. Consulté à l'adresse http://www.plandetudes.ch/documents/10136/63234/fleche_per_800.jpg
- Image: *Chers collègues, peut-on discuter calmement de pédagogie.jpg*. Consulté à l'adresse <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ac-arec/images/254peda.jpg>
- Image: Colum McCann, *Funambule dans la lune*, fil.jpg Consulté à l'adresse <http://shelvene.com/wp-content/uploads/2012/11/fil.jpg>
- Image: Deligne, *Suppression des notes, les profs de musique sont majoritairement contre !* Consulté à l'adresse http://1.bp.blogspot.com/-DrZMdcWIY_0/VlxPEknVI/AAAAAAAAABBY/VdTPsI8QMLU/s1600/5.JPG
- Image: *Les parents de l'enseignement privé veulent changer l'école*, Consulté à l'adresse http://www.la-croix.com/var/bayard/storage/images/lacroix/famille/education/les-parents-de-l-enseignement-prive-veulent-changer-l-ecole-_np_-2012-05-30-894832/26057774-1-fre-FR/Les-parents-de-l-enseignement-prive-veulent-changer-l-ecole_article_main.jpg
- Image: Piaget, J. (1979). *comprendre c'est inventer*.
- Image: Quino. Mafalda, *2+2=5*. Consulté à l'adresse <http://max.verrougstraete.free.fr/lemondedemafalda/images/quino/maestragr.jpg.jpg>
- Image: Quino. Mafalda, *la clé du bonheur donne-moi ton modèle*. Consulté à l'adresse http://www.efran.mrecic.gov.ar/userfiles/893_fraGFmafalda.JPG
- Image: *Refondation de l'école, on creuse toujours la question...* Consulté à l'adresse <https://encrypted-tbn1.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcQUzieKL6TAUIPv5OK28zRDIAuLk4Ic2QIQoaX8RtTuRLyWQOBu>
- Image: Wingz, *École : les notes remplacées par des couleurs* - Consulté à l'adresse http://3.bp.blogspot.com/-FqC1nDBjoFI/VIsiDNs2aWIIAAAAAAAAABA4/9KQm_Ooqvcs/s1600/2.JPG

ANNEXES

Annexe 1 : Charte de l'école « LMdE de Buzet »

A Buzet, «La Maison des Enfants»

Quoi?

Une école fondamentale publique.



C'est une école maternelle et primaire installée dans deux bâtiments communaux distincts. L'application du programme de l'enseignement fondamental officiel y défend l'idée que tous sont capables.

En fin de scolarité primaire, les élèves obtiennent leur certificat d'études de base.

Comment ?

De la recherche concrète, de la solidarité.



Priorité :

- aux stimulations par le jeu et l'expression,
- à la recherche en solidarité pour construire des savoirs,
- à l'expérimentation concrète,
- au goût pour la lecture et l'art de rédiger.
- l'élaboration d'un chef-d'œuvre.

Sachant que l'erreur est une étape incontournable de tout apprentissage solide, nous avons choisi l'abandon des éléments de compétition tels que points, bulletins, récompenses et punitions au profit de démarches actives engageant l'enfant dans la recherche et la réflexion vers la construction des savoirs.

« Partir des richesses humaines de chaque peuple, de chaque personne, de chaque enfant. »

L'acception du mot «bulletin» habituellement employée pour désigner le document scolaire compilant les examens et contrôles notés n'est pas adéquate pour désigner les pratiques qui sont les nôtres. Nous avons mis en place une série d'outils, de facilitateurs à la communication entre l'école et la maison. Ceux-ci sont utilisés, parfois améliorés par les parents eux-mêmes. Eux, comme nous, convaincus que la mesure de l'homme et de l'enfant en particulier, n'est pas possible, avons estimé opportun d'inventer une autre manière de percevoir et de parler des apprentissages scolaires en:

+ organisant des réunions de parents collectives. Pendant celles-ci, les parents sont confrontés à des défis proposés en résolution de problème (auto-socio construction des savoirs). Après ces activités, il nous est alors plus facile de réfléchir aux manières dont les enfants apprennent. C'est le lieu de nombreux échanges et mises au point sur les contenus, les méthodes et les choix philosophiques qui les sous-tendent.

+ rencontrant individuellement, à leur demande, ou à la nôtre, les parents. Ces rencontres ont toujours pour objet l'apprentissage des enfants. Nous utilisons alors les traces tangibles de leurs apprentissages que sont les cahiers, les brouillons, les fardes, les traces collectives. Ces preuves d'apprentissage sont du reste la partie visible de tout un ensemble de démarches. Elles nous permettent d'explicitier en profondeur l'origine et les objectifs de tel ou tel choix dans les points matière ou dans les démarches. Il est très fréquent que les enfants eux-mêmes soient présents à la réunion. Nous leur demandons alors de préparer des activités qu'ils «savent» ou «aiment» bien faire et de les présenter. Cette démonstration, cet élément de preuve, participe du souci que nous avons de préserver ou d'alimenter le regard admiratif des parents envers leurs enfants.

+ préparant avec les enfants, et ce tous les vendredis, le «rapport de la semaine».

Les élèves et les enseignants choisissent, en accord, quelques points d'apprentissage importants réalisés pendant la semaine. Il est demandé que ceux-ci soient présentés et explicités à l'aide des traces (cahier,...) à la maison. Tous les lundis, nous faisons rapport de la réaction des parents, de leurs questions, de leurs suggestions.

+ faisant rédiger un «agenda» hebdomadaire par les enfants. Tous les matins, élèves et enseignants préparent le programme de la journée. Une partie des activités est obligatoire, une autre est négociable. Néanmoins, toutes doivent faire apprendre. Les activités proposées couvrent donc des sujets très variés allant de «Faire une peinture sur l'automne» à «Comment ne plus se tromper quand on écrit les «é»?»

« Devenir des êtres libres, capables de prendre des décisions libres. »

Au terme de la journée, on compare le programme et les activités effectivement réalisées. Ce sont celles-ci qui sont inscrites. Cet agenda est emporté le vendredi à la maison et illustre les dires de l'enfant. Les manières de faire diffèrent un peu entre les enfants du maternel et ceux du primaire :

* les petits réalisent le résumé des activités (qu'ils considèrent vraiment importantes) en les dictant à l'adulte. Celui-ci est affiché à l'entrée et à la vue de tous.

* en primaire, les enfants sont amenés à dicter à l'adulte ou à rédiger eux-mêmes l'agenda sous l'œil bienveillant de l'enseignant.

+ permettant aux parents de venir quand ils le désirent en classe. C'est, nous semble-t-il, une manière très efficace de parler des apprentissages des enfants. C'est aussi, très souvent, une occasion de souligner la complexité de ceux-ci et enfin, cela permet aux parents de poser un regard qui leur est propre.

+ proposant aux enfants d'emporter une réalisation à la maison et de la présenter. Les «bulletins» que nous proposons sont donc construits autour de trois idées:

* montrer comment les enfants apprennent,

* montrer ce que les enfants apprennent,

* montrer vers quoi nous les amenons.

Considérant la philosophie induite par ce choix didactique, une étroite collaboration: "parents - enseignants - enfants" s'avère indispensable. En effet, ce sont la rencontre et le dialogue entre ces trois partenaires qui aident l'enfant à se construire en investissant ses immenses capacités.

« **Ne jamais cesser de croire dans les ressources de chacun et de tous.** »

A "La Maison des Enfants", l'accent est principalement mis sur l'émergence du désir d'apprendre et sur le tâtonnement expérimental dans l'élaboration des compétences tant au niveau des contenus que des conduites.

Nous oeuvrons à la construction d'une personnalité responsable pour chaque enfant. C'est pourquoi, tout en tenant compte de ces principes, il est bien entendu que tout n'est pas permis.

Si des comportements non souhaités ne sont jamais punis, ceux-ci font toutefois l'objet de dialogues constructifs visant à en rendre l'enfant conscient et à l'amener à modifier son attitude. La gestion des conflits s'élabore le plus souvent par le biais de la boîte à disputes lors du conseil coopératif au sein de l'école.

Nos pratiques pédagogiques rencontrent d'une part :

- * le conseil de classe ou rassemblement sur le «tapis»: moment privilégié pour organiser la journée ;

- * le défi de recherche dans toutes les disciplines scolaires: langue maternelle, mathématiques, éveil, éducation scientifique, artistique ;

- * les ateliers de recherche en continuum sur la construction tantôt d'une même compétence, tantôt de diverses compétences ;

- * les trios d'apprentissage en lecture, en écriture;

- * l'auto-socio-construction des savoirs;

- * la construction de référentiels - outils;

- * l'utilisation des nouvelles technologies dans certains projets (iMac, scanner, appareil photographique numérique, vidéo, enregistreur,...);



- * les activités de relaxation (mandalas & massages faciaux);



- * de larges moments d'expression (théâtre, peinture, graphisme,...);
 - * des projets à caractère social (Handicap et Participation, arboretum, trois journées à l'école, jeux en compagnie de personnes âgées, ...);
 - * les devoirs au choix sont prévus pour que les enfants puissent présenter :
 - une activité qui fait apprendre ;
 - quelque chose d'important pour eux ;
 - un objet à faire deviner.
 - * l'élaboration d'un chef d'œuvre pédagogique sur un sujet libre.
- D'autre part, la continuité dans les apprentissages est assurée grâce à une véritable coopération entre les enseignants. La cohérence des pratiques éducatives s'articule autour des préparations communes hebdomadaires ainsi que dans la mise en œuvre d'activités entre les sections maternelle et primaire.
- « Analyser les expériences réussies pour les multiplier. »**



Parmi les activités visant à favoriser la continuité, nous développons :

- * la communication autour des jeux de coopération en maternelle;
- * la recherche sur un sujet, une notion en groupe d'âge;
- * l'expression dans les ateliers verticaux (2ans1/2 à 12 ans) durant deux périodes (Cuisine/Nature/Théâtre/ Peinture/Bricolage/Sculpture ...);
- * les échanges autour du "livre" (les maternelles choisissent des livres sur la base des outils de classement de la BCD- Bibliothèque centre de documentation);
- * la réalisation de projets communs ;
- * la sensibilité musicale par des ateliers animés par une spécialiste.

Cette organisation des apprentissages comporte évidemment plusieurs avantages: les élèves de maternel connaissent parfaitement les raisons de leur venue à l'école primaire et ils ne craignent pas le passage vers la section primaire. Tous ont déjà l'habitude de chercher et d'apprendre ensemble. Bref, ils vivent déjà la solidarité entre les âges.

« Faire dans le quotidien l'expérience de la liberté et de la solidarité, pour que cette expérience nous transforme. »



Pourquoi?

Préparer l'avenir.

La mise en œuvre de telles pratiques pédagogiques induit les valeurs de collaboration et de coopération au cœur d'une démarche constructive de savoirs. Celles-ci adhèrent à un choix de société où le travail d'équipe prime sur l'individualisme. Nous pensons que dès le plus jeune âge, nous pouvons mettre les enfants en situation

« d'inventer dans le concret de nouvelles formes de vivre ensemble, d'apprendre ensemble, de décider ensemble, d'agir ensemble. »

« Croire qu'un monde meilleur est possible et que nous pouvons le construire »

Par ailleurs, l'importance de l'école au cœur du village n'est plus à démontrer. En effet, cette caractéristique autorise l'enfant à participer activement à l'apprentissage de la vie sociale par le biais de l'exploration de son environnement.

Tout en favorisant la diversité des apprentissages, l'intervention d'invités ponctuels aux qualifications variées (peintre, facteur, écrivain, enseignant, savant,...) apporte à l'équipe un précieux regard critique et externe.

Mais pour cela, il apparaît urgent de changer de regard :

*en désamorçant la violence par le dialogue: boîte à disputes, conseil d'école, choix des lieux de recherche ou de jeux, rencontre individuelle et/ou collective régulière avec les parents;

* en formant des individus autonomes mais soucieux et respectueux des autres, qui n'acceptent pas l'exclusion des faibles, première forme clé racisme et d'égoïsme;

*en s'impliquant par des actions responsables : revalorisation d'un terrain en friche,

Valorisation du ruisseau, rencontre de personnes handicapées autour d'une action commune...

Bref, apprendre pour construire une société meilleure dès le plus jeune âge.

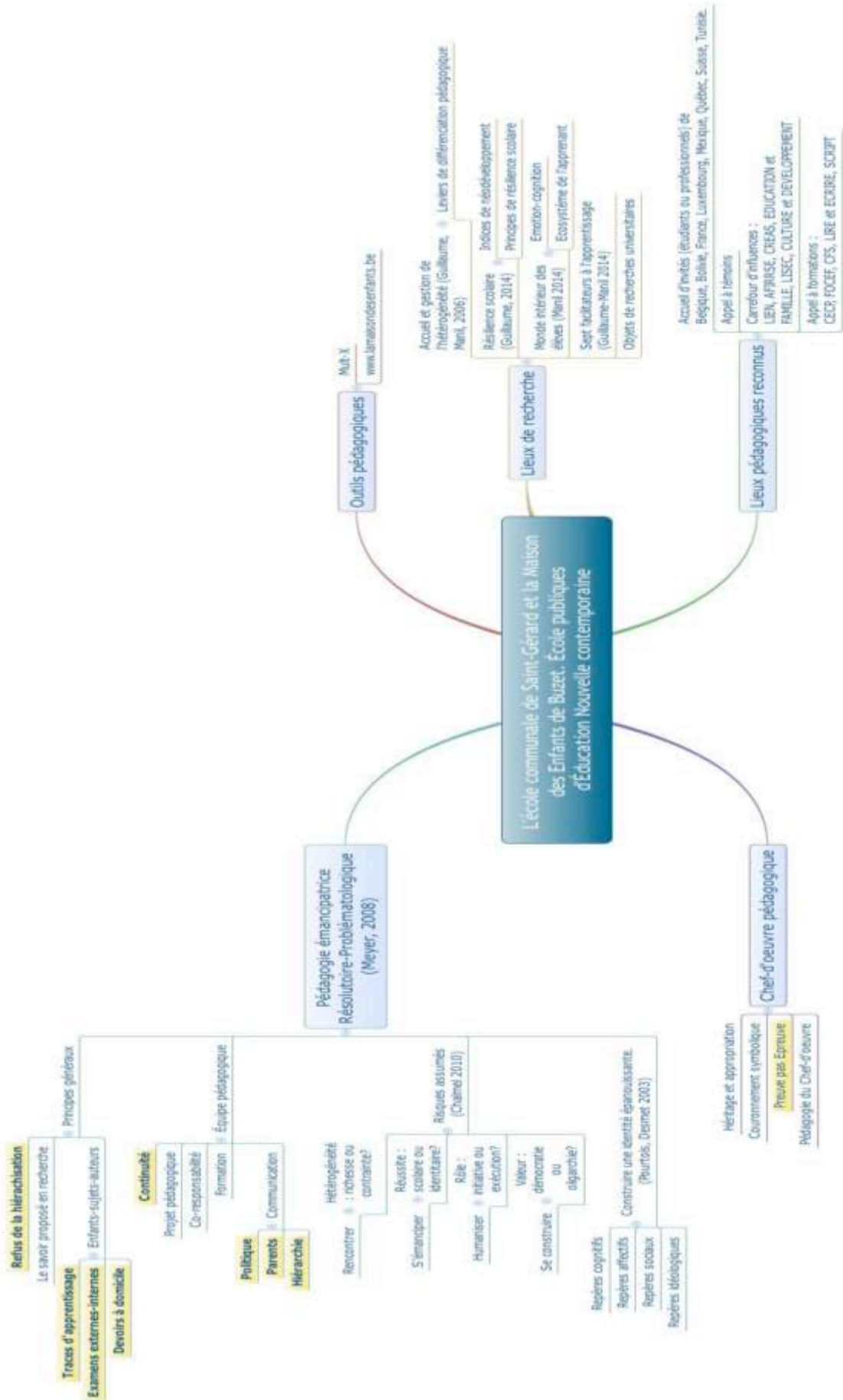
Buzet, Janvier 2010.

« Refuser tout ce qui fait de nous des individus apeurés, soumis, anonymes, homogénéisés, indifférents, arrogants, antagonistes, qui dominent, qui imposent, qui usurpent et qui exploitent. »

Toutes les citations sont tirées de l'ouvrage « **Un Regard Latino sur l'Education Nouvelle** » de Philippe Eenens.

mdebuzet@swing.be

Annexe 2 : Heuristique LMdE à Buzet, Manil, J-F. 2015



Au lieu d'un discours ou d'un cours magistral

Liminaire : aujourd'hui, vous n'entendrez pas un discours d'une heure.

Vous serez invités à vous approprier vous-mêmes une conférence qui est toute écrite en deux textes A et B, puis à intervenir lors d'un débat.

Voici la procédure d'Education Nouvelle dite de *la double interview* que vous allez vivre.

- Vous formerez des duos, de préférence pour y rencontrer une personne que vous ne connaissez pas.
- Vous recevrez soit la moitié A, soit la moitié B d'un exposé **qui traite d'un sous ensemble de l'évaluation : les notes à l'école.**

Le document A s'intitule : « *Pour une cure de désintoxication des profs et de toute l'institution scolaire* » et le B : « *Trente contre-valeurs induites par les examens notés* ».

Ces textes se trouvent sur le site www.panote.org

NB : il pourrait s'agir d'un cours d'histoire/géo avec un texte A sur Marco Polo et un texte B sur Magellan ou d'un cours de géométrie qui aborde deux théorèmes ou, en philosophie, les idées de Nietzsche et de Spinoza etc.

- L'étude

- Pendant une douzaine de minutes, chacun(e) lira attentivement SA feuille POUR être bientôt en mesure d'en communiquer le contenu à d'autres. Ce sera le moment de prendre des notes sur une feuille blanche, le plus de notes possibles.

Cette étude personnelle n'aboutira pas à une interro/soumission mais à un apprentissage solidaire annoncé.

- La révision

- Munis de ses notes, en tâchant de ne plus beaucoup recourir au texte de départ, chaque A rencontrera un autre A voisin, afin d'approfondir ce qui sera transmis aux B ultérieurement. Deux B feront de même. Durée : une douzaine de minutes.

Ceci remplace : « Révisez votre leçon », sous-entendu... pour vos soumettre demain au prof qui vous notera à sa guise.

- La double interview

Formation de quatuors composés de deux A et deux B ; le duo A communique tout ce qu'il a retenu, en dialoguant. Puis, c'est au tour du duo B d'instruire les deux A.

Durée : quinze minutes pour ce double échange **avec prise de notes de ce que l'autre duo apporte.**

- La reconstitution

Ceci remplace le contrôle, l'examen noté où le prof agit souverainement, choisit ses questions (faciles ou difficiles), donne du temps ou non, attribue des points comme il l'entend (sévèrement ou avec bonhomie), annonce les résultats discrètement ou non...

- Dispositif : deux duos forment un quatuor où les deux A reconstituent le document B qu'ils n'ont pas lu mais qui leur a été explicité ; B/B font de même, sans l'intervention de A/A, ceci de mémoire, tout dans la tête comme lors d'un contrôle traditionnel. Sauf qu'ici, s'entraider, c'est bien, ce n'est pas. *tricher pour des points.*

- La discussion, critique

A quatre, on examine les deux reconstitutions des textes A et B et on souligne ce qui est correct, on ajoute ce qui manque ou on barre ce que l'on refuse... en guise de « correction ! ».

- En assemblée de tous les participants, débat général avec le concours de l'orateur.

- L'analyse réflexive

- Qu'apporte cette démarche au plan socio/politique ?

Autrement dit : pourquoi agir ainsi avec un public habituellement venu pour écouter ?

- Quels sont les facilitateurs d'apprentissage rencontrés dans cette démarche ?

Ch. P. (pepinstercharles@yahoo.be)

Instigateur du GBEN (www.gben.be)

Texte A.

Pour une cure de désintoxication des profs et de toute l'institution scolaire

Ailleurs, est-on intoxiqué par l'habitude de noter les élèves ?

Je reviens de Bolivie où, pour la dixième année consécutive, j'ai conduit des stages de formation pour les enseignants.

Je me suis demandé si, là-bas les profs étaient aussi addictifs aux points, notes, punitions, humiliations, dénonciations aux parents, bulletins chiffrés, moyennes, échecs... que chez nous.

J'ai donc remis à chacun des 37 participants d'un atelier récent d'Education Nouvelle, un texte en espagnol comptant 20 erreurs orthographiques et j'ai demandé à chacun de noter discrètement sa copie sur 10 points. En face de cette note, j'ai ensuite demandé d'indiquer dans un cercle le nombre d'erreurs relevées.

Qu'allait-il apparaître dans cette situation de laboratoire déjà mise au point par Henri Piéron (1881-1964), un des fondateurs de la psychologie scientifique ?

Les Sud Américains allait-ils s'étonner, renâcler, questionner ?

Non, ils se sont montrés tout à fait à l'aise, se mettant tous à « corriger » consciencieusement, comme chez nous, sans se poser de question, sans réticences apparentes.

Allaient-ils mettre tous la même note, trouver tous qu'il y avait 20 erreurs ?

Etaient-ils différents des enseignants de nos pays occidentaux ?

Et chez nous ?

Il est intéressant de savoir qu'en 25 ans d'animation d'ateliers de formation pédagogique en Belgique, France, Suisse, Luxembourg, Tunisie, ce ne sont pas seulement 37 correcteurs que j'ai consultés mais 1255. Ils ont tous eu sous les yeux la même page pleine d'erreurs orthographiques. Du tableau complet des notes accordées, allant de 20 à 0, j'extrai quelques constatations :

- 7 correcteurs ont attribué 19/20
- 46 17/20 Un groupe de six correcteurs a détecté 25 erreurs et a mis 12/20.
- 110 15/20 Un autre groupe en a trouvé aussi 25 mais a donné un...zéro.
- 132 12/20 Un groupe trouve 44 fautes et attribue 12,5/20, un autre pour 30
- 144 10/20 erreurs met 7/20.
- 76 8/20 Ceci dément les experts qui accordent du crédit aux notes concertées.
- 42 5/20
- 18 1/20
- 112 0/20
- 1 prof a mis -15/20

NB : Une lecture attentive du texte (identique pour tous donc) permettait de trouver 42 erreurs, selon moi.

Pour conduire cette recherche, j'avais photocopié une double page du cahier d'Histoire de mes 15 ans en 1255 exemplaires.

Très rares sont les enseignants qui ont manifesté une objection de conscience à la notation. Ils se sont montrés en overdose de notation, complètement acquis à l'aspect « ça va de soi » du système : soumis, scrupuleux voire généreux en fermant les yeux sur les manques évidents de compétence orthographique de l'auteur de la copie, sourds aux arguments des rares rebelles regardés comme des extraterrestres.

Cette addiction à la note chiffrée a-t-elle touché l'Amérique Latine ?

Voici maintenant comment les 37 professeurs boliviens ont noté la même feuille aux 20 erreurs orthographiques :

- 4 correcteurs ont attribué 9/10
- 14 8/10
- 7 7/10
- 7 6/10
- 5 5/10

Ont-ils tous détecté les 20 erreurs ? Non, évidemment.

Les 14 participants qui ont donné 8/10 ont-ils trouvé le même nombre de fautes ?

Encore non. Ainsi, 8 points sur 10 viennent de professeurs qui ont trouvé tantôt 17 cacographies, tantôt 16, 9, 7, 6, 5, 4, 2... Ainsi, un enseignant identifie 17 erreurs, un autre 2... mais ils mettent tous deux 8/10.

Banale ressemblance et curieuse différence.

En Occident comme aux Amériques la dispersion de la note rend celle-ci non crédible, même avec des grilles de correction tarifées comme je l'ai pratiqué à plusieurs reprises, puisque les correcteurs de la même feuille détectent des nombres d'erreurs différents : de 2 à 17 ou de 25 à 44 pour appliquer une tarification standard.

Mais ce qui est frappant, c'est le taux élevé des notes d'exclusion chez nous et leur absence dans le petit échantillon entrevu outre Atlantique.

C'est qu'en Bolivie Amazonienne, m'a-t-on expliqué, le prof est considéré comme « bon » aux yeux des parents quand les enfants ont tous de bonnes notes. Pas étonnant, qu'on tienne aux notes toujours falsifiables. Y a-t-il, en revanche, un relent de jansénisme dans nos pays ? Des profs y sont honorés quand ils excluent beaucoup ; c'est un signe d'exigence, de sérieux dont certains s'enorgueillissent : « Chez nous, on ne jette pas les points à la tête des élèves, on les stimule à travailler plus pour gagner plus ».

Faut-il supprimer la note ?

Ma réponse surprend les stagiaires que je rencontre : « NON... pas tout de suite ».

Il s'agit de faire une cure de désintoxication de l'institution car les profs, les parents (voire les experts théoriques et les autorités) n'ont jamais vécu leur scolarité sans jugement chiffré et surtout n'ont jamais conduit eux-mêmes des cohortes d'élèves débarrassées du chantage de la notation comme j'ai pu le faire. * Gavés par la notation qui leur a réussi ou qu'ils ont sublimée, ils peuvent chercher des accommodements à l'évaluation chiffrée mais ils ont une peur bleue d'un sevrage complet : ils inventent des couleurs, des++, des+/_ et gardent les interros partielles et partiales. Pour eux, ôter la notation c'est encourager la paresse... et ils ont raison s'ils ne changent rien dans leur manière d'enseigner. En effet, l'élève imprégné d'esprit de spéculation, c'est-à-dire chez qui on a installé comme un réflexe conditionné : « travail=points », réagit normalement quand il étudie si des bonnes notes sont à gagner et modère ses ardeurs studieuses s'il n'est pas payé. Il se met en veilleuse comme d'autres se mettent en grève s'ils ne reçoivent pas le salaire escompté.

Que faire pour sortir de l'addiction aux notes ?

Comme tout sevrage, c'est difficile et ça nécessite de l'accompagnement car il faut mêler raison et sentiments :

- Changer les pratiques basées sur la compétition, la transmission docilisante des savoirs tout faits pour installer la recherche difficile et rigoureuse en donnant la priorité à l'initiative, la concertation, à l'enthousiasme. Donc motiver fortement pour que la note ne soit plus nécessaire pour faire apprendre. En d'autres termes, il s'agit de remplacer la motivation d'excitation par la motivation d'incitation. Vaste programme.
- Ne plus croire à la fiabilité des notes ni y faire croire les élèves et les parents... et l'annoncer.
- Rendre la note de plus en plus rare ; ainsi ne plus noter les devoirs (avant de les supprimer et de les remplacer par des recherches libres à communiquer aux condisciples pour les instruire).
- Obtenir de la direction de l'école un moratoire, c'est-à-dire une permission de mettre en cohérence une nouvelle façon de faire apprendre inventive et fraternelle et une évaluation sans notes de même nature.
- Découvrir en équipe professorale que la loi (sauf en Suisse) ne fait pas de la notation une obligation, qu'aucun prof n'a appris à noter, que les processus de pensées sont invisibles (on peut au mieux les deviner).
- Constaté que les élèves se détournent vite de l'appât des points lorsque les cours sont passionnants.
- Eviter de juger les collègues qui restent accro(chés) aux notes, de leur donner des leçons de morale.
- Rechercher en équipe les avantages et les inconvénients du maintien ou de la suppression du paiement par des points. Créer des groupes de réflexion et de vigilance pour éradiquer les examens notés dans tout l'enseignement, pas seulement en primaire, pour les remplacer par des variations d'apprentissage complexes en groupes de solidarité, des travaux personnels encadrés, des unités capitalisables. ***
- Collectionner les témoignages de pédagogues qui ne notent plus mais qui inventent mille façons d'apprendre.
- Rechercher la littérature qui défend la notation et celle qui prône sa suppression.
- Eviter d'apeurer les parents par trop d'empressement à bannir le paiement du rendement scolaire mais montrer par l'usage du portfolio, par des ateliers de réflexion, des films, des rencontres personnalisées, des témoignages, que la communication école/famille gagne en qualité une fois débarrassée de l'illusion du langage des nombres, notes abondamment manipulées dans l'école traditionnelle.
- Remplacer les examens certificatifs par le **chef-d'œuvre pédagogique** dont j'ai fondé une nouvelle formule.
- Remplacer les interros pondérées par des coups de sonde sans points, simplement pour savoir ce qu'il faut faire apprendre car le droit à l'erreur est un droit de l'élève qui justifie d'ailleurs le salaire des professeurs.
- Associer les élèves au choix des notions à apprendre, en toute sérénité. Permettre puis développer l'appel à l'aide auprès de condisciples et de professeurs. Ce n'est pas seulement à l'adulte de détecter les failles dans les apprentissages mais à un partenariat fait de respect et de sécurité. Non à la peur, oui à la confiance.
- Déscolariser l'institution pour mieux développer la culture où les notions-mères elles-mêmes sont culturelles donc incommensurables ; on ne note pas la façon d'apprécier une œuvre d'art, un enthousiasme, une manière d'aimer.

Pourquoi quitter le mesurage de l'humain ?

Pour créer, dès l'enfance une société plus créative et solidaire, moins mercantile, dont le monde a besoin pour affronter le Futur.

Ch. P. (Groupe Belge d'Education Nouvelle, GBEN)

pepinstercharles@vmail.com ; www.gben.be ; www.panote.org

* J'ai initié, il y a 20 ans, une école publique à Buzet (Floreffe, Belgique) respectueuse des textes légaux, sans notes, ni punitions, ni récompenses, ni dénonciation aux parents. J'y ai fait apprendre pendant 4 ans ; mon équipe a été lauréate du Prix de la Reine en 1996. **site www.panote.org ***site Philippe Meirieu

TEXTE B

Contre-valeurs induites par les examens tant traditionnels qu' 'externes'

où le professeur (ou groupe de professeurs) choisit ses questions (faciles ou difficiles) et ses modes de passation et de correction (sévères ou bienveillantes), attribue une note arbitraire... et où l'apprenant est seul et soumis.

Mission : lire et classer ces nuisances selon des critères à définir : psychologiques, politiques, didactiques, sociologiques... afin d'être en mesure de les communiquer.

1. *Marchandisation* : on paie avec des points, des appréciations.
2. *Spéculation* : on apprend à miser (étudier) là où cela rapporte...
3. *Tricherie des élèves* : manœuvres pour éviter les désagréments, augmenter les « chances »...
4. *Faiblesse de profs* : qui manipulent les points, les conditions de passation...
5. *Chantage* : « si tu ... alors... »
6. *Stress* : renforcé souvent par les familles elles-mêmes stressées.
7. *Lucre* (Simonie...) : le savoir est vendu, acheté (avec une fausse monnaie).
8. *Punition – Récompenses* : on règle les comptes.
9. *Estime de soi* : on touche à l'image narcissique des élèves et de leurs parents.
10. *Fatalisme* : certains se croient doués en ..., pas doués en...
11. *Etiquetage* : les réputations suivent.
12. *Comparaison* : classement parfois symbolique de chaque élève vis-à-vis de ses pairs.
13. *Compétition* : l'école apprend ce qui détruit la société.
14. *Soumission* : facteur essentiel de la reproduction sociale.
15. *Individualisme* : chacun pour soi dès que cela devient grave.
16. *Schizophrénie* : dédoublement, on apprend pour les examens et non pour la saveur des contenus.
17. *Risque roulette russe* : certains élèves étudient 5 chapitres sur 6
18. *Perte de temps* : une année (180 jours) perdue sur 6 ans. A 18 ans, chaque élève est resté l'équivalent de deux années à l'école sans apprendre
19. *Incivisme des profs* : ils cessent de faire apprendre. mettent les élèves en « vacance ».
20. *Racisme social*: déclassement des plus fragiles.
21. *Délation* : on dénonce les enfants à leurs parents camouflant ainsi les responsabilités de l'école.
22. *Undimensionalité* : on ramène à un verdict une personnalité complexe.
23. *Loterie* : on interroge partiellement sur une matière vaste.
24. *Inégalité* : certains élèves ont compris dès l'enfance qu'il fallait piloter son effort sur le profil du professeur.
25. *Inutilité* : on ne fait rien des feuilles d'examens. Poubelle.
26. *Sélection* : au gré des examinateurs, la sévérité ou l'indulgence.
27. *Non assistance à personne en danger* : interdit d'aider, aider = tricher.
28. *Déni de justice* : on retranche des points pour le comportement.
29. *Empirisme* : aucun professeur n'a appris à interroger, corriger, noter...
30. *Autoritarisme* : l'auteur des questions se pose en haut de la hiérarchie.

N.B. Les examens externes entraînent le bachotage et renforcent le système des examens habituels.

Au lieu des examens ordinaires

A la disposition des parents, l'ensemble des démarches et projets. L'usage d'un site Internet permet le récit quotidien des apprentissages en direction d'une majorité de parents. Ceux qui n'utilisent pas cet outil reçoivent l'écho des apprentissages sur papier. Exemple : www.lamaisondesenfants.be

- Chaque élève présente un travail complexe (projet) où il prouve l'intégration des matières (chef-d'œuvre pédagogique). Voir sites www.panote.org et www.gbent.be
- Des contrôles résolus seuls puis en groupes avec *variations jusqu'à la réussite de tous, sans rien chiffrer.*
- Des coups de sonde du professeur pour son édification personnelle, pour piloter son action. Tout ceci sans bulletin, sans points, sans classement - déclassement, sans dénonciation aux parents.
- Une transformation des examens, par exemple par une auto - socio - évaluation proposée par le professeur Philippe Eenens à l'Université (voir article 'Au Mexique aussi' dans www.panote.org)

Deux citations.

« *Le portfolio ou le dossier d'apprentissage dans lequel sont colligés les travaux importants de l'enfant, est considéré comme un outil plus adéquat que le relevé de notes pour évaluer le processus d'apprentissage* »
Rolland VIAU, Université de Sherbrooke. Québec.

« *La surcharge de l'esprit par le système des notes entrave la recherche et la transforme nécessairement en superficialité et absence de culture* » Albert EINSTEIN.

Charles Pepinster GBEN Courriel : pepinstercharles@yahoo.be