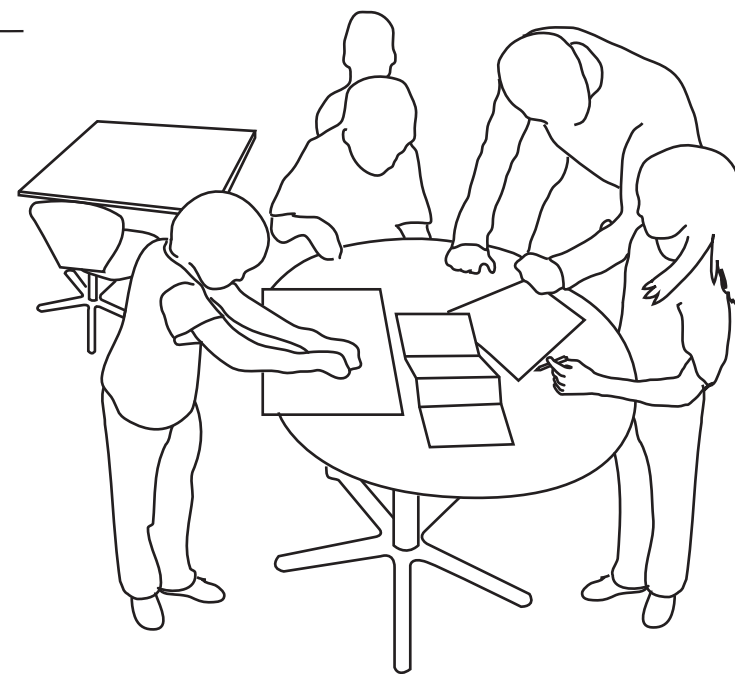
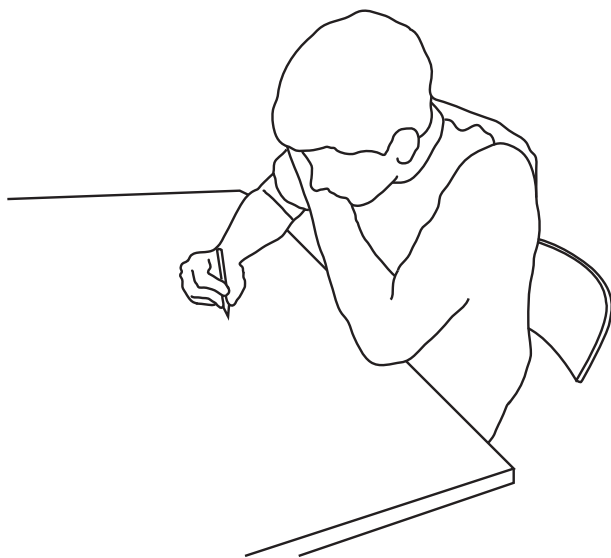
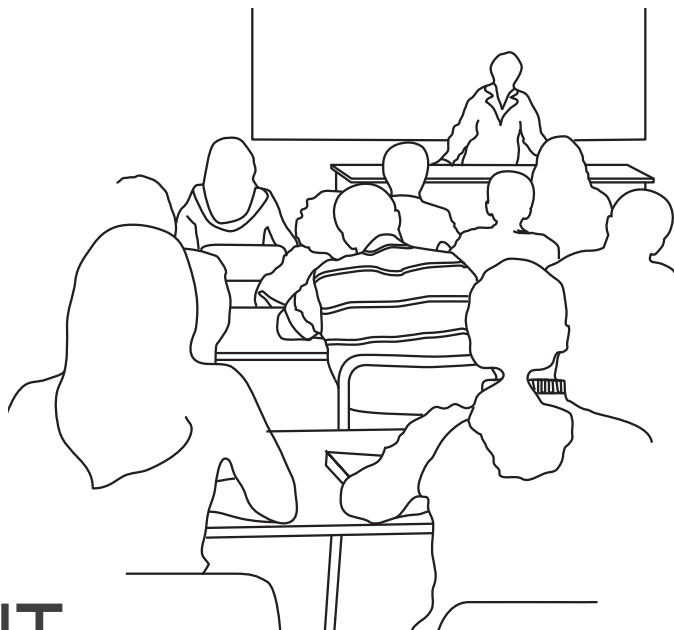


# L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE



« Pour ce qui est de l'avenir, il ne s'agit pas de le prévoir mais de le rendre possible »

Antoine de St Exupéry.

# SOMMAIRE

## Introduction

- 1- Instruire ou éduquer, quel modèle pédagogique ?
  - a- Regard croisé sur l'histoire de la pédagogie et de l'enseignement.
- 2- L'école nouvelle et les pédagogies alternatives.
- 3- Et le prof dans tout ça?
- 4- L'espace scolaire.
  - a- La classe, un espace dans l'espace.
  - b- Place et rôle du mobilier scolaire.
  - c- La cour d'école, quel rôle, quels aménagements ?
- 5- Ce que génère le système éducatif.
  - a- Constat.
  - b- Le temps scolaire.
  - c- Motivation et démotivation.
- 6- L'école à l'ère du numérique.
  - a- Engouement.
  - b- Numérique et innovation pédagogique.

## Conclusion

## Bibliographie



## Introduction

Le système éducatif offre un sujet de réflexion permanent en matière d'enseignement, de contenus, de pédagogie ou de valeurs à transmettre. Autant de domaines qui croisent ceux du cadre de vie proposé à nos enfants, de l'organisation de la vie scolaire, du rythme de travail imposé par les emplois du temps, de la compétitivité mise en œuvre dès le plus jeune âge, de l'usage grandissant et inéluctable des nouvelles technologies, de la démocratisation et de l'allongement des études jusqu'à la formation des enseignants. L'essor du système éducatif a pris place au milieu du 19ème siècle dans une société où le développement des écoles devient une affaire d'État qui entrent en résonance avec des choix politiques, philosophiques, économiques et sociétaux. Depuis, l'école s'est considérablement complexifiée, largement massifiée, assurément démocratisée. Elle est cependant perpétuellement confrontée à des tentatives répétées de rénovation des programmes couplés à des politiques éducatives qui réduisent les moyens d'action et provoquent in fine des résistances au changement qui pèsent sur le système. Combien de réformes bâclées et abandonnées au premier changement de ministère ? Il est important de considérer la dimension historique du système éducatif ainsi que le poids du passé sur les pratiques pédagogiques. En dépit des efforts, un combat inégalitaire s'est engagé depuis le début du 20ème siècle entre pédagogie nouvelle et pédagogie traditionnelle reléguant les militants pédagogiques à la promotion de projets expérimentaux. La critique de l'immobilisme inhérente à la pédagogie frontale n'a pas pu contrer l'hégémonie de ce modèle. Force est de constater que le cadre de pensée pédagogique traditionnel conditionne encore et toujours la forme scolaire.

Par ailleurs, si la relation entre architecture et pédagogie a fait l'objet de nombreuses études et projets, l'articulation entre environnement pédagogique, équipement scolaire et bien être en classe l'est moins. Alors que l'usage des technologies contemporaines de communication introduit un nouveau rapport au savoir, que la société évolue et que l'école change quoiqu'on dise, comment se

fait-il que la classe demeure ? Admise comme une évidence que l'on questionne peu, sa configuration n'a guère évolué en l'espace de 150 ans, figée dans une forme d'archaïsme que certains considèrent comme un obstacle à la nouveauté. Pourtant, un éclatement de la salle de classe s'opère lentement depuis l'introduction des technologies informatiques.

En outre, depuis la seconde guerre mondiale, le regard porté sur le métier et la place de l'enseignant dans la société ont profondément changé, ce qui fait de l'enseignement, un métier en mutation profonde dont les compétences requises vont au-delà de la matière dont il est le spécialiste. Aujourd'hui, les cours à distance, le e-learning et l'apport des technologies contemporaines, sans supprimer la présence du professeur menace de le mettre au second plan.

S'il est vrai que l'on peut définir un certain nombre d'invariants scolaires concernant l'espace, l'organisation tout comme les méthodes d'enseignement, ceci cache des évolutions de plus en plus rapides et profondes de nature technologique, sociologique, économique ou architecturale auxquelles il est urgent de répondre. Les exigences à l'égard de l'école ne cessent d'augmenter et l'on attend toujours beaucoup des pédagogues et de l'institution. Ce n'est pas sans raison que les formes traditionnelles d'enseignements sont remises en question à la lumière de ces préoccupations. Reconfigurer et requalifier l'environnement pédagogique, c'est aussi repenser la pratique éducative d'aujourd'hui pour répondre aux attentes de demain.



# 1- Instruire ou éduquer, quel modèle pédagogique ?

## Regard croisé sur l'histoire de la pédagogie et de l'enseignement.

Les modèles pédagogiques qui se succèdent à travers l'histoire sont liés au contexte philosophique, social et économique qui les sous-tend. En dépit d'une longue maturation historique où s'élaborent et se précisent les méthodes, deux courants de la pensée pédagogique se dégagent nettement, héritant de deux rapports au savoir enracinés dans l'Antiquité. L'un sous le signe de l'instruction dont la finalité est d'acquérir des connaissances et de les accroître pour devenir savant à l'image des Sophistes, l'autre sous le signe de l'éducation où l'acquisition des connaissances s'inscrit dans une perspective générale de la recherche du vrai, du beau, du bien. Ainsi chez Socrate et Platon, les questions sont plus importantes que les réponses, chacune permettant de mieux se questionner : « *je ne sais qu'une chose, c'est que je sais rien* » disait Socrate ou bien encore « *l'homme ne doit rien apprendre en esclave (...) les leçons que l'on fait entrer de force n'y restent point.* » Dans ce rapport au savoir, les questions sont plus importantes que les réponses. C'est bien une vision de l'éducation qui s'oppose à l'instruction des Sophistes où les réponses priment sur le raisonnement et le questionnement. Dès lors, les Sophistes auxquels s'opposaient Socrate et Platon n'ont de finalité que l'acquisition des connaissances comme seul moyen de conquérir une parcelle de pouvoir.

*« La culture n'est point ce que certains, qui font profession de la donner, disent qu'elle est. Ils prétendent, si je ne me trompe, que dans une âme au-dedans de laquelle n'est pas le savoir, eux, ils l'y déposent, comme si en des aveugles ils déposaient la vision »<sup>1</sup>*

De ce fait, le **courant maïeutique** place l'élève et le maître à également distance du savoir. Le but n'est donc pas d'inculquer un contenu mais de développer un raisonnement en amenant les élèves à élaborer à travers le dialogue un savoir dont ils sont potentiellement porteurs. Ils apprennent d'eux-mêmes

sous l'impulsion de l'autre. On peut voir en Socrate et en sa maïeutique les prémisses d'une pédagogie active guidant et orientant un élève dans sa propre réflexion. Le questionnement amène l'autre à s'interroger et prendre conscience des insuffisances de son niveau initial :

*« de moi ils n'ont jamais rien appris, (...) c'est de leur propre fonds qu'ils ont personnellement, fait nombre de belles découvertes, par eux-mêmes enfantées ».*

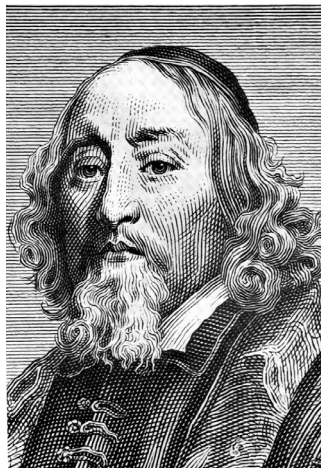
Le **courant scolastique** déconstruira au Moyen Age cette vision de l'éducation. Partant de l'enseignement des textes sacrés, le rôle du maître est de transmettre un savoir que l'on ne discute ni ne questionne puisqu'il s'agit d'apprendre par cœur les textes afin de les restituer à l'identique. L'enseignement dispensé dans les écoles monastiques et les premières universités est donc religieux, sous la juridiction de l'Église. La foi domine la pensée niant toute liberté individuelle. La scolastique est en réalité une tentative de l'Église de concilier la foi (l'étude de la bible) avec la raison et la référence aux textes d'Aristote. Le savoir est perçu comme le fruit supérieur de l'enseignement que l'on hésite pas à faire rentrer de force, à coup de châtiment corporel. Cette doctrine comporte plusieurs formes d'enseignement dont la lectio qui consiste à expliquer les textes fondamentaux, la quaestio, seul fait du maître et la disputatio, sorte de joute verbale entre deux docteurs et leurs étudiants soumise à des règles universitaires très strictes. Traitant de sujets théologiques et philosophiques, elle se déroule sur la place de la Sorbonne ou tout autre lieu circulaire. Cet exercice scolaire et intellectuel est en parti né de l'introduction de la question et de la dialectique mais son formalisme concentrera toutes les critiques rationalistes et modernes car elle ne repose que sur une spéculation intellectuelle basée sur le commentaire. C'est l'attitude que Platon combattait déjà chez les Sophistes. À partir du 15ème siècle, la scolastique est remise en cause par l'Humanisme puis la Réforme au 16ème siècle. Erasme en critique le « langage barbare ».

<sup>1</sup> - Platon. La république, livre VII.

En redécouvrant les valeurs de l'Antiquité, l'Humanisme de la Renaissance voit naître des figures qui marqueront une évolution décisive dans la pédagogie et feront progresser la vision de l'enseignement. **Rabelais**, admirateur d'Erasmus lutte en faveur d'un retour aux valeurs antiques. Il s'en prend aux abus de l'Église à qui il oppose une culture populaire. Il marque ainsi une transition entre Moyen-Âge et Renaissance en confrontant la vision scolastique de l'enseignement à une vision humaniste où apparaît la notion de réalisme, de douceur et de jeu dans l'apprentissage.

« *C'est en maniant des cartes à jouer que Gargentua s'instruit de mille inventions nouvelles qui se rapportent à la science numérale, par récréation et amusement* » Il décrit dans Gargentua une abbaye idéale et utopique, l'abbaye de Thélème où il imagine filles et garçons recevant un enseignement dans un cadre rêvé qui redonnerait suivant les méthodes des Anciens, une importance à l'éducation physique.

Quelques décennie plus tard, **Coménius**, philosophe, théologien et pédagogue tchèque apporte une part décisive à la pensée éducative. Considéré comme le père de la pédagogie moderne, celui à qui Michelet donnera le nom de « *Galilée de l'éducation* », souhaite transformer l'école en « *atelier d'humanité* » accessible aux filles comme aux garçons et ce depuis le plus jeune âge. C'est dans le but de réformer l'éducation dans son pays ravagé par la guerre de trente ans, que Coménius compose la Grande Didactique ainsi qu'une quarantaine d'ouvrage pédagogique. Il y développe ses théories suivant une vision très éclairé de l'apprentissage. Tout d'abord, il préfère l'observation de la nature et de ses phénomènes à l'école «morte des livres», il demande l'observation et le maniement d'appareil ainsi que soient pratiquées



des excursions à la campagne ou des visites d'atelier et de fabriques. Il convient de ne rien enseigner qui ne soit utile à l'initiation de la vie. L'enseignement doit se dérouler suivant une progression logique qui exige un apprentissage gradué afin que les premières connaissances acquises préparent aux suivantes. Une organisation scolaire ainsi établie, exige des maîtres qu'ils soient animés du plus noble idéalisme. Coménius se heurta comme bien d'autres après lui, à l'incurable conservatisme des professeurs qui ne souhaitaient pas appliquer de nouvelles méthodes d'enseignement. Le but de l'école étant de forger l'intelligence, l'imagination et la mémoire des enfants, l'enseignement y est dès le début très riche: arithmétique, géométrie, histoire, géographie, science économique et politique, arts, musique, rhétorique, botanique, philosophie, physique, astronomie, anatomie... En proposant dès le 17ème siècle, une école maternelle jusqu'à 6 ans, une école élémentaire de 6 à 12 ans, une école latine de 12 à 18 ans et l'académie de 18 à 25 ans, Coménius apparaît comme un précurseur de la cause éducative.

Les classes d'âge commencent à s'affirmer dès la Renaissance où l'on assiste à une volonté d'adapter l'enseignement en fonction de cela. Cette évolution qui considère l'âge plutôt que le niveau va se prolonger jusqu'à aujourd'hui. Dans ce contexte historique, l'idée de milieu scolaire délimitant l'école de son environnement s'incarne alors parfaitement au sein des collèges jésuites porteur d'une conception de l'éducation où l'enfant, isolé de son milieu, est soumis à un ordre rigoureux.

Fondée en 1534 par Ignace de Loyola, la Compagnie de Jésus devait être, dans la pensée de son organisateur, une véritable milice de combat, dont le but serait de conquérir de nouvelles provinces au catholicisme en portant ses efforts sur la France et l'Allemagne en proie à l'infiltration protestante. Dès son origine, la société de Jésus met l'éducation de la jeunesse au cœur de son action en prenant racine dans la pensée humaniste.





« L'on voit chaque jour combien il est difficile à ceux qui ont vieilli dans le vice et dans les mauvaises mœurs, de se dépouiller de leurs habitudes invétérés pour revêtir un homme nouveau et de se donner à Dieu, et combien tout le bien de la chrétienté et de la société entière dépend d'une bonne éducation de la jeunesse. »

Ignace de Loyola, 1556.

La *Ratio studiorum* ou règlement d'études publié en 1599 indique avec une extrême minutie la division des classes, les matières de l'enseignement, les devoirs et les fonctions de chaque professeur, les règles de la discipline. Il résume en règles pratiques les normes qui conviennent à l'enseignement des belles lettres en milieu chrétien. Des trois grands degrés de l'enseignement, primaire, secondaire et supérieur, les jésuites n'ont guère cultivé avec succès que l'enseignement secondaire. C'est sur le terrain de cette éducation moyenne, de cette instruction classique qui a fait leur réputation qu'ils passent pour des maîtres. Venus au moment où la Réforme faisait de si rapides conquêtes dans les rangs de la bourgeoisie



et de la noblesse françaises, et où, en même temps, la Renaissance paraissait menacer la société chrétienne d'un retour pur et simple aux lettres païennes, les jésuites ont voulu parer à ce double péril. Il n'était plus possible de maintenir dans sa sécheresse et sa raideur la discipline scolastique. L'esprit humain s'était émancipé, les hommes du seizième siècle avaient salué avec émotion leurs ancêtres dans les auteurs grecs et latins. L'étude de la littérature ancienne était devenue une nécessité. Les jésuites, obéissant au goût du temps, n'hésitèrent pas à introduire les lettres classiques dans les programmes de leur enseignement. Leur effort porta sur la recherche des moyens qui devaient permettre de raviver, d'égayar l'instruction par la variété et le charme des lectures antiques. S'accaparer des lettres grecques et latines au profit de la foi, tel fut le but avoué de la Société de Jésus.

À la sortie du collège, les jeunes gens possèdent ce que Montaigne qualifie « l'art de conférer », c'est à dire la capacité à soutenir une discussion brillante touchant à la condition humaine comme à la religion chrétienne. Pour cela, le collège secondaire est articulé sur cinq degrés, cinq classes réparties suivant une logique de progression : trois classes de grammaire qui permettent l'acquisition progressive des bases de la grammaire latine, une d'humanité, chargée de préparer l'éloquence et enfin une de rhétorique, classe terminale de l'enseignement littéraire qui se proposait de porter l'humanisme à son apogée en formant « *les esprits à la parfaite éloquence* »<sup>2</sup>. Cet enseignement reposait sur l'imprégnation des chefs-d'œuvre de la littérature grecque et latine : Sénèque, Cicéron, Ovide, Catulle, Virgile... Il est donc évident que les Jésuites cherchaient dans la lecture des anciens, non un instrument d'éducation morale et intellectuelle, mais simplement une école de beau langage. De là, est sorti ce que l'on appelle le formalisme jésuite, finalement plus préoccupé par la forme extérieure des idées que par les idées elles-mêmes. Par un détour, l'abus de la forme littéraire et de l'élégance rhétorique retombait dans le vice fondamental de la scolastique.

2- P.Mesnard. *La pédagogie des jésuites. «Les grands pédagogues»* sous la direction de Jean Château. Ed PUF; 1980.

**P**ar ailleurs, Ignace de Loyola savait, quels avaient été les défauts inhérents aux institutions monastiques. L'accueil du religieux, c'est que son esprit se perde dans des contemplations, dans des rêveries, fécondes pour la foi, mais stériles pour l'étude. Aussi Loyola interdit-il à ses disciples l'excès de prières et de méditations allant jusqu'à éviter toutes formes de travail.

**D**ans la communauté jésuite, l'ordre, la discipline et l'obéissance absolue régnaient dans l'enceinte du collège qui coupait très longuement l'enfant de toutes relations à ces parents. Un des traits particuliers de cette discipline était l'association des élèves au gouvernement de la classe, leur coopération au maintien du bon ordre. Le principe est excellent, mais les jésuites en ont abusé. Dans chaque classe où ils distinguaient des élèves d'élite, les décurions, chargés de recueillir les devoirs, de signaler les absences, ces élèves privilégiés devenaient des espions entre les mains des maîtres. Les jésuites ne craignaient pas la délation : ils l'encourageaient ! Mais la pédagogie jésuite multipliait par ailleurs les récompenses, les prix et les honneurs pour exciter l'émulation, principe que l'on retrouvera plus tard au sein de l'école républicaine.

**L**e siècle des Lumières marque un tournant décisif dans la vision de l'enseignement en rappelant qu'être homme, c'est être libre ! Ceci représente pour beaucoup de philosophes, la finalité de l'éducation. **John Locke**, philosophe anglais, précurseur des lumières considère l'expérience comme étant à l'origine de la connaissance. À propos de l'apprentissage de la lecture, il estime que l'enfant ne doit pas y voir autre chose qu'un divertissement. Pour **Kant ou Rousseau**, l'éducation apparaît comme essentielle et incontournable car elle humanise l'homme et lui permet de se perfectionner. Chez Kant, c'est l'homme qui est la finalité de l'éducation, ce qui veut dire que celui qui éduque agit au nom d'une certaine idée et d'une certaine image de l'homme. La question des valeurs est centrale et c'est en cela que l'on peut dire qu'éduquer c'est rendre

meilleur. L'éducation comporte cependant un versant négatif et positif. Le versant négatif correspond à la discipline et aux contraintes qui pèsent sur l'individu pour qu'il se socialise et qu'il accepte d'agir en fonction de règles. Le versant positif correspond à l'instruction et à la conduite dont les orientations sont différentes. L'instruction se pratique par un précepteur ou un professeur qui vise l'accès à des savoirs et savoir-faire et n'éduque qu'en vue de l'école. La conduite concerne le pédagogue qui éduque en vue de la vie une culture pragmatique visant la morale et la citoyenneté, valeurs relatives à l'humanité et à la société civile. Kant pense la liberté dans un rapport aux contraintes et c'est l'éducation qui va permettre à l'homme de se servir de sa liberté.

*« Un des grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté ? Car la contrainte est nécessaire : mais comment puis-je cultiver la liberté sous la contrainte ? Je dois habituer mon élève à tolérer une contrainte pesant sur sa liberté, et en même temps je dois le conduire lui-même à faire un bon usage de sa liberté. Sans cela, tout n'est que pur mécanisme et l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. »*

**A**vec **Rousseau**, se développe une véritable mystique de l'enfance. Dans **«Émile ou De l'éducation»**, le philosophe traite de « l'art de former les hommes ». Selon lui, l'enfant naît bon mais c'est la société qui le corrompt. À une époque où l'on considère encore l'enfant comme un adulte en miniature, il le replace à sa hauteur et propose de lui laisser le temps de mener ses expériences et construire ses connaissances. Laisser mûrir l'enfant, l'accompagner peu à peu dans son éveil à la raison sont pourtant des idées contradictoires à l'époque. *« les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est avant que qu'être homme »*<sup>3</sup>.

Il faut donc selon lui, accorder du temps au développement naturel de l'enfant tout en le préservant des influences néfastes. L'enfant ne doit rien faire par obéissance mais par nécessité. Il faut éviter de former son esprit avant l'âge ou de le dresser à obéir en lui donnant des devoirs d'hommes.

3- Rousseau 1762, *Émile ou De l'éducation*.

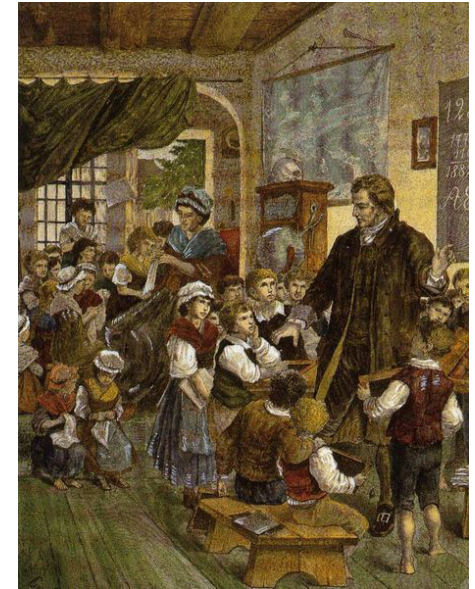


À partir des idées rousseauistes, sont exaltés la vie à la campagne, le travail manuel, la liberté et la création artistique, mais aussi l'éducation morale. Inspiré par Rousseau, **Léon Tolstoï**, célèbre écrivain russe, passionné d'éducation, ouvre en 1858 une école dans sa propriété familiale où il imagine une éducation émancipatrice formulant le souhait de libérer les hommes du goût de la servitude que la société leur a transmis. Il considère l'enfant comme un être parfait que nul n'a le droit d'éduquer. C'est en parti chez Tolstoï que s'enracinent les principes libertaires de « *self-governement* ».

L'influence de Rousseau chez des acteurs de la pédagogie moderne engagés dans la réflexion et l'action éducative, est considérable : Pestalozzi, Roorda ou Claparède font partie de ceux qui influenceront par ricochet d'autres pratiques. La pensée des Lumières a fait germer l'idéal révolutionnaire sans être pour autant responsable de la radicalisation des débats et des événements qui s'y déroulent. Au nom de la Révolution, deux conceptions de l'école y sont défendues par deux figures de proue dont les visions s'opposent. Condorcet est un fervent défenseur de « l'instruction publique » qu'il souhaite pour les garçons comme pour les filles. Il s'agit de transmettre des savoirs fondamentaux afin que chacun s'émancipe de toute autorité et préjugés. Pour Robespierre, rousseauiste convaincu, il s'agit d'éduquer avant d'instruire. L'éducation se doit d'être nationale. Un plan d'éducation rédigé fut voté en août 1793 par les députés de la convention mais ne fut jamais exécuté. Il prévoyait par exemple l'enseignement au frais de la République à partir de 5 ans jusqu'à 12 ans pour les garçons et 11 ans pour les filles. Certaines idées apparaîtront plus tard dans l'école de Jules Ferry comme un écho lointain de l'idéal révolutionnaire que les lois Guizot (1833) et Falloux (1850) n'ont pas réussi à instaurer.

S'inspirant des théories de Rousseau, **Pestalozzi** contribue au développement de la pédagogie moderne. Les principes de liberté ravivés par les lectures du philosophe auquel il ne cessera de se référer, font naître en lui une

vocation pour l'enfance et l'éducation. De ses échecs et nombreuses expériences, il tire une méthode que des spécialistes de toute l'Europe viennent observer à Yverdon où il dirige pendant 20 ans un institut d'éducation de 1805 à 1825. À son arrivée, l'enfant est observé durant deux mois dans toutes ses activités, tant intellectuelles que physiques ou ludiques et dans ses temps libres. Il suit ensuite un enseignement non pas selon son âge, mais selon ses possibilités. Ainsi l'écolier participe à la classe qui correspond le mieux à ses possibilités et à ses progrès, et non pas à son âge. Les élèves sont ré-



partis en quatre classes qui fonctionnent selon le système des classes à niveaux : les quatre classes ont la même discipline à la même heure. L'intérêt de l'enfant est avant tout pris en considération, il est prioritaire. Des réunions de maîtres, en présence de Pestalozzi, ont lieu chaque semaine ; elles permettent de parler des écoliers, de les évaluer, de présenter et discuter l'enseignement donné, d'échanger et de suivre des conseils, d'évoquer les activités passées et futures. Pestalozzi n'enseigne pas, il laisse ce soin à ses maîtres, mais il se qualifie en revanche « d'éveilleur ». Il possède d'ailleurs un réel talent à communiquer et à enthousiasmer maîtres et élèves. L'institut marque un réel changement par rapport aux écoles officielles qui poursuivent la routine scolastique basée sur la mémoire et la discipline en dépit des visions éducatives qui ont pu émerger entre la Renaissance et Les Lumières. Chez Pestalozzi, il faut aller du simple au compliqué, du concret à l'abstrait et ne passer à un nouveau sujet que lorsque le précédent est assimilé. Aucun désir de briller ou de se comparer à autrui, on ne se mesure qu'à soi-même !

Le 19<sup>ème</sup> siècle a finalement posé les fondements de notre système éducatif en passant d'un enseignement majoritairement individuel et exclusif à un enseignement collectif et simultané où l'instruction s'adresse à tous. Citons la courte vie de **l'enseignement mutuel** qui porte en elle, les germes d'une pédagogie active et coopérative qui faute de soutien, fut rapidement marginalisée. La méthode repose sur une organisation différente des méthodes d'enseignement simultané. Un seul maître juché sur son pupitre peut faire fonctionner une école entière en s'appuyant sur le principe de moniteurs généraux et intermédiaires. En effet, les moniteurs ne sont que provisoirement les premiers dans le précédent exercice de la même matière. Les élèves sont installés sur de longs pupitres dont l'organisation varie suivant les matières et les groupes de niveau. Ce sont donc les élèves qui font la classe et non le maître. Cette méthode permet l'apprentissage rapide de la lecture et de l'écriture grâce à de nouveaux outils pédagogiques : l'ardoise qui permet d'économiser le papier et le tableau, invention fondamentale qui permet de focaliser sur certains points le moment voulu. La classe est divisée en plusieurs sections dans la matière enseignée. Les élèves moniteurs montrent ce qu'ils ont appris eux-mêmes d'autrui. Tandis que l'enseignement magistral et simultané ne travaille que sur la masse en réunissant même les élèves les plus différents par tranches d'âge, l'enseignement mutuel divise les programmes et les élèves. « Sa devise est gradation ». Les élèves brillants avancent alors que les plus lents restent au même degré jusqu'à ce que l'enseignement soit acquis. L'avancement dépend donc uniquement des progrès accomplis, non pas d'un calendrier scolaire pointant le rythme et les étapes à suivre. La classification des élèves est toujours en mouvement, chacun étant placé sur le degré qui correspond précisément à sa capacité. L'élève fort avancera plus vite que les autres, ce que le mode magistral ne peut obtenir. L'esprit de cet enseignement mettait en présence des enfants pauvres et riches, les premiers pouvant servir de moniteurs aux seconds selon leurs niveaux de compétences scolaires et sociales. Démocrate convaincu, **Girard** a défendu le droit à l'éducation pour tous, indépendamment de la classe sociale d'origine.

C'est à partir de 1815 que se propage en France l'enseignement mutuel profitant d'un climat politique favorable pour mettre en pratique les idéaux de la Révolution Française sur les exigences de l'instruction populaire. Jusque-là, les méthodes d'enseignement traditionnel et simultané érigé par Jean-Baptiste de la Salle pour Les Frères des Écoles chrétiennes s'appuyaient sur une discipline de fer, un enseignement par niveau, une place fixe et individuelle ainsi qu'un travail répétitif. Afin de palier à une pénurie de maître tout en contrant la nouvelle percée de l'enseignement religieux, l'enseignement mutuel se développe en France et comptera en 1830 près de 2000 écoles. Mais en 1833, **François Guizot**, ministre de Louis-Philippe, promeut une nouvelle loi pour l'instruction publique favorisant l'enseignement simultané à l'enseignement mutuel, le condamnant ainsi à s'éteindre progressivement. Cette forme scolaire où tout le monde est censé apprendre et avancer au même rythme, simultanément donc, s'enracine durablement dans la société. Il est aussi plus pratique en mettre en œuvre.

Pourtant l'héritage de l'enseignement mutuel rejillira dans les pédagogies actives comme en Allemagne avec la méthode du **Lernen durch Lehren** (apprendre en enseignant) qui s'applique à tous les niveaux de l'enseignement. Cette méthode apparaît au début des années 1980 reprenant pour des motifs didactiques ce que l'enseignement mutuel avait mis en place pour faire face à une pénurie de professeurs.



## 2- L'école nouvelle et les pédagogies alternatives.

Voilà plus de cent ans qu'est née l'**éducation nouvelle**, basée sur des principes qui apparaissent encore aujourd'hui d'une grande modernité. Innovante, contestataire et respectant les besoins de l'enfant, elle s'élève contre la pédagogie frontale, érigée en modèle dans l'école publique, laïque et obligatoire. Ce mouvement prolonge les expériences de grands penseurs de l'éducation et s'incarne chez des personnalités incontournables comme Paul Robin, John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière ou Célestin Freinet. Loin d'être un mouvement homogène, l'éducation nouvelle s'abreuve de plusieurs courants scientifiques ou philosophiques qui ont en commun une opposition fondatrice à la pédagogie traditionnelle. Que nous disent les modes de formation alternatives face au modèle dominant ? Que tout doit partir de l'enfant et non l'inverse. En proposant de se centrer sur l'élève et d'œuvrer pour une école plus adaptée à la psychologie enfantine, l'accent est mis sur la liberté plutôt que sur la contrainte, sur l'expérience, le développement de l'autonomie et l'implication de l'enfant dans le fonctionnement de l'école tout en contribuant au développement moral du citoyen qu'il est en train de devenir. Loin d'être apolitiques, les visions pédagogiques germent au sein d'idéaux politiques et sociaux. Dans ce foisonnement d'idées où une large place est faite aux notions de communauté, d'entraide et de coopération, plusieurs noms s'imposent et tracent le sillon des expérimentations futures.

Brillant élève issu d'une famille bourgeoise, **Paul Robin** pédagogue libertaire français, né en 1837, est révolté par le système scolaire qu'il juge inégalitaire et autoritaire. Il devient pourtant professeur après son passage à l'école normale supérieure. Engagé en politique, il fréquente les milieux libertaires sans jamais s'éloigner de ses préoccupations pédagogiques. Il collabore du reste à la rédaction du Dictionnaire pédagogique que développe Ferdinand Buisson. Ce dernier lui propose de devenir inspecteur de l'enseignement primaire. Partisan

de mesures radicalement nouvelles pour l'époque, comme le confirment ses positions éclairées sur le féminisme, il surprend et choque en proposant aux instituteurs la pratique du dessin, de la musique ou des sorties en incitant à de multiples expériences. Il dirige ensuite pendant 14 ans l'Orphelinat de Cempius où il organise le fonctionnement pédagogique suivant les principes de l'éducation intégrale qui « tend au développement progressif et bien équilibré de l'être tout entier ». L'enseignement est universel, mixte, rationnel, dégagé de tout mysticisme, à même de développer les capacités physiques, intellectuelles et morales. Ses principes s'organisent autour d'idées d'égalité, de justice et de progrès social. Des ateliers permettent aux enfants de s'initier à de nombreux métiers participant à une élévation de la condition d'ouvrier. L'enseignement distinguait une « période spontanée » qui respectait la curiosité sans a priori des enfants faisant appel au jeu puis une période « dogmatique » au cours de laquelle étaient introduits des enseignements de sciences et professionnels. L'apprentissage de la lecture était favorisé par une pratique ludique et phonétique inventée par Robin. Une éducation physique inventive représentait également une grande part dans la vie de l'orphelinat : échasses, ballons, cerceaux, cerf-volant, quilles, patins à roulettes et vélocipèdes furent même introduits dès 1882. Le bain devint même une habitude après qu'on eut creusé une piscine et Paul Robin était un spécialiste de l'enseignement de la natation. Excursions, randonnées et voyages furent aussi très pratiqués. De toute évidence, la relation entre éducateurs et enfants était non seulement antiautoritaire mais respectueuse de l'individu. Pourtant, une campagne haineuse et réactionnaire à l'encontre de Robin et de ses méthodes jugées scandaleuses précipita sa révocation. Seul, aigri mais fidèle à ses convictions sur le suicide rationnel, il mit fin à ses jours en 1912. Le prix à payer est cher parfois pour ceux qui s'engagent corps et âme dans ces expériences décisives. Adeptes de Robin, Ferrer connut un destin aussi tragique car il fut exécuté pour avoir défendu ses idéaux. Critiquant l'école qui dresse davantage qu'elle n'éduque, il fonde une école alternative, sorte de maison d'éducation populaire centrée sur « *le développement de toutes les facultés de l'enfance* ».

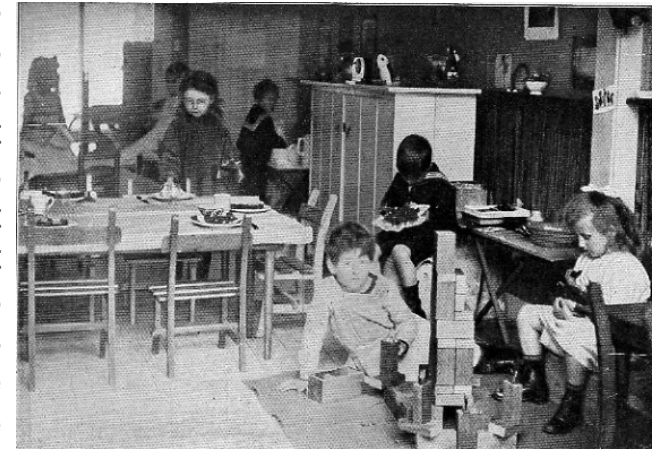
Dans son école laboratoire du Massachusetts, **John Dewey**, considéré comme le fondateur de la pédagogie de projet, enseigne à partir du besoin des enfants suivant sa devise « *learning by doing* ». Ce philosophe américain, profondément attaché à la démocratie et à l'héritage pragmatique d'Hegel, ancre sa pensée dans la conviction morale que démocratie s'associe à liberté et s'intéresse à l'éducation, estimant qu'il y a une relation intime entre le besoin de philosopher et la nécessité d'enseigner. Persuadé que l'enfant arrive à l'école avec quatre « *impulsions innées* », celles « *de communiquer, de construire, de chercher à savoir et d'affiner son expression* »<sup>4</sup>, il élabore une pédagogie active où l'action est le moteur de l'apprentissage. Au centre de son programme figure ce qu'il nomme l'occupation dont les activités pratiques sont le prétexte à résoudre des problèmes scientifiques et théoriques mais aussi à faire des recherches. Un savoir-faire tel que la lecture s'acquiert lorsque l'enfant est prêt et reconnaît l'utilité de ce savoir-faire pour résoudre les problèmes que lui posent une des activités qui forment son « occupation ». Selon Dewey, si un enfant comprend la raison d'acquérir un savoir-faire, l'acquisition lui en est grandement facilitée. Les livres et la lecture sont donc considérés strictement comme des outils. Il envisage également l'enseignant comme un guide, loin du modèle autoritaire dans lequel le place l'institution. Dewey accorde autant de prix que le plus rigide des traditionalistes au savoir accumulé de l'humanité et il entend bien que les élèves de son école élémentaire aient accès aux richesses du savoir, qu'ils apprennent à lire, à écrire, à compter, à penser de manière scientifique et à s'exprimer d'une manière recherchée. Ses méthodes novatrices et radicales déclencheront de nombreuses polémiques. Il souhaite que son école soit une source d'inspiration capable de mouvoir ce qui peuvent transformer l'enseignement public.



De son côté, en Italie, **Maria Montessori**, docteur en médecine, met en place à partir de ces observations, une nouvelle pédagogie n'exerçant plus une autorité intransigeante sur les enfants mais les aidant au contraire à s'épanouir et à développer leurs propres facultés. Après l'ouverture de deux Casa dei Bambini à Rome en 1907, elle publie « *La méthode de la pédagogie* ». L'enfant n'est plus soumis à l'obéissance absolue, mais devient un sujet autodéterminé, apte à choisir ses tâches dans un environnement rénové. Une longue expérience de travail au contact des enfants lui permet de concevoir un nouveau type d'équipement et de matériel pédagogique, adapté à un exercice continu de l'expérimentation, loin de ce que l'on trouve dans une classe ordinaire. « *Il est finement choisi et prédisposé pour chaque sens et pour les formes les plus variées d'activité motrice : pour les couleurs, pour le sens visuel des formes et des dimensions, pour les sons...L'habileté de mouvement procède de pair avec celle d'observer, l'habileté d'opération avec celle de distinguer et de comprendre.* »<sup>5</sup>



Les enfants sont autonomes dans leurs apprentissages d'écriture, lecture, mathématiques, sensoriels et de vie sociale grâce à des objets simples, précis et clairement définis. L'enfant a beaucoup d'espace dans une école Montessori mais il ne fait pas pour autant ce qu'il veut. S'il est libre de choisir une activité, il est



4- John Dewey. Robert B. Westbrook. Tiré de « Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO: bureau international d'éducation), vol XXIII, n°1-2, 1993.

5- Giovanni Calò; Maria Montessori. Les Grands Pédagogues. Ed PUF 1980.



également responsable de ranger les objets utilisés et de respecter le travail des autres. C'est ainsi qu'il grandit, se développe, et devient un être social. Dans cette ambiance se fait jour une vie sociale qui permet bien des apprentissages : utilisation du matériel, rangement, silence, aide mutuelle, respect du travail des autres...

Maria Montessori reste convaincu que l'action et la découverte sont conditionnées par un milieu et un ensemble de stimulation, capable de poser à l'enfant des problèmes intéressants. Sa méthode pédagogique a fait depuis ses preuves et de nombreuses écoles Montessori fonctionnent en France comme à l'étranger.



*« Par d'étranges ruses de l'histoire, il arrive que des apports pédagogiques, déjà décisifs au moment où ils ont été formulés, deviennent particulièrement d'actualité... Ainsi en est-il, à mes yeux, de l'apport de Maria Montessori. Elle a profondément marqué l'histoire de la pédagogie et beaucoup de ses apports sont devenus, aujourd'hui, des acquis. De nombreux professeurs, avec plus ou moins de discernement, se réclament d'elle. Et son fameux oxymore « Aide moi à faire tout seul » pourrait, au moment où la majorité des chercheurs en matière d'apprentissage s'inspirent de Vygotsky, être considéré comme le principe fondateur de la modernité pédagogique. Mais il y a un domaine où le travail de Maria Montessori s'impose encore plus fortement... Parce que nous avons à faire face à une montée fantastique de la dispersion, parce que nos enfants et nos élèves sont soumis à un bombardement d'images et d'informations sans précédent, parce que la gesticulation, partout, a supplanté le geste, parce que les difficultés d'attention et de concentration représentent aujourd'hui le problème essentiel de bien des professeurs... il faut écouter Maria Montessori. Nul plus qu'elle n'a, en effet, montré l'importance de ce que le philosophe Gabriel Madinier nomme « l'inversion de la dispersion ». Ce travail de retour sur soi, cette formation à l'intériorité sans laquelle le sujet ne peut ni exister, ni se mettre en jeu avec les autres »<sup>6</sup>.*

6- Philippe Meirieux. <http://www.meirieu.com/>

**A**u lendemain de la 1<sup>er</sup> guerre mondiale, beaucoup formule le souhait de réformer l'éducation en vue de former des individus capables de promouvoir la paix plutôt que la guerre. Toutes sortes de tentatives fleurissent dont une des plus célèbres, **l'école de Summerhill** en 1921 où il est prévu de « *laisser l'enfant épuiser son désir et ses intérêts* ».

**M**ais c'est aussi un moment propice à la naissance d'un grand nombre de mouvements pédagogiques défenseurs de la cause enfantine, tous issus du courant novateur de l'école nouvelle. Loin d'être repliés sur le monde de l'école ou de l'art d'enseigner, ces mouvements s'engagent sur la question de la socialisation et de la citoyenneté, la valorisation d'une éthique, la vision de l'enfance. Peu connus du grand public, ces sigles regroupent des enseignants militants : **L'ANEN**, Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle en 1920 suivie de La ligue de l'enseignement, fondée en 1921 par **Adolphe Ferrière** ou bien encore du **GFEN**, groupe français d'éducation nouvelle fondé en 1922 et dont la devise est « Tous capable, tous chercheurs ». Ouvrant dans l'ombre, ils ont inspiré pas mal de réformes grâce à leurs actions militantes au sein de l'école. Bien qu'ils n'aient jamais réussi à mouvoir la majorité des enseignants, ils exercent une force qui permet au système de se maintenir. Citons le **plan Wallon-Langevin** à la libération qui visait une réforme profonde de l'enseignement conformément au programme du Conseil National de la Résistance. Mené par deux intellectuels membre du PCF, dont Henri Wallon, philosophe, psychologue, pédagogue, président du GFEN de 1946 à 1962. Ce plan rédigé sous le gouvernement provisoire de la République française définissait des conditions idéales d'enseignement ( classes de 25 élèves, respect du rythme biologique, revalorisation du travail manuel, formation des maîtres à la pédagogie active, création d'un corps de psychologues scolaire, mixité des classes...). Remis trop tardivement en 1947 sous le 2<sup>ème</sup> gouvernement Paul Ramadier en prise avec le contexte de la guerre froide et du plan Marshall, il ne sera jamais exécuté. Il servira paradoxalement de référence par la suite.

Tous ces mouvements sont devenus de près ou de loin des partenaires de l'Éducation Nationale grâce à une action concertée de recherche et de formation jusqu'à une reconnaissance officielle par le ministère en 1983.

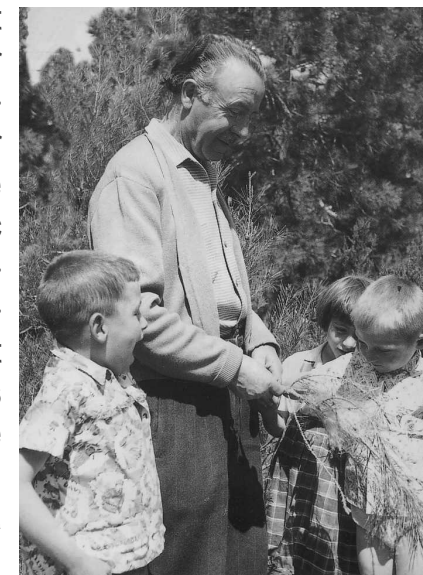
Citons encore l'**ICEM**, Institut coopératif de l'école moderne fondé par **Célestin Freinet** en 1947 après que celui-ci ait progressivement élaboré ses méthodes de travail amorcée dès le début de sa carrière d'instituteur en 1921. Il constate rapidement que l'interaction quotidienne et prolongée avec ses élèves est très exigeante physiquement. Cette expérience le conduit à réfléchir sur sa pratique et, plus largement, sur la pédagogie même. Déjà fortement influencé par les figures de la pédagogie nouvelle émergeant depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, **Freinet** se forge un discours en rupture avec la pédagogie traditionnelle critiquant à la manière d'Erasme et Rabelais la « scolastique », qu'il va même jusqu'à qualifier de « pédagogie de mort » capable de tuer le désir de l'élève. Dans la période de l'entre-deux-guerres, sa pensée pédagogique subira également les influences de penseurs de la gauche. Cette incursion ne manquera pas de teinter sa pédagogie tant sur le plan des valeurs que sur celui des principes. Fervent militant, Freinet devient un pédagogue engagé qui anime jusqu'à sa mort en 1966 l'ICEM encore actif aujourd'hui :

*« L'ICEM pédagogie Freinet se donne pour objectifs et bases de travail la recherche et l'innovation pédagogiques, la diffusion de la Pédagogie Freinet par l'organisation de stages, par la conception, la mise au point et l'expérimentation d'outils pédagogiques pour la classe, de revues documentaires pour les enfants, les jeunes et les enseignants, et l'édition de publications pédagogiques... C'est un creuset pédagogique où l'on vient mettre en commun, expériences, réflexions et productions... On y poursuit ce qui fait la spécificité de la pédagogie Freinet depuis ses origines : un choix pédagogique en lien étroit avec un engagement social et politique »<sup>7</sup>.*

Depuis sa création des travaux de réflexion et de recherche portant sur le développement d'outils pour la classe paraissent dans des revues pédagogiques comme « Le Nouvel Educateur ». Ces publications relatent aussi bien

les pratiques que les réflexions portant sur les fondamentaux de la Pédagogie Freinet. Elles permettent également de maintenir vivante cette pédagogie en trouvant une place au sein des centres de documentation des IUFM. Après une reconnaissance tardive due aux orientations politiques de Freinet, ces techniques ont en partie été digérées par l'école publique. Quel enseignant n'a pas mis en pratique un journal de classe ou une bibliothèque de travail ? Ce n'est pourtant pas cela qui révolutionne en profondeur la pédagogie. Les emprunts qu'en fait l'enseignement traditionnel restent superficiels.

**Célestin Freinet** affiche très vite son ambition de fonder une école coopérative où chaque participant peut développer son individualité, aller jusqu'au bout de ses capacités. Les valeurs prédominantes de sa pédagogie sont la coopération, l'expression, la communication, la démocratie et la responsabilisation. Il fait résolument le choix d'une approche coopérative par opposition à l'approche compétitive et à la logique de classement présente dans la pédagogie traditionnelle et par extension dans la société. Pour Freinet, l'enfant est un sujet social poussé par le désir de s'exprimer et de communiquer. L'action est donc mise sur l'expression afin de donner une voix aux enfants des classes sociales inférieures en leur permettant de participer activement à la vie en société plutôt que de la subir. Il était donc soucieux d'instaurer un fonctionnement démocratique et responsable. Ces valeurs s'incarnent dans le conseil de classe qui fournit un cadre de discussion et de résolution des problèmes qui contraint les élèves à rendre des comptes publiquement. On est bien loin du conseil de classe actuel qui consiste à juger l'élève à partir de ses notes et de son



7- <http://www.icem-pedagogie-freinet.org>



comportement en dehors de sa présence. Si l'on veut saisir l'essence de la pédagogie Freinet, il faut se pencher sur ses techniques utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage. La question de la motivation est centrale car le désir est porteur d'une grande quantité d'énergie permettant à l'enfant de s'engager dans son apprentissage et dans les actions qui l'inciteront à apprendre en tâtonnant, processus par lequel l'enfant interagit avec son environnement. Freinet pense que le travail scolaire doit participer à la fonctionnalisation des apprentissages scolaires en faisant en sorte que les élèves s'engagent et apprennent dans le cadre d'activités débouchant sur des finalités effectives et socialement reconnues. La pédagogie du projet se présente sous plusieurs formes : le texte libre, le journal scolaire, l'imprimerie à l'école et la polygraphie, la correspondance scolaire, etc. L'expression et la communication liées à l'échange d'idées sont des compétences centrales. Le projet confère une signification aux apprentissages, car il implique de nombreux tâtonnements et de l'itération, d'abord parce qu'il permet de rencontrer des fins concrètes et ensuite parce qu'il prend pour point de départ les idées ainsi que les besoins des enfants. Par la mise en marche et la conduite du projet, on s'attend à ce que les élèves s'approprient les savoirs et qu'ils développent graduellement les quelques compétences nécessaires à sa réalisation. Il est également soutenu que la multiplication des projets permet de couvrir l'ensemble des objets d'apprentissage ou même de les dépasser. Le rapport entre enseignant et élèves est par conséquent modifié et cette modification s'exprime par une classe plus décentralisée, dynamique et interactive délaissant le modèle frontal et magistral :

*« Nous n'assurons plus cet ordre silencieux qui domine l'assemblée des fidèles à l'église, et qu'une jambe heurtant le banc, l'entrée bruyante d'un nouveau venu, ou un simple éternuement troublent profondément. Nous aurons l'ordre de l'usine de travail. Vous entrez dans le grand hall et vous êtes d'abord comme étourdis par le va-et-vient des ouvriers, par le mouvement en apparence anarchique des machines. Et pourtant, tout est si bien ordonné dans cet ensemble.»*

Freinet, 1960.

On pourrait supposer que cette pédagogie qui compte sur une participation plus intense des élèves dans le développement d'activités cognitives, métacognitives et sociales génère des difficultés dans la gestion disciplinaire de la classe, or si l'on en croit Freinet, tout réside dans la rigueur dont fait preuve l'enseignant sur le plan organisationnel.

*« Dans la mesure où nous aurons organisé le travail sans l'asservir cependant à aucune chaîne mécanique, nous aurons résolu du même coup les problèmes majeurs de l'ordre et de la discipline; et non pas d'un ordre et d'une discipline formels et superficiels, qui ne se maintiennent que par un système de sanctions prévu comme une camisole de force qui pèse autant à celui qui subit qu'au maître qui l'impose ».*

La classe doit donc progressivement devenir une communauté d'apprentissage au sein de laquelle l'enseignant est désormais invité à agir comme accompagnateur et médiateur entre l'élève et les savoirs à l'inverse de la pédagogie traditionnelle centrée sur le par cœur. Les élèves n'y subissent pas non plus une évaluation sanction mais ils y participent activement ce qui permet un retour réflexif sur leurs productions. Freinet invite à concevoir autrement le rôle de l'enseignant et de l'élève au sein de la communauté éducative.

## La pédagogie institutionnelle :

**Fernand Oury**, disciple de Célestin Freinet fonde en 1958 la pédagogie institutionnelle qui prolonge et approfondi les méthodes de Freinet en les déplaçant dans le milieu urbain. La psychothérapie institutionnelle, la psychanalyse, la place du sujet, la dynamique de groupe et la psychologie sociale y prennent place avec Jean Oury, frère de Fernand et psychanalyste de formation. Ce que Fernand Oury invente, c'est une pédagogie active qui tient compte des sciences humaines et de l'inconscient. Elle se pose comme une pédagogie de la difficulté, du trouble et de la réussite contre l'échec.

*« Sa force de cadrage et d'organisation en font une pédagogie de contention de la violence autant que de protection des personnes, autorisant et libérant l'apprentissage, la formation, le travail ». « La pédagogie institutionnelle peut également se définir comme un ensemble de médiations qui articulent le désir de faire de l'élève (qui n'est pas forcément du plaisir) et la loi nécessaire à toute vie sociale »<sup>8</sup>.*

Trois concepts fondateurs donnent corps à cette pédagogie : les techniques, le groupe et l'inconscient. Les techniques viennent essentiellement de Freinet et constituent la base de la classe institutionnalisée. Elles engagent un travail qui articule le désir de l'élève et ses apprentissages. Les techniques imposent la coopération et montrent l'importance du matériel pédagogique (textes libres, journal scolaire, imprimerie, correspondance interscolaire, sortie enquête, fichiers individualisés...). Si le travail individuel prend beaucoup de place, il n'exclut pas les activités en classe entière et les productions collectives. Les activités prennent tout leur sens avec la nécessité d'aboutir et transmettre au groupe classe. Le groupe classe est d'ailleurs pris en considération dans sa dimension psychologique avec ses phénomènes de leaders, de suiveurs, ses comportements de soumission, d'agression ou ses jeux d'alliance existant dans toutes formes de relations humaines. Enfin, l'inconscient de chaque élève est accueilli dans sa globalité. Des lieux et des temps sont aménagés afin qu'il s'exprime. Fernand

Oury a cherché des solutions nouvelles, tous nés de la praxis de la classe active. Elle place enfant et adulte dans des situations qui requièrent des initiatives et des actions. Elle instaure un cadre de référence fort ponctué de rituels pédagogiques et de règles de vie strictes. L'organisation spatiale et matérielle se fait en fonction des temps pédagogiques. Selon les besoins, la disposition change. Les lieux de parole sont entre autre une solution pour traiter des problèmes de violence. Il en existe plusieurs, clairement définis qui vont servir à différencier la parole de l'enfant pour mieux l'entendre. Ils prennent place dans un espace symbolique, comme un regroupement en cercle favorisant le dialogue dans le cadre du « **quoi de neuf** ». Il s'agit d'un moment de parole en début de journée où l'enfant aborde le sujet qu'il souhaite. Un président distribue la parole et permet les échanges et la communication. On y apprend à s'exprimer, entendre le groupe et échanger avec les autres. Ce moment sert de transition entre la maison et l'école. Le « **conseil** » est un temps hebdomadaire qui traite des règlements et des conflits. Il peut aboutir à des sanctions soumises à l'approbation du conseil qui assure la pérennité et le respect des règles. Il est aussi le lieu de reconnaissance des progrès, de supervision de projets collectifs et de prise de responsabilités par les élèves. C'est l'institution la plus difficile à mettre en place. Pour le quoi de neuf, l'enseignant prévoit un regroupement en cercle par exemple favorisant la communication. Pour le travail en groupe, il sera possible de disposer les tables autrement. Les groupes de travail déterminent la place de chacun dans l'espace et la production de la classe. Inspiré du judo, les ceintures sont des outils « *d'auto-socio construction des savoirs et des comportements* »<sup>9</sup>. Les enfants ont une ceinture de niveau et de comportement dont la déclinaison colorée correspondent à leur groupe de niveau ou à des compétences associant droits et devoirs. Les ceintures de niveau permettent d'évaluer leur réussite dans les activités de la classe. Suivant le principe de tutorat une ceinture élevée aidera un débutant. Chaque séance de travail commence par un repérage de l'item de la ceinture travaillé. La ceinture de comportement permet de progresser dans l'apprentissage de la vie collective et des responsabilités qui en résultent : circu-

8- 9: Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle. Edith Héveline et Bruno Robbes. Préface de Jacques Pain. Ed Matrice 2010.



ler hors de la classe ou présider un « quoi de neuf ». La ceinture de comportement n'enferme pas l'enfant dans un étiquetage mais lui permet au contraire de conquérir progressivement de la liberté et de la responsabilité. On le voit, la vie en classe, l'organisation du travail et les relations maître élèves sont donc sans cesse régulées par ces institutions qui fonctionnent comme une médiation entre les personnes.

### *La pédagogie différenciée :*

La pédagogie différenciée se construit à partir des préoccupations historiques d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves et apparaît comme l'aboutissement d'évolutions amorcées antérieurement. Elle s'abreuve des expériences de la pédagogie de Freinet et de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury qui sont pourtant loin d'être majoritaires à l'école. Les premières expérimentations remontent aux années 70 impulsées par l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) et par des mouvements pédagogiques.

Différencier l'enseignement peut avoir deux sens complémentaires. Il s'agit, dans tous les cas, de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève. Mais cette prise en compte peut se faire en considération de deux objectifs différents: ou bien adapter l'enseignement à la destination sociale et professionnelle des élèves, ou bien, un objectif pédagogique commun étant défini et affiché, prendre en compte la diversité individuelle pour y conduire.

La pédagogie différenciée s'appuie sur un constat évident, l'hétérogénéité entre les humains est un fait et justifie par conséquent le choix d'une différenciation pédagogique. Le postulat fondateur de cette pédagogie repose également sur le constat que les modes d'apprentissage varient selon les individus. Aucun apprenant ne progresse à la même vitesse, n'utilise les mêmes techniques d'étude, ne possède les mêmes intérêts et motivation.

Jusqu'aux années soixante-dix, avec le plein emploi, l'école a la mission de ventiler les élèves à des niveaux de qualification différents. On note, on classe et

la gestion des différences entre élèves se fait par ségrégation dans des classes différentes. La pédagogie officielle pratique la leçon, les exercices d'application, les compositions et le corrigé collectif. Elle est transmissive, à orientation normative. La notion d'égalité signifie mettre les élèves dans les mêmes conditions de passation d'épreuves. Il y a ceux qui peuvent, ceux qui ne peuvent pas et personne n'est choqué. Avec l'évolution du contexte économique qui amène la nécessité d'élever le niveau de qualification de la population, le traitement des différences n'est plus institutionnel mais pédagogique : il doit se faire dans la classe. Les professeurs sont placés devant la difficulté d'avoir à enseigner un même programme dans des classes devenues très hétérogènes (différences de niveau scolaire et d'origine sociale, arrivée au collège d'élèves dont les parents n'avaient pas fait d'études secondaires et qui avaient donc plus de difficultés à rentrer dans le nouveau contrat, etc.). La pédagogie différenciée se présente donc comme une réponse à l'hétérogénéité des classes et un moyen de lutter contre l'échec scolaire. Elle part de la nécessité d'une formation générale de même niveau pour tous en soulevant le problème de la nature des différences à traiter au sein de la population scolaire pour construire des situations d'apprentissage. Elle « *consiste à utiliser tout un éventail de démarches et de supports -recherches documentaires, travail expérimental, travail de groupe ou individualisé, cours magistral ou méthode plus inductive... Elle multiplie les chances de réussite en s'adaptant aux possibilités des élèves et plus particulièrement aux différentes stratégies d'apprentissage- cognitives, affectives et sociales- de chacun* »<sup>10</sup>.

Concrètement, la conduite d'une classe se fait suivant un principe de différenciation successive et simultanée. La différenciation successive nécessite de la flexibilité dans le déroulement même du cours car elle alterne différents outils et différentes situations d'apprentissage. Cette alternance assure des situations diversifiées. La différenciation simultanée est plus complexe à mettre en œuvre car il s'agit de proposer des activités diverses et précisément définies pour chaque élève correspondant à leurs besoins. Elle exige des moyens et une mobilisation plus importante de l'enseignant tout comme un déconditionnement

10- Entretien avec Philippe Meirieu. Profession pédagogue. Tiré de «Éduquer et former» sous la direction de Martine Fournier. Ed Sciences Humaines. 2011.

total par rapport au modèle traditionnellement admis. Meirieu en propose la méthodologie suivante : élaborer un programme d'objectifs qui constitue le fil directeur du travail. Le communiquer et le négocier avec chaque élève sous la forme d'un plan de travail individuel devant comporter pour chaque objectif, le niveau atteint précédemment par l'élève et les engagements pris en fonction de celui-ci. Il reste à régler une multitude de problèmes matériels d'organisation de la salle, de mise à disposition d'outils nécessaires sans négliger la discipline.

La combinaison de la différenciation successive et simultanée permet d'organiser une séquence d'apprentissage organisé en quatre temps, la découverte, l'intégration, l'évaluation, la remédiation. Le temps de la découverte est caractérisé par des exercices de sensibilisation très largement inductifs et articulés aux représentations et préoccupations des élèves. Une différenciation successive importante des outils et des situations est mise en place ainsi qu'une situation impositive collective afin que l'enseignant garde la maîtrise de la classe. L'intégration permet de casser la structure de la classe pour proposer aux élèves des itinéraires différenciés, en termes de stratégies possibles d'appropriation donc d'outils (fiches individuelles, exercices de groupe, monitorat, manipulation, enquêtes, lectures) ; de contenus mis en jeu (documents complémentaires) selon le rythme de travail de l'élève. L'évaluation doit être critériée et l'enseignant s'assurera qu'il évalue bien l'acquisition des objectifs travaillés. Sur la base des résultats obtenus, le professeur met en place des remédiations différenciées de différentes natures :

- répéter ou récapituler la notion non acquise si les élèves ont été inattentifs.*
- proposer des exercices supplémentaires en cas de maîtrise insuffisante*
- reprendre des notions antérieures.*
- changer de stratégie d'appropriation de la notion, d'outils, de supports, de contenus.*
- travailler sur des aspects méthodologiques utiles à l'acquisition de la notion.*

Dans l'enseignement primaire, la pédagogie différenciée apparaît comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages d'autant que la loi d'orientation de juillet 1989 organise la scolarité en cycles. Elle promeut l'égalité des chances et la notion d'équité apparaît, concurrençant l'égalité de traitement. Ainsi, les dispositifs de différenciation doivent permettre aux enseignants de gérer des classes dans lesquelles certains élèves n'ont pas atteint tous les objectifs du niveau considéré.

Mais comment instaurer une véritable pédagogie différenciée au collège ou au lycée où chaque enseignant se retrouve en moyenne avec 5 à 10 classes pouvant atteindre le chiffre exorbitant de 20 classes pour les enseignants de disciplines artistiques ; le tout dans un cadre qui demeure favorable à la pédagogie traditionnelle ? Pourtant les textes officiels sont bien là pour nous le rappeler :

*«Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité». Loi d'Orientation sur l'éducation (10 Juillet 1989 .BO spécial n°4 du 31 Août 1989)*

*«L'égalité des chances suppose le respect des différences. Les problèmes des élèves, leurs demandes, leurs rythmes, leurs attentes, leurs besoins ne sont pas les mêmes. Le moule unique n'est donc pas la bonne réponse. C'est pourquoi les voies proposées, les réponses pédagogiques, doivent être mieux adaptées et plus respectueuses de cette diversité». Nouveau Contrat pour l'Ecole.(BO n°25 du 23 Juin 1994) : «Accueillir et promouvoir la diversité*

*« Pour chaque séquence le professeur prévoit des démarches, situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.» Mission du professeur (BO n° 22 du 29 Mai 1997).*

*« La formation suppose des temps d'apprentissage longs pour que chacun(e) puisse réussir. Cette réussite est notamment rendue possible par l'utilisation de formes et de méthodes adaptées aux contextes particuliers, offrant des voies d'accès différenciées aux compétences du programme.» Programme des CAP-BEP et bacs professionnels (B.O. n°39 du 24 octobre 2002)»).*



Un bilan de la mise en place d'une pédagogie différenciée dans l'école française montre que ce nouveau mode de traitement des différences n'a pas fait disparaître le précédent : la ségrégation est repoussée et se fait de façon plus insidieuse. Le système scolaire français s'est bien massifié, mais il ne s'est pas pour autant démocratisé en terme de réussite scolaire. C'est cette exigence qui est aujourd'hui revendiquée, car l'échec scolaire est de moins en moins accepté par le corps social. Sans nier les facteurs sociologiques qui influent sur l'échec scolaire, l'école française a laissé se développer un pourcentage important d'exclus de l'intérieur, faute d'avoir mis en place une pédagogie différenciée autour d'objectifs communs et un accompagnement réellement efficace des enseignants et des élèves dont les situations sociales et personnelles sont souvent très difficiles. Ainsi, cette pédagogie, loin d'être généralisée dans l'école, s'affiche dans les objectifs ministériels. Face aux nouvelles demandes sociales, la différenciation pédagogique devient aujourd'hui un défi majeur auquel l'école est confrontée. Elle apparaît comme un compromis entre les aspects positifs et négatifs de deux conceptions antagonistes de la pédagogie tentant d'établir dans les programmes un équilibre entre cours magistraux et constructions des savoirs en autonomie.

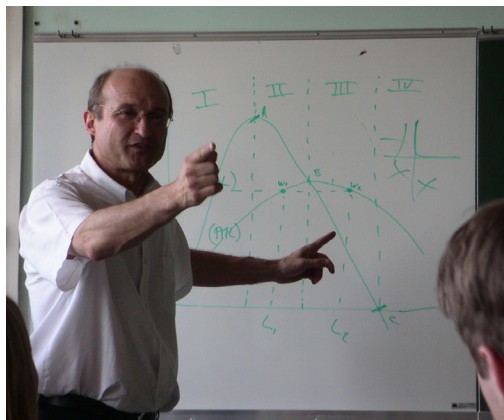




### 3- Et le prof dans tout ça ?

#### Rôle et statut de l'enseignant.

**M**aître, professeur, instituteur, médiateur, guide, animateur, les termes sont nombreux et fluctuent suivant les obédiences. Ils recouvrent cependant des réalités pédagogiques qui se confrontent ou se superposent. Depuis l'origine, la place, le rôle et le statut de l'enseignant varient suivant les époques, les contextes historiques, sociologiques, philosophiques ou politiques. Occupant tantôt une place centrale dans les pédagogies traditionnelles où la transmission des savoirs et l'érudition tout entière assoit l'autorité (Moyen-Age, enseignement religieux, enseignement simultané, école de Jules Ferry) ; s'esquisse en contrepoint la figure d'un enseignant accompagnateur, guide ou médiateur dans la pédagogie active. Dans l'Antiquité, le pédagogue n'est pas encore le spécialiste de l'éducation mais l'esclave qui accompagne l'élève à l'école comme dans ses apprentissages. Dans le courant maïeutique, l'enseignant à mi-chemin entre le savoir et l'élève est un accoucheur d'esprit. Maître et disciple cherchent ensemble la vérité. En même temps que se développent les recherches scientifiques et qu'émergent les idées démocratiques, le 19ème siècle voit apparaître deux figures de l'enseignant, celle du professeur et de l'instituteur. Au professeur revient la tâche d'enseigner une vérité scientifique, des œuvres littéraires ou de la philosophie à une minorité favorisée. À l'instituteur, le hussard noir de la République, revient la tâche de l'instruction élémentaire, de l'alphabétisation et de l'éducation morale des enfants du peuple. Ce surnom donné aux instituteurs de la troisième



République fait référence à leur uniforme noir qui leur donnait une allure sévère et intransigeante. Face à ces figures autoritaires, émergent les pédagogues de l'école nouvelle qui récusent toutes formes d'autoritarisme et d'enseignement magistral. Cette figure de l'enseignant accompagnateur est confortée par le développement de la psychologie de l'enfant.

Maria Montessori donne par exemple une place différente à l'instituteur qui se vit davantage comme un accompagnateur discret du cheminement de l'enfant plutôt qu'un enseignant. « L'enseignant » devient un médiateur, le trait d'union entre l'enfant et le matériel. Il respecte le rythme de chaque enfant : cela signifie prendre l'enfant là où il est pour l'aider à progresser par un accompagnement adéquat. Il incarne la devise de Maria Montessori « Aide-moi à faire tout seul ». L'éducation et les agissements pédagogiques ne sont plus définis du point de vue de l'adulte, mais du point de vue de l'enfant. L'enseignant est présent et actif aux côtés de l'enfant jusqu'au moment où c'est lui, l'enfant, qui fait tout seul ce qu'il a décidé de faire. Il devient indépendant dans le travail. C'est dans un esprit relativement proche que Freinet définit le rôle de l'enseignant, souhaitant que celui-ci délaisse son statut d'expert et d'autorité morale afin qu'il s'emploie à mettre en œuvre une nouvelle forme de collaboration entre les élèves. La classe doit devenir une communauté d'apprentissage au sein de laquelle l'enseignant est désormais invité à agir comme un accompagnateur, un guide et un médiateur entre les savoirs et l'élève.

#### Sa place dans l'espace.

Quelque soit la pédagogie, la place de l'enseignant, celle qu'il impose ou occupe par nature reste une place centrale. Si l'enseignant change de place et s'assied dans les rangs pour interroger un élève au tableau, la relation pédagogique s'inverse. L'élève debout doit alors s'adresser à la classe et non plus uniquement à l'enseignant qui serait resté près de lui. Tout tient à la position symbolique de l'individu dans l'espace. On connaît la difficulté des élèves convoqués au tableau qui doivent à la fois faire face au professeur et aux camarades. Cette

position symbolique a longtemps était secondée par l'estrade, instrument pratique d'une pédagogie autoritaire et frontale. Semblable à une scène théâtrale, elle permet de surveiller aisément la classe tout en accordant un sentiment de supériorité à celui qui l'occupe obligeant les élèves à lever le regard. Remontant à l'enseignement religieux qui se pratiquait du haut de la chaire, entre ciel et terre, l'estrade confère un caractère sacré au savoir que l'on ne peut contester. Mais le métier d'enseignant s'est considérablement modifié avec la massification de la scolarisation après la seconde guerre mondiale. Lorsque en mai 68, l'autorité de l'enseignant disparaît en même temps que l'estrade, cela correspond à un regain d'intérêt pour un apprentissage centré sur l'enfant, sur l'appropriation du savoir par l'expérimentation. Estrade et gradins furent démolis malgré des résistances encore palpables aujourd'hui. Descendu de son estrade, aujourd'hui il peut échanger via les réseaux sociaux avec ses élèves. Désormais au même niveau que les élèves, perdant de son prestige, l'enseignant est passé progressivement de la toute puissance à un aveu d'impuissance parfois : contestation systématique, perte d'autorité. Les mutations de la relation pédagogique, la perte ou la quête de sens dans l'école poussent les enseignants à devenir des caméléons professionnels devenant tout à la fois pédagogue, travailleurs sociaux, psychologues, confidents ou policiers pour faire face à toutes ces situations et survivre en classe. Pourtant enseigner aujourd'hui revient toujours comme autrefois à rentrer en classe, interagir avec les élèves en utilisant des techniques rudimentaires ou éprouvées que sont l'autorité, la persuasion, la séduction ou la contrainte. Ces techniques sont d'autant plus nécessaires qu'il faut faire face à un nombre grandissant d'élèves dont l'obligation



11- François Bégaudeau dans le film «Entre les murs».

scolaire génère passivité et manque de motivation. Les enseignants, s'ils vivent dans une société qui a profondément modifié leur statut, n'en restent pas moins proches des générations passées dans la mesure où le travail avec les élèves et les tâches scolaires n'ont guère évolué. Ils sont toujours soumis aux contraintes institutionnelles qui sous-tendent l'obligation de résultat : boucler le programme dans les temps ! Le débat entre pédagogie traditionnelle et pédagogie active est toujours sensible à l'aube du 21ème siècle.

*« En France, la forme scolaire reste certes très prégnante : l'acquisition des connaissances ordonnées en programmes et en progressions, l'usage majoritaire de l'enseignement magistral, où les élèves sont regroupés par âge et par niveau, demeurent la règle. Mais les « vieilles pédagogies nouvelles » souvent associées aux nouvelles technologies sont entrées par la petite porte : travaux de groupes, pédagogie axée sur un projet construit par les élèves comme la rédaction d'un journal ou de blogs, recherches documentaires sur le Web et autres méthodes actives dans lesquelles les enfants se font auteurs de leurs propre apprentissage ».*<sup>12</sup>

Enfin, la question de la formation des enseignants est essentielle car de l'aveu d'une majorité d'enseignant, les carences en la matière sont considérables surtout lorsque l'on considère la mutation du métier. À la question volontairement provocante d'un journaliste du Café Pédagogique « Faut-il former les enseignants », Francois Le Ménahèze formateur à l'IUFM de Versailles répond :

*« Il faut surtout apprendre à se décentrer par rapport à son travail d'enseignant, à prendre une posture réflexive, à déconstruire la représentation que les enseignants se font de leur métier. Il faut aussi transmettre la culture pédagogique, lire les pédagogues pour enrichir sa réflexion.»*<sup>13</sup>

Mais à quel moment, les enseignants pourraient-ils faire cela si ce n'est en formation? Or, entre le discours politique de façade et la réalité sur le terrain, l'écart est énorme. Le temps de formation s'est réduit alors que les enseignants en éprouvent de plus en plus le besoin pour parer à la diversité des situations. Coincés entre les injonctions institutionnelles, le rythme scolaire, la tenue et la préparation des cours, rares sont les enseignants qui prennent le temps de cette *« posture réflexive »*.

12- Éduquer et former. Sous la direction de Martine Fournier. Ed Sciences Humaines. 2011.

13- <http://www.cafepedagogique.net:lemensuel/laclasse/>



## 4- L'espace scolaire.

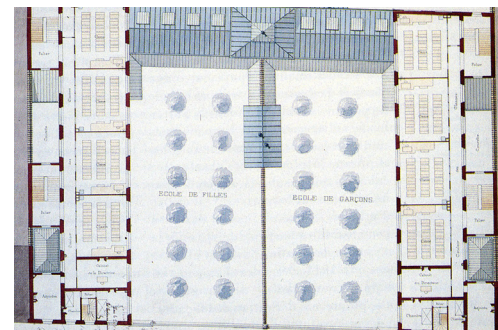
L'architecture scolaire est une idée relativement récente. Jusqu'au 19<sup>ème</sup>, les lieux de transmission ne sont pas figés et varient en fonction des besoins. Dans l'Antiquité, Platon enseigne au milieu des jardins de l'Académie qu'il fonda en 388 av J-C. Jusqu'en 476, ce qui devient peu à peu la France tout en faisant encore parti de l'Empire Romain, s'inspire du système d'enseignement de la Rome Antique. Au Moyen-Âge en revanche, l'enseignement, assujéti à la religion, se pratique dans les monastères, du moins pour les enfants issus de la noblesse. Au VII<sup>ème</sup> siècle, Charlemagne que l'on présente comme l'inventeur de l'école encourage la création d'école en dehors des monastères. L'école ne disposait pas toujours d'espace fixe et pouvait se dérouler dans des espaces très variés. Aussi, voyait-on entre le 12<sup>ème</sup> et 13<sup>ème</sup> siècle, maîtres et élèves latinistes voyager dans toute l'Europe. Ce « *peregrinatio* » permettait de se rendre au plus près innovations et de la recherche. C'est à la Renaissance que l'école commence à être conçue comme un milieu éducatif complet et clos au sens où l'éducation passe par une mise à l'écart du reste de la société. Les Jésuites acquièrent ainsi des domaines que leurs cède le clergé pour y établir leur collège. Mais pendant des siècles, l'enseignement qui concerne l'élite et les classes aisées se pratique essentiellement à domicile. En revanche pour l'enseignement mutuel, une réflexion sur l'espace commence à s'élaborer.

« Une classe d'enseignement mutuel doit avoir la forme d'un carré long, d'une longueur à peu près double de sa largeur... Dans une salle d'une vingtaine de mètres de longueur, le plafond devra être élevé de 5 à 6 mètres, pour qu'elle puisse contenir la masse d'air nécessaire à la respiration des élèves. »<sup>14</sup>

Il faut attendre l'avènement de l'école publique, laïque et obligatoire en 1881 pour voir s'ériger une architecture scolaire qui détermine pour longtemps des codes architecturaux. Ces bâtiments imposants soulignent l'importance de l'école fortement marquée par l'idéal républicain. L'école est vécue comme

un sanctuaire du savoir, une enceinte respectable. On assiste à la naissance d'un langage architectural comme on l'a vu pour les églises, les couvents, les prisons ou les usines. L'organisation de l'espace architectural découle par conséquent de l'alignement des classes au volume rectangulaire regroupées le long d'un couloir de distribution rectiligne. Le corps du bâtiment s'articule ensuite autour d'une cour centrale plantée d'arbre. Le tout est séparé de la voie publique par un mur d'enceinte et une grille, démonstration parfaite d'une architecture qui encadre et dirige dans la discipline. Un cloisonnement rigide séparait les classes d'âge.

On voit toujours des écoles de ce type trôner au centre de villages et des communes. Son héritage est fort car il marque encore l'espace scolaire d'une logique qui procède du classement. Si le cadre bâti peut représenter une contrainte, il est un « mal » nécessaire à l'organisation collective des activités scolaires et pédagogiques.



Plan groupe scolaire rue de la Plaine Paris. 1891. Images tirées de « Paris à l'école ». Ed Picard. <sup>15</sup>



Façade école rue Manin dans le 19<sup>ème</sup>. Paris; <sup>16</sup>

14- Classe(s) à faire. Dossier pédagogique. Musée de L'Éducation du Val d'Oise.

15-16; Paris à l'école « qui a eu cette idée folle... » Ed Picard 1993.



À chaque espace correspond une fonction clairement attribuée sans que puisse s'y dérouler d'autres activités que celles prévues. La classe correspond au travail, le couloir à la circulation, la cour à la détente, la cantine à la restauration ainsi de suite. Identifier clairement les lieux et leurs usages permet d'ailleurs de les contrôler. C'est état de fait est lisible dans la typologie des lieux (Hall, cour, couloirs, classes) ainsi que dans leur désignation usuelle (bâtiment E, salle 304...). Cette qualification interdisant toute forme de perméabilité garantit cependant une régulation de l'espace et un équilibre fonctionnel de la vie scolaire. Nous le verrons, chaque période de l'histoire cristallise les problématiques de son temps : ordre, discipline, protection, hygiène, massification de la scolarisation, ouverture sur le quartier, éco-conception. Reflet de la société dont elle incarne en parti les valeurs, l'architecture scolaire a évolué en s'ouvrant progressivement sur le quartier et la cité. Elle a pourtant délaissé l'espace de la classe perpétuant un schéma peu créatif et permissif. On est alors en droit de se questionner sur la permanence de ce modèle.



17- École de la Meerweinstraße à Hambourg, 1927-1930, architecte Fritz Schumacher. Bâtiment symétrique pour garçons et filles, comprenant 36 classes, distribuées de part et d'autre d'un couloir central. [histoire-education.revues.org/index706.html](http://histoire-education.revues.org/index706.html)



18- Ecole Antoine de Saint-Exupéry : une école zéro énergie à Pantin. Photo Atelier Méandre.

## a- La classe, un espace dans l'espace.

Faut-il encore s'étonner que l'enseignement scolaire soit traditionnel à bien des égards alors qu'il continue de s'inscrire dans un cadre matériel qui n'a guère évolué : la classe ! Espace de transmission, de travail ou de représentation, la classe est aussi un des espaces sociaux les plus contrôlé et les plus fermé dans lequel l'enseignant travaille avec ses élèves séparés du reste de la communauté éducative. Les relations humaines qui s'y tissent, dépendent d'interactions entre enseignants et élèves. Ordre et discipline l'ont durablement façonné. Les déplacements, les façons de s'exprimer, les postures, les attitudes, le temps et le contenu des apprentissages y sont pensés, programmés et exigent une action constante de l'enseignant. Ce cadre, qu'il soit donné ou construit, improvisé ou réglementé par l'institution est un invariant constitutif de la situation pédagogique survivant aux divers courants de pensée pédagogique qui ne sont jamais parvenus à véritablement ébranler l'hégémonie de la classe traditionnelle. Elle est d'ailleurs le résultat d'une forme scolaire prônant les savoirs découpés en tranches disciplinaires assurées par des enseignants spécialistes.

À l'intérieur, règne la logique des rangs qui hiérarchise symboliquement l'espace. Les élèves les plus motivés s'activent pour s'installer au premier rang où tout est accessible, l'enseignant comme les notions écrites ou vidéo-projetées au tableau. L'écoute est attentive, loin des chahuts des derniers rangs dont s'accommode le reste de la classe et surtout les élèves les moins motivés ou les plus retards. L'attention demande alors plus d'efforts et la distance devient un facteur de ségrégation pouvant entraîner de l'échec scolaire. Quel enseignant ne s'évertue pas à demander aux élèves de devant de parler plus fort pour que ceux de derrière les entendent, ou tout simplement ne redouble pas d'énergie pour inciter les élèves du fond à plus d'écoute et de concentration. Les stratégies d'évitement sont bien connues des enseignants. Quel élève ne s'est pas caché derrière un camarade pour discuter ou faire autre chose ? Tout ceci est la consé-

quence directe de la hiérarchisation spatiale qu'organise la pédagogie frontale. On a d'ailleurs coutume de dire qu'un instituteur du 19<sup>ème</sup> siècle découvrant une classe aujourd'hui reconnaîtrait son environnement de travail.

Une étude du chercheur américain T. Donahoe sur les réformes scolaires aux USA montrent que toutes tentatives de transformation du métier d'enseignant et de la pédagogie traditionnelle se heurtent justement à l'existence de la classe considérant que c'est d'abord le cadre et les conditions de travail qui sont traditionnels et entraînent la routine. On aura beau changer les programmes, prôner la professionnalisation de l'enseignement, exiger des innovations pédagogiques, ouvrir l'école ; tant que les enseignants seront seuls face à leurs élèves avec les mêmes moyens et le même cadre qu'autrefois (mais avec des élèves plus difficiles), le changement attendu ne se manifesterà pas ! D'autre part, la classe apparaît comme un refuge pour l'enseignant qui peut se soustraire aux injonctions institutionnelles en échappant partiellement aux pressions multiples. Elle incarne en même temps la limite de leurs actions et de leur pouvoir. S'il est vrai que les conditions de travail en classe ont peu évolué, il n'en demeure pas moins qu'un nombre grandissant d'enseignants s'efforcent à l'intérieur de ce cadre de transformer les pratiques et de mettre en place des innovations. Sur ce plan, le primaire reste un terrain plus favorable que le secondaire trop souvent bloqué par des clivages disciplinaires et une organisation du travail « *taylorienne ou fordiste* »<sup>19</sup>.



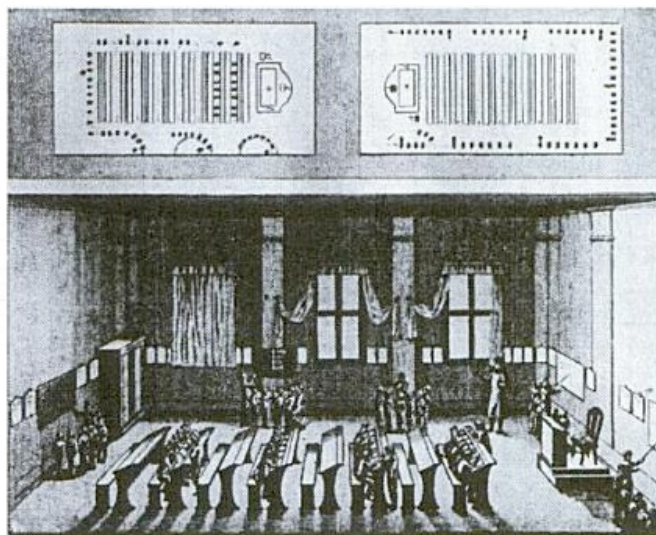
19- Tiré du chapitre «L'école change, la classe reste». Maurice Tardif, Claude Lessard. Ouvrage collectif «Éduquer et former» Ed Sciences Humaines. 2011.



Si les dimensions de la classe ont évolué tout au long du 20<sup>ème</sup> siècle réduisant progressivement le nombre d'élèves par section, sa configuration reste majoritairement identique. Qui n'a pas connu de classe accueillant une série de tables alignées et dirigées vers le tableau formant des rangées entre lesquelles l'enseignant circule? Cette configuration remonte au fondement de l'école publique et se diffuse dans un modèle quasi identique dans toute l'Europe : l'instruction est délivrée par un maître à sa classe alors que pendant des siècles, les enfants des classes aisées avaient été instruits à domicile.

En 1807, le Père Grégoire Girard obtient à Fribourg en Suisse, la construction d'une école, suivant ses plans adaptée à l'enseignement mutuel. Dans un vaste local, les élèves disposent de bancs et de tables-pupitres séparés par un intervalle permettant de circuler. Cette gravure représente le plan d'une école « Girardine »

et suggère le fonctionnement de l'enseignement mutuel à huit pupitres et huit cercles pour une soixantaine d'élèves. Contre les murs et face à des panneaux, se forment des demi-cercles d'élèves suivant le mécanisme de l'enseignement gradué et mutuel qui s'appuie sur le principe des élèves moniteurs. Cet agencement préfigure des plans modernes d'écoles nordiques aux alentours des années 1960/70.



C'est donc à l'école républicaine que revient le modèle de la classe. Dans l'enceinte d'une architecture respectable, l'espace s'organise donc autour du volume rectangulaire de la classe. Sa forme rectangulaire est parfaitement adaptée aux alignements de pupitres faisant face au tableau et au bureau du maître surélevé par l'estrade. La table-banc réglemente les dimensions de la classe ainsi que les conditions de circulation du maître, le long du mur, entre les allées et au fond de la classe. La distance réglementaire entre les tables, l'emplacement du tableau, du bureau du maître et du poêle conditionne également la longueur de la classe pouvant compter jusqu'à 50 élèves. Seul le maître a le droit de se déplacer, bouger, marcher, s'asseoir et se lever, ce que ne peut pas faire en revanche un professeur d'université face à son auditoire (assis dans un amphithéâtre encore aujourd'hui). Ce modèle de classe s'est imposé comme une norme qui découle d'une vision traditionnelle et frontale de l'enseignement. Elle crée d'emblée une distance ségrégative dans l'espace de la classe encore en vigueur aujourd'hui. Au mouvement de l'enseignant s'oppose l'inertie des élèves assis sur leurs table-bancs, statiques pendant des heures réprimant tout mouvement. L'attention soutenue est dirigée vers le tableau, lieu de transmission et de savoir. Visible et utilisable par tous, le tableau sur lequel se concentrent toutes les attentions permet d'aller vers une formation de masse. À la fois espace d'écriture, d'explications de corrections et de démonstration, cet outil collectif permet l'enseignement collectif de la lecture. Autour du tableau noir se cristallise pour longtemps une pédagogie frontale qui structure la division de l'espace de la classe, organise, met en place le rituel du passage au tableau, véritable torture infligée par l'enseignant de gré ou de force, l'élève y sera humilié ou glorifié selon sa capacité d'écoute et d'apprentissage. De toute évidence, l'espace s'organise en séparant celui qui sait, ordonne et dirige de ceux qui ignorent mais apprennent dans la discipline. Cette forme se généralise donc dans la plupart des systèmes éducatifs suivant un mode opératoire alliant efficacité architecturale et modèle pédagogique.

Dans les années 30, la convergence des idées et des techniques nouvelles, de l'hygiénisme et du Mouvement Moderne fournit l'occasion de revisiter le modèle de « l'école Jules Ferry ». Ouvrant pour une école plus adaptée à la psychologie enfantine, la pensée architecturale évolue et les matériaux nouveaux comme le béton, le verre et l'acier servent une esthétique capable de répondre aux attentes du mouvement pour l'école nouvelle en proposant d'autres schémas d'organisations spatiales. L'air et la lumière sont à l'ordre du jour. Les architectes modernes proposent des solutions formelles et techniques importantes sans toutefois remettre en cause les solutions traditionnelles ni l'organisation spatiale de la classe. L'école doit donner envie d'apprendre ce qui se traduira par une recherche de clarté et un travail sur la « décoration d'intérieur ». Pourtant la distribution des classes se fait toujours le long d'un couloir rectiligne. La séparation fille/garçon persiste tout comme le modèle de la cour intérieure.

**André Lurçat** réalisa ainsi pour la municipalité communiste de Villejuif en 1933, le groupe scolaire Karl Max, un bâtiment de verre et de béton, aéré, lumineux avec un toit terrasse. Cette école, première du genre, eut un grand retentissement. Il en réalisa également le mobilier adapté au volume de chaque classe.



Afin de combattre la tuberculose, médecins et pédagogues s'associent pour construire des écoles de plein air dont certaines demeurent célèbres comme celle de Richard Neutre à Los Angeles (1925), celle de Jan Duiker à Amsterdam (1930) ou celle de Suresnes conçue par **Baudouin et Lods** en 1935 et dont la conception reste inégalée. Destinée aux enfants pré-tuberculeux et de santé fragile, cette construction s'inscrit dans le champ expérimental des

théories hygiénistes de cette époque en associant air et lumière pour lutter contre les mauvaises conditions d'hygiène et la prolifération de la tuberculose. Elle offrait à l'enfant un épanouissement physique et intellectuel grâce à une organisation spatiale exemplaire. Installée dans un parc ensoleillé du mont Valérien, l'école s'organise en deux parties : un long bâtiment principal abritant du vent huit pavillons de classe reliés entre eux par des galeries. Expérimentant avant l'heure la flexibilité et la mobilité de l'espace, chaque pavillon peut être ouvert par 3 côtés: un mur plein du côté de l'ombre et 3 parois vitrées donnant au sud se repliaient en accordéon, permettant de faire classe en plein air même en hiver grâce à un rideau d'air chaud pulsé. Au-dessus de chaque pavillon, un toit terrasse sert de solarium. Les enseignants pouvaient donc emmener la classe dans le parc comme sur le toit, selon l'ensoleillement. Pour circuler dans l'école, les enfants n'utilisaient que des rampes, pas d'escaliers, pour éviter de trop solliciter leurs articulations. Le rythme des enseignements était adapté au rythme naturel des enfants. Devant chaque classe, un espace ombragé destiné à l'enseignement de plein air privilégiait l'observation.



20- Groupe scolaire Karl Marx. Photo tirée de [www.culture.gouv.fr/.../archixx/imgs/p31-04.htm](http://www.culture.gouv.fr/.../archixx/imgs/p31-04.htm)

21- Ecole de plein air de Suresnes. Photos tirées de [www.inshea.fr](http://www.inshea.fr)



Ce type d'école se répandit également en Suisse aboutissant à des « Home » dont les principes éducatifs étaient ceux d'une éducation familiale et coopérative. Tout ceci fait écho à la Malting House School de Cambridge édifée en 1924 et qui devint un laboratoire des nouvelles pratiques éducatives aux USA.

*« L'école sans enseignement formel ni leçons fixes s'ouvraient sur de grands espaces verts aménagés pour l'expérimentation et l'observation. Tout était à l'échelle des enfants et tout était conçu pour qu'ils se posent des questions et qu'ils apprennent en faisant. »<sup>22</sup>*

On peut citer le Bauhaus, école mythique qui pratiqua dès sa conception une pédagogie active impliquant les élèves dans la vie collective et dont le fonctionnement s'inscrivait dans la lignée de la pédagogie nouvelle : travail en atelier, espace ouvert, tutorat. Johannes Itten, à l'origine instituteur formé à la méthode Froebel représente en partie une figure fondamentale du pédagogue tout comme Walter Gropius qui mis au point une méthode non conventionnelle d'enseignement en partie fondée sur les techniques de Johann Henrich Pestalozzi ou Maria Montessori.

Dans l'entre-deux-guerres, en dehors de ces expériences, l'architecture devint sobre et fonctionnelle. Son rôle n'était plus de renforcer l'ordre et la hiérarchie mais de promouvoir une éducation démocratique. Le mouvement moderne engendra cependant la construction d'édifices scolaires en forme de barres qui fut systématisée par l'industrialisation des constructions. La dimension des classes s'affranchit des contraintes du mobilier pour se centrer sur l'enfant qui devient l'unité de mesure. La dimension des classes se réduit passant à 40 élèves selon une instruction de 1936. Il est conseillé de prévoir 1m50 de surface par élève ainsi qu'une hauteur sous plafond de 4 mètres. Ses innovations sont aussi dues à l'action d'Henri Wallon, psychopédagogue qui oeuvra pour l'amélioration des conditions scolaires.

22- L'architecture scolaire. Bulletin CIIP, n°15; Décembre 2004.

Entre les années 50 et 60, alors qu'à l'étranger se poursuivent des recherches de groupes scolaires avec Arne Jacobsen au Danemark, Alfred Roth en Suisse ou Walter Gropius aux USA, la France accuse un certain retard.

*Arne Jacobsen propose en 1956 une cité scolaire de 850 élèves dans un cadre de confort proche d'une école moins volumineuse. Chaque classe donne sur une cour intérieure permettant de faire école en plein air.<sup>23</sup>*



La France d'après guerre se dote de bâtiments identiques et impersonnels, édifiés dans l'urgence pour répondre à la massification de l'enseignement. L'introduction des préfabriqués répond aux besoins de l'après-guerre en imposant un modèle unique qui se justifie par son efficacité. Fort de cette expérience, le service technique des constructions scolaires de la direction de l'architecture du ministère de l'Éducation Nationale établit un schéma type basé sur un module, une trame de béton de 1,75m. Ce module devient une unité de mesure arbitraire appliquée pour superposer et juxtaposer des éléments de nature différentes : classe, hall, cuisine, dortoirs.

*« C'est un moyen qui permet de construire plus vite et en conformité avec les besoins, un garant d'efficacité, non une contrainte. Élimination des surfaces et volumes inutiles, équilibre exact des éléments de la composition, normalisation et donc industrialisation du bâtiment. »<sup>24</sup>*

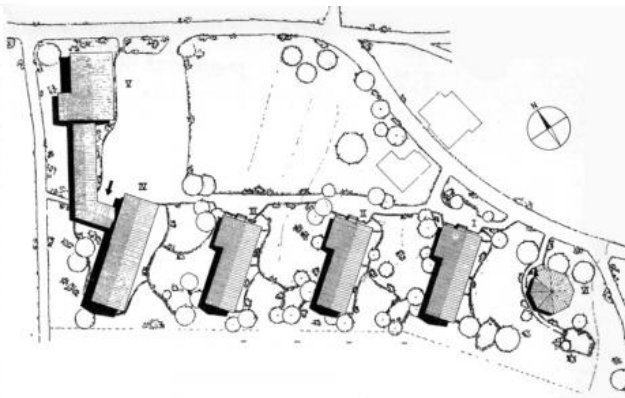
23- Photo tirée du site: <http://ribambins.canalblog.com/>

24- Sous l'empire des trames. Bruno Vayssière dans «Paris à l'école, qui a eu cette idée folle...» Ed Picard. 1993.

L'enfant et la pédagogie semblent bien éloignés de tout cela. Face aux politiques de constructions scolaires de nos voisins qui privilégient des bâtiments plus légers, petits, aérés et disséminés dans des parcs où l'architecture s'efface devant la pédagogie, la France des grands ensembles opte pour la « Cité scolaire », notion qui apparaît au BO de l'Éducation Nationale en 1946. Abritant jusqu'à 7000 élèves, le gigantisme de ces projets « *préside une volonté de rationalisation collectiviste* »<sup>25</sup>. En moins de dix ans, l'Éducation Nationale devient le premier bâtisseur de France. Des constructions sans âme mais rationnelle se multiplient.

À la même période, les recherches sur les écoles pavillonnaires menées par Alfred Roth, architecte suisse et spécialiste sur les questions des constructions scolaires ont le mérite d'apporter des solutions où l'enfant est le sujet de l'éducation et de l'architecture qui l'abrite. La Suisse fut pionnière dans ce type de construction où chaque pavillon donnait sur des cours de récréations séparées et des pelouses où l'on pouvait faire cours par beau temps. L'école ainsi compartimentée offre plus d'intimité, de sentiment de sécurité à l'enfant. Pour lui, le développement harmonieux de la vie physique, psychique et intellectuelle de l'enfant fait partie des impératifs pédagogiques à toutes constructions scolaires. Pour faciliter ces exigences, l'architecture doit être à l'échelle de l'enfant, flexible pour s'adapter aux différentes situations pédagogiques.

« *Il faut donc une disposition souple et différenciée des locaux adaptés à chaque enseignement, pas de classes systématiquement uniformes disposées en alignement rigide et monotone.* »<sup>27</sup>



26

25- Sous l'empire des trames. Bruno Vayssière dans « Paris à l'école, qui a eu cette idée folle... » Ed Picard. 1993.

26- École « In der Probstei », Zurich-Schwamendingen, réalisée 1945 par l'architecte A.H. Steiner.

Opposé à toute construction monumentale et à la représentation qu'elle impose, il préfère l'idée d'écoles pavillonnaires au regroupement d'élèves dans de grands établissements. Les locaux aux utilisations communes (bibliothèque, atelier, cuisine, salle de science...) doivent être au centre de la construction afin que « les unités pédagogiques » (les classes) gravitent autour. Il faut une disposition spatiale souple et différenciée, adaptée à la variété des situations pédagogiques : enseignement collectif, travail en groupe, regroupement de classes. Cette observation déjà très pertinente pour l'époque fait encore écho aux réflexions actuelles de Philippe Meirieux qui ne cesse de militer pour une évolution du système scolaire. Pour que l'école puisse répondre aux enjeux du troisième millénaire, il faut repenser son cadre architectural tout comme les moyens d'accès à la connaissance et à la façon d'enseigner. Dans ces conditions, l'école doit être repensée suivant des axes forts :

« *Les locaux doivent permettre des modalités de regroupement différenciées des élèves (certains enseignements peuvent être dispensés en amphithéâtres tandis que d'autres requièrent de toutes petites salles) ; la « classe » traditionnelle, si elle peut rester une unité d'appartenance et de référence, doit être complétée par des espaces-temps dévolus à d'autres modes de fonctionnement (utilisation des nouvelles technologies, démarche expérimentale et documentaire, suivi individualisé des élèves, etc.) ; les locaux, dans leur ensemble, doivent être conçus afin de faire baisser la tension et créer l'attention ; l'École, pour cela, doit assumer son caractère instituant en marquant clairement les fonctions des différents espaces et en faisant en sorte que, dans chacun, soit facilité l'accès à la posture mentale requise* »<sup>28</sup>.

Il ne faut pas d'après lui se résigner à la « boîte à chaussures » indifférenciée mais se faire entendre, sur cette question, dans les différentes instances.

Même si dans les années 60/70, la pédagogie évolue accordant plus d'attention à l'enfant, elle le fait indépendamment du contexte architectural. L'intérieur des classes notamment primaire et maternelle, devient moins austère et se transforme progressivement en lieux de découverte avec des coins asso-

27- L'architecture scolaire. Christian Berger. Bulletin CIIP n°15. Décembre 2004.

28- Repenser l'architecture scolaire pour que l'école puisse faire face aux défis de la modernité. Philippe Meirieux.



ciés à des activités (lecture, atelier...). L'environnement devient plus stimulant. Le psychologue **Jean Piaget** avait d'ailleurs mis en lumière la notion d'espace enrichi, nécessaire au développement cognitif. À cette période, le mouvement de la pédagogie différenciée centrée sur l'élève s'impose dans les pays de l'OCDE, notamment dans les pays anglo-saxon. Il fallait travailler en équipe transversale et remplacer les degrés scolaires par des cycles d'apprentissage : l'architecture devait accompagner ces réformes. La notion de flexibilité fait du chemin. Le bureau du maître perd de son prestige, l'organisation spatiale se modifie : classe en U ou en demi-cercle. L'idée de la classe ouverte, **open classrooms** ou **open education** prend de l'essor à l'étranger. Les architectes proposent de vastes espaces jugés plus stimulants que la classe. Des cloisons mobiles sont mises à disposition des enseignants afin de moduler leurs espaces suivant leurs besoins. C'est ainsi qu'apparurent des écoles à plans variables où la flexibilité était de mise. Les USA, l'Angleterre, les pays de nord de l'Europe et l'Australie en furent les pionniers. On prévoit dans les nouvelles constructions des volumes communs afin d'y créer des zones pour la lecture, les arts ou les sciences. On imagine des cloisons pliables destinées à moduler l'espace selon les besoins. Un projet architectural suédois (Samskap) devint un modèle du genre. Les établissements se caractérisaient par de vastes salles de travail gravitant autour d'un centre (idée que défendait Alfred Roth deux décennies auparavant) où élèves et enseignants avaient accès à tout le matériel nécessaire. Cet espace était prévu pour faciliter les apprentissages : boxes pour travail individuel, tables pour travaux collectifs, cloisons mobiles reconfigurant l'espace, libre circulation, revêtement au sol et sur les murs pour atténuer les nuisances sonores.

Ce mouvement s'inscrit dans une vague contestataire qui questionne la pédagogie traditionnelle. Mais cette expérience est de courte durée car avec le marasme économique qu'entraîne le choc pétrolier, les écoles traditionnelles regagnent du terrain. Notons cependant en 1972, la particularité du Programme Parkway à Philadelphie, destiné aux enfants peu réceptifs à l'enseignement traditionnel. Il se pratiquait en dehors de l'espace scolaire en déplaçant les ap-

prentissages dans l'espace urbain : musée, bibliothèques, hôpitaux, bureaux ou centres commerciaux.

La France accuse un certain retard sur ces questions. En 1975, La Documentation Française illustrée, édite un article de fond sur l'interaction possible entre architecture scolaire et pédagogie nouvelle. Cette réflexion rejoint les expériences largement éprouvées ailleurs et porte sur la nécessité d'une réforme architecturale dans ses codes, son organisation et sa disposition afin de répondre aux évolutions de la société et les attentes de l'enfant.

*« Le nouvel espace scolaire doit donc par la variété des lieux qu'il offre aux enseignants et aux étudiants, par la nature du mobilier et par sa mise en place, par l'insonorisation poussée du milieu, libérer la pratique scolaire des moments d'immobilité prolongée qui le caractérise aujourd'hui »<sup>29</sup>.*

Il s'agit bien d'introduire une flexibilité de l'espace qui permettent de s'adapter à l'évolution des programmes ou des effectifs. Bouger, avoir de la flexibilité n'empêche pas le silence, les lieux d'étude plus ordonnés. Il faut chercher à satisfaire dans l'hétérogénéité les besoins de chaque variable selon les niveaux, les profs et disciplines enseignées. Mais de telles configurations s'avèrent être un échec lorsqu'elles sont imposées à des équipes d'enseignants qui ne sont pas préparés aux tendances éducatives décroissantes ou qui ne souhaitent pas les mettre en pratique. Il faut pour cela préparer les esprits et former les pédagogues. On pensait que l'architecture allait entraîner de nouvelles pratiques. Elles provoquèrent au contraire une résistance du corps enseignant et des parents. En Australie, presque toutes les écoles construites entre 1970 et 1975, le furent sur ce modèle d'école ouverte. Mais lorsque des études révélèrent que le niveau scolaire était inférieur au niveau des écoles traditionnelles, une vive controverse émergea dénonçant l'inefficacité d'une telle conception. L'incidence de l'architecture sur la pédagogie n'eut pas les résultats attendus. Ailleurs, les études ne révélèrent aucune supériorité d'un système sur l'autre et face aux contestations, on cloisonna à nouveau les espaces.

29- Architecture scolaire et pédagogie nouvelle. Jean Balladur. La Documentation Française illustrée. juin 1975.

Depuis 1981 en France, l'organisation des constructions scolaires revient aux collectivités accordant plus de souplesse aux décisions. Une politique des concours d'architecture a donné une place spécifique aux constructions scolaires. Ainsi, les lois de décentralisation et l'évolution des missions attribuées à l'école permettent aux architectes de développer des aspects jusqu'alors négligés (intégration des bâtiments dans leur environnement, prise en compte du climat, etc.), en concertation plus ou moins étroites avec les équipes éducatives. Une diversification de l'offre architecturale voit certes le jour mais se pose-t-elle les bonnes questions ? Si l'architecture scolaire était une réponse à la pédagogie, elle devrait s'en faire l'écho. Elle délaisse parfois les usagers au profit du geste architectural. Or l'évolution des pédagogies et les volontés ministérielles réformant progressivement les programmes insistent toujours plus sur une pédagogie différenciée et prônent des méthodes actives qui ont du mal à prendre dans des configurations classiques autorisant peu l'interaction pédagogique. On parle de plus en plus d'espace modulable à l'image des bureaux et des open spaces autorisant soit le travail de groupe soit le travail personnel. Pourtant la flexibilité n'est pas toujours suivie des faits.

L'espace modulaire redevient d'actualité car il facilite la mise en œuvre de la pédagogie de projet et de cycles d'enseignement. Ces dernières impliquent une autonomie de l'élève lié aux méthodes de travail. En Angleterre et en Hollande, on expérimente actuellement des classes en L qui favoriseraient une flexibilité dans l'organisation de groupe de travail ainsi qu'un autre aménagement. On travaille également sur des niveaux d'élévation du sol différent. L'espace doit permettre une pédagogie différenciée mais également être tournée vers les nouvelles technologies.

Il existe toujours une forte contradiction entre les réformes de l'enseignement et une inadéquation architecturale qui dans la majorité des cas perpétuent des schémas traditionnels sous une enveloppe architecturale séduisante mais

peu inventive. Les nouvelles tendances pédagogiques nécessitent pourtant des espaces adaptés qui autorisent des activités de nature diverse.

L'incidence de l'architecture sur les résultats et les apprentissages semble incontestable. Le fait même d'imaginer d'autres usages aux espaces scolaires peut vivifier les fonctions scolaires. Dans leur collège idéal, Jérôme Saltet et André Giordan proposent la création de studios « *espaces favorisant le travail individuel, proches du centre de ressources... ils ne sont pas affectés à un élève, mais sont réservés à ceux qui souhaitent les utiliser* »<sup>30</sup>.

On trouve déjà en Allemagne ou en Finlande des espaces communautaires dont les usages varient comme l'exemple de cette école à Zurich imaginé par l'architecte Christian Kerez. L'usage des halls, d'habitude interdit pour des raisons de sécurité, a été rendu possible par l'ajout d'escaliers de secours accessible par des galeries situées le long de la façade du bâtiment.



Christian Kerez: école Leutschenbach, Zurich, zone communautaire à l'étage.

La proposition d'espace de travail communautaire modifie le rapport habituel du travail en classe. Il semble d'ailleurs indispensable de prévoir des espaces variés ou non affectés caractérisés par une plus grande flexibilité si on

30- *Changer le collège, c'est possible! et pour nos enfants, c'est urgent.* Ed Playbac; 2010. Jérôme Saltet et André Giordan.



prend en considération l'accroissement du temps scolaire, la formation continue, l'école du soir, l'école ouverte ou le co-enseignement. Parmi les rares exemples qui démontrent que les architectes tiennent aussi compte de questions pédagogiques et qu'ils peuvent devancer la bureaucratie en matière d'éducation, on trouve la nouvelle école im Birch à Zürich-Oerlikon où l'architecte Peter Märkli a conçu un plan original adapté à la méthode du co-enseignement, dans lequel plusieurs classes et enseignants forment une sorte de micro-école, à l'intérieur d'un plus grand cosmos scolaire.

*«L'élément de base consiste en un ensemble fait d'une salle commune et de trois salles annexes, permettant différentes utilisations. C'est ainsi qu'une structure adéquate et flexible a été trouvée pour permettre divers modèles d'enseignement à la suite de l'abandon de l'enseignement frontal classique au profit de projets de groupes et d'équipes. Les parois qui séparent les salles sont vitrées; en cas de besoin, il est possible de tirer des rideaux pour séparer les classes au niveau visuel. Depuis lors, comme le montrent les expériences faites dans la pratique, il y a longtemps que l'on ne fait plus de distinction stricte entre lieux d'enseignement et espaces de temps libre; ce qui se passe aujourd'hui à tel endroit peut tout à fait se trouver à tel autre demain. S'appropriier l'espace, savoir gérer l'espace, cela aussi peut constituer des objectifs pédagogiques.»*

Aujourd'hui, l'introduction des nouvelles technologies risque à court terme de remettre en cause le schéma organisationnel de la classe et de le rendre obsolète en ayant une conséquence directe sur l'organisation spatiale et plus largement sur l'architecture. Dans une classe informatisée, les ordinateurs sont pour l'instant orientés vers les murs, en raison de l'alimentation électrique nécessaire au fonctionnement. Les enseignants ont en contrepartie perdu le regard et l'attention des élèves qui leur tournent le dos malgré eux. Mais l'introduction des ordinateurs portables et tablettes numériques autorise d'autres configurations spatiales. L'école du 21ème siècle fera peut-être émerger de nouvelles typologies. C'est un chemin difficile qui demandera une adaptation constante avec peut-être à clé une décentralisation des lieux de formation par l'enseignement à distance. L'enseignement dispensé dans un même bâtiment scolaire est-il en-

core actuel ou pourrait-on intégrer d'autres lieux d'apprentissage dans la cité. Les nouvelles technologies font réapparaître la perspective d'une société sans école utilisant essentiellement les réseaux d'apprentissage via Internet. Il s'agit d'un des scénarios envisagés par l'OCDE face à un retour de l'instruction à domicile aux Etats-Unis, dont les classes aisées et moyennes fréquentent de moins en moins l'école publique.



Peter Märkli: école im Birch, Zürich-Oerlikon, 2004, conception en cluster: espace communautaire avec salles de classe.

## b- Place et rôle du mobilier dans l'apprentissage.

Recherche pédagogique et ergonomique ont eu des répercussions directes sur l'évolution du mobilier sans toutefois le modifier en profondeur. Il reste un instrument répondant aux usages les plus simples de l'enseignement : s'asseoir, écrire et travailler tout en répondant à des normes de sécurité et de contraintes financières. Mais quel a été le développement du mobilier scolaire et son impact sur l'apprentissage et le bien-être de l'enfant ? Malgré un grand nombre d'initiative et quelque soit le milieu scolaire et le type d'enseignement, il reste rudimentaire, majoritairement figé dans un conformisme et une pauvreté formelle souvent déconcertante. Pourtant les besoins pédagogiques et le public ont évolué dans l'intervalle sans que soient repensés les outils de l'apprentissage: avec quoi et comment enseigner ? Pour mieux enseigner, que doit-on privilégier ? Rester entre 6 à 8h assis face au tableau ne mérite-t-il pas que l'on se penche sur la question ?

### *Petite histoire du mobilier scolaire.*

En 1972, Jacqueline Massicot, membre de l'ICEM, écrit à propos du mobilier scolaire dans la revue l'Éducateur : « *Le mobilier actuel des écoles ne correspond pas à ce que les psychologues appellent le vécu de l'enfant, c'est à dire que celui-ci ne le sent pas comme une partie de son univers. Lorsqu'au cours d'enquêtes, on interroge les petits écoliers sur leur classe, ils répondent vaguement : c'est plein de tables, c'est plein de chaises... Pour eux, ce sont des objets sans personnalités qu'ils ne cherchent même pas à s'approprier* »<sup>31</sup>. Qu'est-ce qui a changé en 40 ans ? Rien ou si peu ! J'ai posé la question à ma fille, 7 ans qui a vécu avec une certaine difficulté le passage de l'univers confiné de la maternelle à celui d'une école primaire dont l'architecture date de 1876 ! À l'heure où beaucoup se plaignent de la vétusté du matériel et de son inadéquation sur le plan pédagogique, cet exemple est saisissant. L'école Anatole France fait partie du patrimoine éducatif, « Construite sous le mandat de M. Guérin, maire du Pré-Saint-Gervais de 1876 à 1896, et à l'époque des lois scolaires Jules Ferry (1832-1893), cette école est réhabilitée et

agrandie dans les années trente. » Mais plus tard, face à la densité scolaire, les vastes classes sont divisées en deux. L'espace exigu autorise peu de fantaisie dans l'organisation. À ma question, ma fille me répond : « *Quand on rentre, sur le côté, il y a des porte-manteaux. En face, il y a le tableau et puis deux rangées de tables...pour se lever, il faut demander à la maîtresse...on ne peut pas s'approcher de la table parce que la chaise est accrochée au milieu par une barre et j'ai pas de place pour mes pieds.* »

Jacqueline Massicot poursuit son article en ces termes « *certains pensent que dans les locaux actuels où ils vivent et où ils vivront longtemps, un mobilier repensé ne saurait s'adapter à cette architecture dépassée et que, seuls, ceux qui ont la chance d'espérer une nouvelle construction peuvent réellement se pencher sur ce problème* »<sup>32</sup>

Près de 40 ans après cet article, je peux affirmer le contraire. Je suis en train de vivre la longue réhabilitation du lycée professionnel dans lequel j'enseigne où la proposition des architectes ne fait déjà preuve d'aucune créativité en s'alignant à peu de choses près sur le schéma spatial précédent. Pour ce qui est du mobilier scolaire, il n'est soumis à aucun bouleversement. Les restrictions budgétaires aidant, le mobilier ne sera qu'en partie renouvelé et reste celui que je connais depuis mon enfance, le mobilier du fournisseur officiel de l'Éducation Nationale, l'UGAP, centrale d'achat public placée sous la tutelle du ministère du budget et de l'Éducation Nationale. Comment en est-on arrivé là ?



31-32: Jacqueline Massicot; A propos de mobilier scolaire. Revue L'Éducateur n°1. 1972.



En réalité, l'histoire du mobilier scolaire est relativement récente puisqu'elle remonte au XVIIème siècle. Jusque-là, l'enseignement était essentiellement individuel et se pratiquait soit chez le maître soit dans des lieux que l'on adaptait pour l'occasion. Ainsi comme le montre la gravure **d'Abraham Bosse**

« **Le maistre d'escole** » en 1638, l'enseignement se déroule dans une salle d'apparence domestique où l'on constate la disparité du mobilier : lit, armoire, banc, tabouret ainsi qu'une table dressée sur des tréteaux où s'exerce la lecture. Les élèves viennent voir à tour de rôle le maître assis près d'un grand pupitre disposé sur



une estrade. Une fois la leçon terminée, il est possible d'escamoter les meubles courants, ceux qui peuvent être déplacés par opposition aux meubles meublants dont la disposition est définitive. En 1669, Batencour propose dans son guide méthodique, des cotes pour les tables et les bancs destinés aux petits comme aux grands. Il préconise pour l'apprentissage de l'écriture d'installer les enfants de façon commode, ni trop droit, ni trop penché. **Jean-Baptiste de la Salle**, figure emblématique des écoles de charité, consacre sa vie à la scolarisation gratuite des pauvres au 17ème siècle. Il met en place pour cela l'enseignement simultané permettant d'apprendre à un grand nombre d'enfant en même temps. Dès 1706, il impose la rectitude corporelle à l'école. Le mobilier qu'il propose est constitué d'une table inclinée et d'un banc dont le principe est issu de ses réflexions et observations. Le développement par la suite de l'enseignement mutuel permet de concevoir un mobilier tout à fait spécifique et adapté à ce mode pédagogique. Dans des salles immenses, sont installées des rangées de table de 15 à 20 places chacune portant à l'extrémité de droite, un pupitre de moniteur

et la planchette des modèles d'écriture. Tout au long des parois latérales de la pièce, des séries de demi-cercles autour desquels se répartissaient des groupes d'enfants face à des tableaux de lecture, de grammaire ou de calcul.

« Enfin, au fond de la salle, sur une vaste et haute estrade, accessible par des degrés et entourée d'une balustrade, la chaire du maître qui s'aidait tour à tour... de la voix, du bâton ou du sifflet, surveillait les tables et les groupes, distribuait les encouragements et les réprimandes, et réglait, en un mot, comme un capitaine sur le pont d'un navire, toute la manœuvre de l'enseignement »<sup>33</sup>.

Les représentations anciennes de l'univers de la classe sont riches d'enseignement. En 1893, **Henri Geoffroy** devient le peintre officiel de l'école de la IIIème République. Ses tableaux sont à ce titre révélateur à la fois de la typologie du mobilier scolaire dans les premières écoles publiques, mais aussi des gestes et des postures enfantines. On y voit des enfants sagement assis face à des pupitres inclinés. Cette position qui impose moins de contrainte rachidienne était en réalité beaucoup plus ergonomique que celle qui s'impose par la suite.



Henri Geoffroy. En classe, le travail des petits. 1889.

En 1884, le chirurgien orthopédiste Staffel répand la position assise redressée, une sorte de garde à vous assis. « Les chevilles, les genoux, les hanches doivent être à angle droit; l'axe du regard doit être horizontal. Pour cela il diminue la taille du mobilier, supprime le plan de travail incliné et adjoint à la chaise un support lombaire. Staffel n'a jamais donné d'explication valable sur l'intérêt de cette posture redressée et droite. Les bases de ses travaux ne reposent sur aucune étude concernant les notions de confort et de repos vertébral. Le but de ce mobilier était de donner une

33- Gread Octave. Éducation et Instruction, librairie Hachette, Paris 1889. Tiré de Classe(s) à faire. Musée de l'Éducation dans le Val D'Oise.



position droite redressée avec les angles du corps à 90° qui correspondait plus aux critères moraux, d'ordre et de discipline en vigueur sous le régime de Bismark, qu'au confort des élèves... »<sup>34</sup>. Mais cette posture se répand dans toute l'Europe sans raison valable. Récemment encore, les bases de cette posture ont été reprises dans les normes DK qui définissent les bases du mobilier scolaire. Cette pédagogie du redressement accompagne bien sûr les injonctions du maître « *Tiens-toi droit, assieds-toi correctement, les mains au-dessus du banc !* ». Des ordres qui depuis la troisième république sont des préalables à tout enseignement.

À la table-banc fixée au sol depuis l'école de Jules Ferry, se sont progressivement substituées des tables et des chaises dont le caractère mobile n'a cependant pas mis en cause la disposition frontale, l'alignement nécessaire au cours magistral ainsi que la logique du premier et dernier rang.



Dans les années 30, les recherches vont aussi vers un mobilier plus adapté et individualisé : piètement tubulaire plus léger et maniable, rainures pour porte-plume, trou destiné à recevoir l'encrier, chaise munie d'amortisseur pour atténuer le bruit. S'il n'est pas possible d'obtenir de table individuelle, ce sera une table double mais avec siège individuel. En tout cas, le mobilier ne sera plus fixé au sol même si la table-banc persiste encore pour longtemps. Dans les années 50, les recommandations ministérielles préconisent le plateau à l'horizontale et des tables à une ou deux places. Les 1<sup>er</sup> propositions en cette faveur remontent à 1936 mais il faut attendre 1954 pour abandonner définitivement le mobilier de Jules Ferry et voir l'assise se désolidariser pour les plus de 14 ans. On y discerne l'influence partielle des pédagogies nouvelles qui condamnent l'usage de la table-banc au profit d'un matériel déplaçable favorisant le travail en groupe et la coopération.

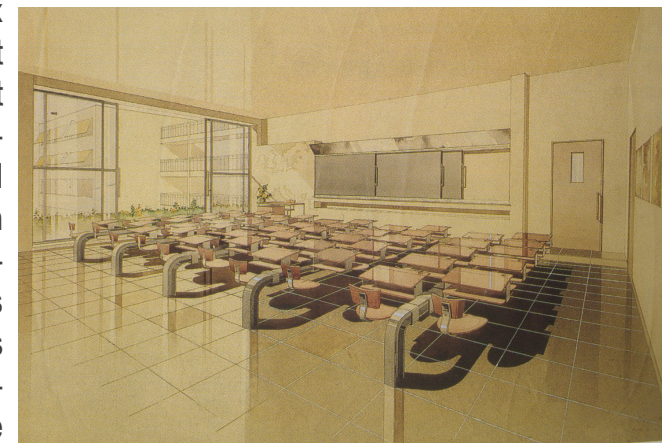
34- Brève histoire de l'ergonomie du poste scolaire. <http://www.hephaistos.fr/mobilier-ergonomique>

Les recherches des principaux acteurs du mouvement moderne, architectes ou créateurs ne pouvaient pas ignorer la question scolaire. Ainsi **Mallet-Stevens**, membre fondateur de l'**UAM**, l'union des artistes modernes, incarne la modernité dans son approche du mobilier comme de l'espace. Au Salon d'automne de 1936, l'UAM axe ses recherches sur le thème de l'école avec pour objectif de « *donner à l'enfant un cadre harmonieux, mais aussi de sauvegarder sa santé et de laisser son esprit se développer librement* »<sup>35</sup>. L'UAM s'associe pour l'occasion à l'OTUA (Office de l'utilisation de l'acier) qui œuvre pour la promotion de l'acier, matériau moderne « *hygiénique, résistant à l'usage, incombustible et ajustable* ». Un concours innovant « *Mobilier scolaire en acier* », est lancé afin de renouveler le modèle en bois dominant dans les écoles. Mallet-Stevens imagine alors un dispositif inédit d'un bloc à l'esthétique mécanique : une poutre d'acier en forme de « L » recourbé aux extrémités, longue de plusieurs mètres repose sur le sol sans appui. Des tables et des sièges coulissants y sont suspendus permettant à l'enfant de se placer à la distance qu'il souhaite. Il rompt comme personne avec l'archétype de la table d'écolier aux



36

formes académiques et préconçues. Questionnant le mobilier et son organisation dans l'espace, il libère aussi le sol de son fouillis de pieds. Son travail privilégie les concepts rationalistes et hygiénistes qui prévalent dans le mouvement de l'architecture



35- Robert mallet-Stevens, l'oeuvre complète. Ed Centre Pompidou. 2005.

36- Mallet -Stevens. Images tirées de [http://www.otua.org/publication\\_dossier-design-acier.htm](http://www.otua.org/publication_dossier-design-acier.htm)



moderne. Il fait valoir dans ce travail la simplicité technique, la modularité et la légèreté du dispositif, facilitant l'entretien et réduisant l'encombrement au sol. C'est ce schéma d'organisation que Mallet-Stevens cherche à mettre en place pour les groupes scolaires de Boulogne-Billancourt alors en construction. Fidèle à ses principes architecturaux, il favorise l'éclairage naturel et la circulation de l'air. Tous les services de ce groupe sont en pleine lumière, pas de recoins sombres, pas d'angles à poussières ou de réduit impossible à nettoyer. C'est avec le même esprit rationaliste et hygiéniste que **Baudoin** et **Lods** pense le mobilier spécifique de l'école en plein air de Suresnes. Des sièges-pupitres en aluminium et en bois, des lits d'aluminium sur lesquels il suffisait d'installer un drap de coton constitue le mobilier scolaire adapté à ces conditions particulières de travail. Leurs recherches ont permis d'obtenir, grâce à l'alliage d'aluminium employé, un matériau léger, robuste et pratiquement inoxydable. Il pouvait être transporté par chaque élève, même les plus petits!

Entre les années 30 et 50, **Jean Prouvé**, membre de l'UAM contribue également à la recherche de mobilier scolaire avec une série de pupitre d'école illustrant parfaitement son parti-pris esthétique et les choix techniques qui gouvernent l'ensemble de sa production: structure tubulaire et tôle d'acier pliée, piètement compas, introduction d'élément préfabriqué afin d'optimiser la conception.



C'est dans la France d'après guerre qu'apparaît la chaise **MULLCA 510** qui s'impose comme un archétype de la chaise scolaire. Incontournable, facile à transporter et empilable, elle est diffusée à 12 millions d'exemplaires depuis sa commercialisation en 1955. Brevetée en 1950 par Gaston Caillon, ex-directeur commercial de la Compagnie Parisienne d'Ameublement, elle fait partie de l'environnement scolaire et a été choisie par l'UGAP pour équiper les classes depuis 1955. Fabriquée à partir de tubes en acier vert foncé à l'origine, une assise et un dossier galbés en contre-plaqué, elle est très résistante grâce à la soudure par brassage des tubes qui la rend incassable. Il en existe six tailles différentes pour s'adapter à l'évolution des enfants. On comprend donc pourquoi ces chaises aient été choisies pour équiper les écoles. Malheureusement, cette qualité initiale devient au bout de quelques années un handicap majeur. Comme elle ne casse jamais, elle n'est pas vraiment remplacée ! Les tables des écoliers sont également conçus suivant ce modèle respectant avant tout des contraintes de coût et de fabrication. Cette gamme de mobilier se répand dans toutes les écoles. Il ne subira que quelques adaptations au cours des années.



37



Dans les années 60, le primaire s'ouvre progressivement aux méthodes actives mais le schéma du mobilier qui équipe une classe varie peu. En 1965, apparaît la notion d'ergonomie qui étudie les conditions physiologiques et psychologiques au travail.

Ce changement traduit de nouvelles préoccupations dont se saisissent quelques designers à travers le CCI (Centre de Création industrielle, futur département du Centre Pompidou) qui, attentif aux évolutions de la société et aux questions relatives à la création industrielle, organise un grand concours de mobilier scolaire.



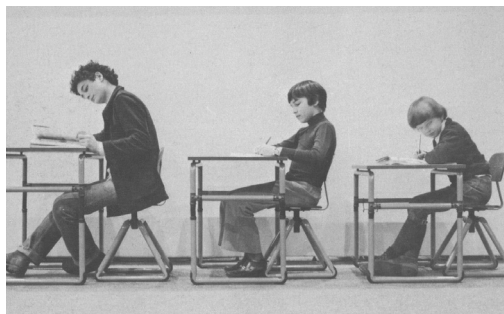
38

En 1967, **Marc Berthier**, crée la collection Ozoo, une ligne de mobilier pour enfant en polyester et fibre de verre qui sera commercialisée pendant 5 ans par Roche Bobois. Première collection complète de meubles en plastique réalisés en France, à un prix démocratique; elle comprenait un bureau Ozoo 600, un lit, une table de chevet et le bureau d'enfant Ozoo 700. Marc Berthier reçoit à ce titre le prix du jury du mobilier scolaire organisé par le CCI, pour le bureau Ozoo 700. Son aspect ludique et fonctionnel lui permet d'être sélectionné par la ville de Créteil pour équiper des écoles maternelles.

Ce designer proposera en 1974, un projet innovant qui s'approche davantage de l'équipement pédagogique que du mobilier. À base de tubes de couleur, ce système se combine, s'expande, se réduit, se module à l'infini, exemple parfait d'objet multifonctionnel adapté aux nouvelles méthodes d'enseignement. Lauréat du concours organisé par le CCI, Marc Berthier se voit destitué au dernier moment du projet, remplacé par le fournisseur officiel de l'Éducation



39



Nationale, l'UGAP. Sa proposition comprenait pourtant une « *poétique fonctionnelle* »<sup>40</sup>, avec une dimension d'appropriation, proche du monde des enfants. Pascal Mourgue propose à la même époque et sur le même principe, le mobilier scolaire *Modul'âge* en tubes métalliques et plateaux stratifiés. La couleur



41

fait d'ailleurs son entrée à l'école avec les plastiques, les lamifiés ou les matériaux composites. Mais si les propositions sont assez variées, les budgets sont limités, ce qui restreint les possibilités de choix. Ce sont toujours les maternelles ou le primaire qui diversifient davantage leur aménagement de classe.

Aujourd'hui, les fournisseurs en mobilier scolaire sont nombreux mais ils traitent tous le mobilier scolaire de la même manière comme en témoignent les exemples suivant allant jusqu'à proposer des solutions abandonnées depuis le milieu du 20ème siècle comme ce banc-pupitre à dégagement latéral. Régression ou nostalgie? C'est l'UGAP qui gère et centralise la commande publique assurant une protection juridique. Une autre dimension est non des moindres réduit le champs des possibles en matière de créativité, la norme AFNOR ! Elle définit les matériaux, les hauteurs de plateaux, les largeurs et profondeurs de sièges ainsi que les contraintes de fabrication. Aujourd'hui, un produit peut être innovant mais une fois réalisé, sa sécurité, sa solidité et son ergonomie sont testés avant de déterminer son agrément.



42

38- Photo tirée du site: <http://ribambins.canalblog.com/>

39- 40 - 41- Gilles de Bure. *Le Mobilier français 1965-1979*. VIA; Éditions du Regard. 1983.

42- Pupitre à dégagement latéral. <http://www.ugap.fr>



L'UGAP a récemment fait appel à Christophe Pillet afin de « relooker » son mobilier à travers la gamme High School.

*« Emprunte de modernité, de simplicité, de légèreté et d'élégance, la gamme innovante High School saura répondre parfaitement aux exigences des établissements avant-gardistes. Cette gamme a été imaginée par Christophe Pillet, un designer de renom »*

43

La proposition est d'un formalisme si déconcertant que l'on demande en quoi réside l'innovation avant-gardiste : serait-ce la touche de blanc immaculée ou le label PEFC qui prend en compte la gestion du développement durable ? Elle n'apporte en revanche aucune innovation dans la praxis de la classe, faisant du mobilier un simple outil au service d'une pédagogie traditionnelle.



43- [www.ugap.fr](http://www.ugap.fr)

En Allemagne en revanche, l'entreprise de mobilier scolaire VS propose des solutions pour une école ouverte aux innovations. Attentifs aux besoins d'une école moderne qui doit intégrer davantage de flexibilité dans son organisation spatiale, les meubles VS sont conçus pour faire face à plusieurs types d'activités : travail en équipe, en autonomie, travail de concentration ou de communication mais également détente et repos. On pense le poste de travail d'un élève comme celui d'un professionnel. Adapté à la taille des enfants et encourageant un « *comportement corporel actif-dynamique* »<sup>44</sup>, l'ensemble du mobilier est pensé de façon à permettre le mouvement en classe. Il répond aux besoins comportementaux des enfants et adolescents tout en s'adressant particulièrement à des méthodes d'enseignement orientées sur le mouvement et l'autonomie de l'enfant.



44- <http://www.vs-moebel.de>

C'est **Verner Panton** qui signe les chaises à suspension élastique PantoSwing et Pantomove. Modifiant l'inclinaison de la surface d'assise en fonction du déplacement du centre de gravité du corps, soit vers l'avant, soit vers l'arrière, elles s'adaptent à l'élève et non l'inverse. En se penchant vers l'avant, l'assise se balance et accompagne contrairement aux chaises fixes le besoin de mouvement. Du coup, la colonne vertébrale est contrainte à garder l'équilibre de manière dynamique. Elles proposent ainsi des conditions optimales pour une assise ergonomique dynamique en suivant les mouvements du corps.



45



46

En comparaison avec les chaises dont l'assise est fixe, un groupe important de muscles reste en action sans se fatiguer. Il en va de même pour le tabouret Hokki qui propose une assise active et permet le mouvement.

Depuis un certain nombre d'année, les ergonomes dénoncent les problèmes de mal au dos à l'école et la plupart des études menées dans le domaine du mobilier scolaire ont mis en évidence la mauvaise posture assise et statique qui découle en partie de la fixité du mobilier. Le pupitre incliné permettait autrefois une meilleure assise avec des courbures rachidiennes préservées.



47

« La solution résiderait dans un matériel réglable en hauteur, avec un table prévue pour s'horizontaliser ou s'incliner selon les activités comme le sont certaines tables dites ergonomiques. Les réglages effectués directement sur l'élève devraient prendre en compte la distance de vision individuelle »<sup>47</sup>

Ainsi, au lieu de s'adapter à la physiologie et à la morphologie de l'enfant, la majorité du mobilier lui soumet des contraintes rachidiennes. Au-delà des réflexions ergonomique sur la table et la chaise, l'entreprise VS propose également des équipements à différentes situations pédagogiques.

« Pour pouvoir travailler consciencieusement, il faut créer des zones protégées. Les paravents de la Série 2000 divisent l'espace en zones aux fonctions diverses. Equipés de roulettes, ils offrent la possibilité de redéfinir chaque situation nouvelle. Particulièrement efficace : un positionnement des paravents en zigzag pour délimiter des zones de travail protégées. L'école mobile, c'est dorénavant plus que la somme des salles de classe. Elle réclame plutôt la création de proximité pour des activités différentes qui ont lieu simultanément ou successivement ; des meubles fonctionnels et surtout flexibles, comme les paravents de la Série 2000 c'est l'idéal! On les replie quand on en a plus besoin »<sup>48</sup>.

45-46 - 47: <http://www.vs-moebel.de>

47- Contribution à l'étude des pratiques corporelles et de la pédagogie à travers le mobilier scolaire. Josette Peyranne. <http://aecse2001.univ-lille1.fr/cdrom.coms/Peyranne.htm>

48- <http://www.vs-moebel.de>





### c- La cour d'école, quel rôle, quels aménagements ?

Synonyme d'espace défouloir trop souvent réduit à un désert de goudron, la cour de récréation est un lieu de détente et de jeu qui s'oppose bien souvent à l'espace de la classe où les élèves sont contraints à l'écoute et à l'immobilité. Lieu de régulation, de récupération d'énergie, la cour n'en reste pas moins un lieu de socialisation et d'apprentissage de la vie où chacun se construit, s'exprime et communique à l'écart des adultes. Elle devient mixte dans les années 60. Les enfants se retrouvent entre eux pour jouer, les groupes se font et se défont. C'est d'une certaine manière un embryon de société qui génère ses propres lois mais qui peut aussi devenir le réceptacle de violence, un milieu hostile où la ségrégation s'exprime aux dépens des plus faibles. Il est évident que trop d'enfant dans un espace pauvre génère de l'ennui, de l'agressivité, conséquence d'une pauvreté des expériences.

On observe aisément les différences fondamentales de traitement de la cour entre la maternelle, le primaire et le secondaire. Alors que les maternelles sont systématiquement dotées de structures de jeux, celles-ci se résorbent considérablement au primaire pour disparaître au collège comme au lycée. Bien sûr les besoins évoluent, les adolescents sont beaucoup plus statiques que les enfants et davantage préoccupés par leurs flirts. Chaque âge a ces besoins et pour cela, la cour doit permettre un réel choix d'actions en offrant des structures et des matériaux riches. Penser, aménager et agir sur cet espace quelque soit l'âge peut aussi devenir une bonne action pour faire vivre l'école.

Dans la pédagogie Freinet par exemple, la cour remplit son rôle de détente et de jeu tout en permettant à certaines activités pédagogiques d'y trouver leurs places : des allées et venues sont donc possibles pour lire, dessiner, discuter et travailler librement. Ce décroisement progressif des lieux et de leurs statuts amène une interférence des activités. La cour devient également le cadre de jeux collectifs ou individuels à dominante sportive

Dans le cadre de l'action « Nouveaux commanditaires de la Fondation de France », **Matali Crasset** est intervenue dans une école des côtes d'Armor en proposant une structure qu'elle désigne comme une « *Extension de générosité* ». L'équipe pédagogique engagée depuis un certain temps pour insuffler dans ce secteur rural, des valeurs de sociabilité et un nouveau dynamisme au travers de projets participatifs souhaitent envisager la restructuration de l'école de manière innovante. Le groupe de travail qui se constitue, décide de faire appel à un artiste dans le cadre de l'action des Nouveaux commanditaires de la Fondation de France avec un objectif clair : symboliser et amplifier le rôle social et culturel de l'école au sein de la petite commune. Confiée à Matali Crasset, le projet qu'elle présente, s'appuie sur les idées du partage et du vivre ensemble : requalifier l'école et modifier son niveau d'accessibilité pour qu'elle puisse recevoir non seulement les élèves mais aussi la vie collective de Trébédan. Aux différents espaces de l'école que Matali Crasset remodèle sous forme de plateformes multifonctionnelles, se greffent cinq dispositifs qui accueillent plusieurs activités et organisent l'ouverture de l'école vers d'autres usages. Nommées extensions de générosité ( les sources, le cycle, le jeu, la rencontre et l'accueil) ces micro-architectures prennent en compte autant qu'elles signalent des besoins, des désirs et le droit de faire d'autres propositions de vie.



51- Extension de générosité. <http://blog.matalicrasset.com/>



## 5- Ce que génère le système éducatif.

### a- Confrontation.

Le système éducatif à la française, caractérisé par le centralisme étatique a longtemps été considéré comme étant le meilleur. Il ne fait pourtant pas parti des modèles choisis dans les pays réformant leurs systèmes éducatifs qui lui préfère le modèle anglo-saxon. Sa conception de l'éducation repose essentiellement sur l'acquisition de connaissances plutôt que des savoir-faire et se traduit par une dévalorisation des filières techniques et professionnelles par rapport aux filières générales. Contrairement aux pays nordiques, en France, l'enfant est mis dès le plus jeune âge dans une posture d'apprentissage scolaire sans que soit laissée la possibilité aux familles d'en faire réellement autrement. Après la maternelle, la scolarité y est organisée en degré correspondant à l'âge et non aux compétences de l'enfant. L'école primaire, premier degré de l'enseignement est séparé en deux cycles, préélémentaire et élémentaire. Le second degré concerne les collèges et les lycées.

L'Éducation Nationale, premier employeur de France est par ailleurs une énorme machine qui se caractérise par des difficultés de communication et une certaine rigidité cristallisée dans un clivage entre la base enseignante et le sommet ministériel. Ceci génère un état de crise permanent qui n'aide pas à faire évoluer dans le bon sens une société lourdement confrontée à l'inégalité, l'exclusion et l'échec scolaire. La France, république à forte tradition centralisée a construit son identité au travers d'une école publique, laïque et obligatoire en faisant du service public d'éducation, une priorité nationale. L'égalité d'accès à l'instruction s'applique à toute personne quelque soit son origine, sa nationalité ou son sexe. L'État définit les programmes, l'organisation et les contenus des enseignements mais aussi le contrôle et l'évaluation des politiques éducatives afin d'assurer la cohérence du système.

L'étude menée par **PISA** (Programme international pour le suivi des élèves) sous l'égide de l'OCDE compare les systèmes éducatifs de différents pays. L'enquête prend en compte l'apprentissage de l'élève, son milieu social, ses aptitudes acquises tout au long de sa scolarité. Ce sont aussi les méthodes d'enseignements et leurs organisations qui sont évaluées. Les résultats de la France sont toujours médiocres et d'après les études de l'OCDE, c'est Shanghaï suivie de la Corée et de la Finlande qui font parti des meilleurs systèmes éducatifs au monde. Les résultats montrent qu'un enseignement de qualité ne dépend pas du PIB mais bien de la mise en place de politiques éducatives appropriées impliquant des progrès en terme de pédagogie, de rythmes et de formation des enseignants. On ne peut pas dire qu'en France, rien ne soit fait. Des directives ministérielles récentes s'attachent à favoriser l'accompagnement personnalisé, le recentrage sur les fondamentaux, le plan de lutte contre l'illettrisme ou le programme Clair qui permet de recruter des professeurs sur profil. Mais tout ceci ne suffit pas et s'accompagne en contre-partie de suppression de postes sans précédent dans l'Éducation Nationale.

Le point fort du système finlandais qui caracole en tête depuis des années réside en particulier dans l'attention et la compréhension des besoins des enfants qui sont pris en charge dans de petites classes où une attention particulière est accordée au cadre afin qu'il soit agréable et incitatif. Les locaux scolaires sont clairs et spacieux, les matériaux employés solides et les couleurs chaleureuses ; ils sont conçus en fonction des nécessités de l'apprentissage en ateliers et pour soutenir l'activité individuelle de chaque élève. Le sentiment de sécurité et la motivation des jeunes enfants est renforcée par l'absence d'un système de notation contrairement à la France qui l'établit dès le CP. D'autre part, le rapport entre enseignants et élèves n'est pas fondé sur une relation de force mais sur un mode collaboratif. Le système finlandais privilégie l'apprentissage par l'action. Les enfants arrêtent d'un commun accord avec les enseignants les objectifs hebdomadaires et choisissent les devoirs qu'ils accompliront ensuite au rythme

qui leur est propre. Dans le même temps, les autres groupes se succèdent dans les ateliers où ils se consacrent aux travaux pratiques, mettant ainsi en œuvre ce qu'ils ont appris par ailleurs en classe : ainsi, chaque groupe passera une semaine à tour de rôle notamment à l'atelier d'imprimerie afin d'y réaliser un petit journal spécifique à leur classe. Les écoliers ne passent nullement leurs cours à se creuser la tête en silence, car il est d'usage de circuler dans la salle de classe à la recherche d'informations, d'aller demander conseil au professeur et de travailler de concert avec les autres élèves. Au besoin, les enfants s'accorderont même un instant de repos sur les canapés prévus à cet effet. Même si l'ambiance de la classe est animée, le professeur veille avec fermeté à garder le contrôle de la situation. Le projet pédagogique national finlandais s'inspire des idées du Mouvement Freinet qui met l'accent sur l'apprentissage par l'action et l'éveil du sentiment d'appartenance à la collectivité. Ceci signifie également que l'école applique dans ses classes un principe d'intégration par rapprochement de groupes d'âge, chaque groupe comptant des enfants issus de deux classes d'âge différentes. Les différences de niveau entre enfants du même âge sont parfois très importantes, mais les choses deviennent plus naturelles et la comparaison avec le voisin tend à moins s'exercer lorsque la classe compte des éléments d'âge différent. Quant aux élèves se révélant plus lents ou plus rapides que la moyenne à assimiler les connaissances, des devoirs adaptés à leur cas leur sont proposés.

Si la greffe de l'éducation nouvelle n'a pas pris dans le système scolaire français, elle a réussi cependant quelques tentatives fructueuses comme l'école Vitruve, école publique située dans le 20<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Reconnue par l'Éducation Nationale, elle n'en reste pas moins une école différente et expérimentale orientée vers la pédagogie de projet qui développe auprès des enfants « *les concepts de coopération mutuelle, d'autonomie et de responsabilité* »<sup>52</sup>. L'école est née grâce à l'action conjuguée d'instituteurs soucieux de mettre œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques et de **Robert Gloton**, ins-

pecteur de l'éducation nationale, membre du GFEN et auteur de « **Au pays des enfants masqués** » ou « **À la recherche de l'école de demain** ». Ce Groupe expérimental cherche à réduire l'échec scolaire qui frappe essentiellement les milieux populaires et souhaite vérifier les hypothèses et réflexions menées au sein du GFEN. L'expérience est menée sur 40 classes de sa circonscription. L'expérimentation et la recherche sont des éléments constitutifs de l'école Vitruve puisque l'enseignant cherche de facto la confrontation des pratiques et des idées. Un des objectifs majeurs est d'accompagner les élèves à devenir « *des enfants chercheurs, émancipés, autonomes et solidaires, de promouvoir l'entraide et la promotion collective(...) explorer, chercher, questionner, confronter, lire, écrire, compter, essayer, s'émouvoir. Entreprendre pour apprendre.* »<sup>53</sup>

Des liens s'établissent d'ailleurs après 1968 avec l'INRDP devenu INRP (Institut national de recherche pédagogique). Vitruve est une école où l'on pratique le concept d'équipe pédagogique élargie, impliquant les parents, le quartier ou les autres membres du personnel ainsi que des intervenants extérieurs.

En Juin 1972, un décret publié au journal officiel sur la recherche et l'expérimentation affirme le soutien et la volonté des autorités politiques de promouvoir un pôle expérimental de recherche au sein de l'Éducation nationale : des lieux expérimentaux, des recherches sur le terrain, l'élaboration de nouvelles pratiques pédagogiques par des enseignants engagés dans cette direction, un accompagnement et un suivi institutionnel. L'histoire de l'école est ainsi jalonnée d'actions militantes multiples et dans les années 90, marquée par la volonté de sortir de l'isolement, l'école s'engage dans « **Initiatives Educatives** », à la suite d'une tribune de Gabriel COHN-BENDIT publiée dans Libération. Ce groupe constitué de professionnels de l'éducation et de pédagogues élaborent des pistes de réflexion sur l'urgence des changements à l'école, notamment dans le secondaire espérant dépasser les innovations isolées afin de promouvoir des lieux éducatifs différents. Depuis le début, les effets de la pédagogie de projet et de l'organisation collégiale adoptées à Vitruve sont reconnues. L'accompagnement pédagogique de qualité offert par les enseignants participe « *à la formation d'enfants chercheur et autonomes, capables d'apprendre tout au long de la vie* »<sup>54</sup>.

52- 53- 54: Les commissions Vitruve: Démocratie, Quartier, Classes vertes, Projet, Recherche, Devenir. Édition ssociation Vitruve. 2008.



## b-Le temps scolaire.

L'organisation du temps de l'enseignement ne paraît pas avoir retenu l'attention des historiens de l'éducation. Tout se passe comme si le temps scolaire, organisé autour de la fixité de l'heure de cours et de la répétition hebdomadaire de ce même schéma, apparaissait comme une donnée immuable, un modèle qu'il convient d'accepter comme tel. On peut noter comme autant d'obstacles au changement, le poids des habitudes, les avantages acquis du temps d'enseignement, la crainte d'un abandon de la méthode du « cours » et de l'application d'une pratique pédagogique temporellement diversifiée, la difficulté de concevoir des durées et des rythmes variés, les contraintes d'organisation d'un travail en équipe, la formation insuffisante des professeurs pour former les élèves au travail en groupe, pour les préparer à des situations d'apprentissage plus autonomes et plus personnalisées, à pratiquer l'évaluation formative; la gêne des chefs d'établissement pour faire fonctionner l'emploi du temps en mouvement; la méconnaissance de la sociologie de l'organisation; le manque de soutien de l'innovation dans l'établissement... Il est vrai que ce modèle a montré une remarquable permanence depuis le 19<sup>ème</sup> siècle en dépit des innombrables réformes qui ont touché le système éducatif français. Une des dimensions les plus périmées de l'enseignement secondaire, écrit Aniko HUSTI, chercheuse à l'INRP (Institut national de recherches pédagogiques), est certainement cette représentation et utilisation du temps, puisque l'institution éducative a adopté et imposé tout au long de notre siècle le même concept de temps, tout en fixant continuellement des objectifs nouveaux. Un emploi du temps fixe et répétitif est donc mis en place dès le collège quelque soit le contexte et les individus concernés. L'enfant y découvre un nouveau temps scolaire, une organisation horaire découpant la semaine et



les disciplines en séances de 55 minutes. Une véritable machine à produire de l'ennui. Ancrée dans les habitudes et les mentalités, cette grille horaire rythme la vie pédagogique. Un cours équivaut forcément à une ou deux fois cinquante-cinq minutes. Ce découpage temporel est un des pivots de l'école, essentiel chez l'administrateur pour la gestion du temps prof-élève mais désastreux pour l'apprenant et le pédagogue. Cette routine empêche toute forme de créativité et constitue également une entrave à la maturation des apprentissages. Comment intéresser un élève à un poème, à une œuvre d'art, à une question scientifique en si peu de temps et le remotiver avec la même intensité deux ou trois jours après entre un cours de langue et une évaluation écrite? Les élèves vont ainsi de disciplines en disciplines. Dans une société où le zapping est devenu un mode de consommation, il faudrait si prendre autrement. Cela va d'ailleurs à l'encontre des rythmes physiologiques des élèves et des pratiques interdisciplinaires qui sont fortement induites dans les programmes. L'enseignant de son côté peut-il établir une relation passionnée avec trente élèves pendant cinquante cinq minutes, dix-huit à vingt fois par semaine. D'après Jérôme Saltet et André Giordan, « *Tout n'est que rigidité, morcellement et immobilisme alors qu'apprendre n'est qu'inventivité, diversité et changement* »<sup>55</sup>. Pour contrer cette lassitude, des expériences à la marge associée à d'autres méthodes pédagogiques ont fait leurs preuves : créer des ruptures, introduire des temps flexibles, des temps surprises. Si l'espace le permettait, il serait même possible à un moment de faire cours à un plus grand nombre d'élève sur des savoirs spécifiques qui s'accordent au mode magistral et à d'autres moments d'accompagner les élèves en groupes ou individuellement sur des recherches, travaux personnels ou expérimentations.

55- *Changer le collège, c'est possible! et pour nos enfants, c'est urgent.* Ed Playbac; 2010.  
Jérôme Saltet et André Giordan.

Pendant plus de 20 ans, Aniko Husti a consacré son temps à analyser celui des établissements scolaires.

*« La carapace de la structure temporelle cache des contradictions, empêche d'atteindre les objectifs fixés et sert d'alibi contre le renouvellement de l'enseignement. L'emploi du temps scolaire «classique» finit par cristalliser les mentalités. Il bloque la réflexion. Il freine les pratiques novatrices »<sup>56</sup>.*

Observant les modalités et la fixité des découpages horaires qui imposent des ruptures impératives à chaque heure de la journée, elle a expérimenté de 1980 à 1988 le concept de temps mobile dans vingt-cinq collèges et dix lycées. Réfutant le principe selon lequel l'attention d'un élève baisse au bout de 40 minutes, elle propose des durées et des rythmes variés qui ont eu des effets directs sur la façon d'apprendre et d'enseigner. En évitant les ruptures répétées et leurs effets dévastateurs sur l'attention, elle a mis à mal la justification du morcellement horaire ainsi que l'attachement au cloisonnement disciplinaire et à l'isolement de l'enseignant dans sa classe. La mise en œuvre d'un nouveau temps permet pour l'enseignant une démarche pédagogique plus active, une pratique du travail en équipe, une relation plus apaisée et longue à l'élève, une réflexion sur l'enseignement. Concernant l'élève, cela permet un approfondissement du travail personnel, une pratique du travail en équipe, une nouvelle disponibilité pour réfléchir, approfondir et s'impliquer, une concentration plus importante, l'adaptation de la durée d'apprentissage selon le rythme individuel ainsi qu'une capacité d'autonomie et de gestion de son temps. Enfin du côté des chefs d'établissement, cela permet de reconsidérer en profondeur des mécanismes et des conceptions éculées du temps, de mettre en place de véritables équipes pédagogiques et de soutenir l'innovation, facteur de motivation chez les enseignants comme chez les élèves. L'introduction d'un temps mobile serait donc plus en accord avec notre époque tournée vers les décloisonnements et les références multiples des activités de recherche et de formation.

56- Aniko Husti. *Temporaliste* n°21, septembre 1992.

De plus en plus d'enseignants reconnaissent qu'ils doivent élargir leur champ d'action et réorganiser un travail plus collectif. Ils sont cependant contraints par cette organisation temporelle, faute de temps de concertation accordé. En France, malgré les expériences, cette question est encore taboue alors que des réformateurs anglo-saxons imprégnés d'une culture plus pragmatique vont bien plus loin. S'il est généralement admis que le système scolaire au 20ème siècle s'est développé dans des clivages disciplinaires et une organisation taylorienne ou fordiste du travail, pourquoi ne pas restructurer l'école du 21ème siècle suivant le principe des nouvelles entreprises :

*« souple, peu bureaucratisée, apprenante, décentralisée, fonctionnant par équipes de projets...cette organisation du travail serait d'ailleurs tout à fait compatible avec des approches plus multi, inter ou transdisciplinaires...une réorganisation pédagogique plus complexe prônant le cycle d'apprentissage comme cadre de base, au lieu de l'année-degré, diverses formes de pédagogie différenciée et de pédagogie du projet et des curriculums construits suivant l'approche par compétence. »<sup>57</sup>*

On le voit, les idées et les expérimentations ne manquent pas pour changer la forme scolaire dans laquelle s'est pétrifiée l'enseignement.

57- *Eduquer et former*. Sous la direction de Martine Fournier. Ed Sciences Humaines. 2011.



### c- Motivation et démotivation.

Motivation, désir et autonomie, voilà trois moteurs indispensables à l'apprentissage mais ils correspondent rarement au quotidien de l'élève. En effet, comme une malédiction, l'ennui et la démotivation frappent une grande majorité d'élève. Pourquoi est-il si ennuyeux d'aller à l'école pour apprendre ? En classe, l'essentiel du temps est consacré à l'écoute d'un cours magistral dispensé par un enseignant. On peut se douter de l'impact négatif de cette méthode que nous avons tous éprouvé. Or, une activité motivante doit au moins comporter un défi à relever ou des objectifs à atteindre autre que simplement enregistrer le contenu du cours. Pour Freinet, l'apprentissage n'est pas étranger à la motivation qu'éprouvent les élèves pour une tâche, une activité ou un projet. Cette motivation provient d'un besoin éprouvé, besoin qui en retour fait naître le désir. Ce désir est porteur d'une grande quantité d'énergie personnelle que l'enfant est disposé à engager dans des actions qui l'inciteront à tâtonner. Or, le tâtonnement est, pour Freinet, un processus universel et « naturel » de découverte par essais et erreurs par lequel l'enfant interagit avec son environnement. Le mode participatif offert par la pédagogie Freinet suscite également un autre niveau d'engagement et de responsabilité de la part des élèves. Quoiqu'il arrive, un élève motivé sera toujours plus persévérant.

Mais selon des études (Introduction à la psychologie de la motivation, R.J. Vallerand et E.E. Thill), la motivation à apprendre de l'élève viendrait de la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. Ce ne sont pas ses capacités réelles qui comptent pour qu'il apprenne mais plutôt celles qu'il pense avoir. L'estime de soi rentre donc en considération. Si avant d'entreprendre une activité, un élève a une perception négative de ses capacités, il y parviendra moins bien, à capacité égale, avec celui qui se perçoit capable de les accomplir. A cela se rajoute une culture de l'évaluation et de la compétitivité qui décourage les plus fragiles. Comment donner confiance à des élèves lorsque la comparai-

son est érigée en modèle.

Autre composante, l'autonomie. Elle suggère la mise à distance de l'enseignant ou de l'adulte encadrant mais il s'agit là d'un apprentissage qui doit se faire dès le plus jeune âge car s'il est bien une notion que l'on ne décrète pas c'est celle-ci. Le cœur de la méthode de Maria Montessori repose sur cette notion : apprendre à faire seul. De façon générale, les projets qui impliquent une plus grande liberté des lycéens posent la question des modes d'encadrement et de la gestion des débordements. Donner tout à coup de la liberté à des élèves qui n'en ont jamais eu dans le cadre scolaire, est la porte ouverte à toutes sortes de dérives. A ce titre, l'école, le collège et le lycée sont des lieux de contradiction tiraillés entre les besoins des jeunes et les attentes des adultes. Les besoins de l'enfant ou de l'adolescent (adulte en devenir) divergent souvent avec les attentes du corps enseignant. L'école a pour mission de transmettre du savoir dans un cadre sûr et adapté à l'apprentissage tout en permettant aux élèves de bâtir leur propre expérience. C'est le paradoxe même de la formation : donner du savoir mais laisser suffisamment d'espace à l'élève pour qu'il s'en empare.

## 6- L'école à l'ère du numérique.

### a- Engouement.

Depuis une dizaine d'année, l'outil numérique s'est lentement propagé dans les classes. L'environnement numérique séduit incontestablement les enseignants et les générations d'élèves nées dans une société du multimédia où l'interactivité va de soi. Du côté de l'école, cet engouement pour la diffusion des outils multimédias se traduit par une demande croissante. À la rentrée 2010, toutes les Académies se sont engagées dans des démarches de projet d'ENT, espace numérique de travail vivement encouragé par le ministère de l'Éducation Nationale. Sur le site educnet, on peut lire ce plaidoyer pour le cartable numérique :

*« le cartable numérique est un «espace» personnel et persistant, destiné à l'enseignant à l'élève ainsi qu'à sa famille, inclus dans l'espace collectif de la classe, accessible à la fois au sein de l'établissement et en dehors, qui met à disposition un ensemble de ressources et d'outils, dans le double but de favoriser l'appropriation des TIC par les élèves et d'intégrer de manière profonde l'usage des TIC au sein de l'école. »<sup>58</sup>*

Le cartable numérique délocaliserait en quelque sorte une partie des contenus didactiques. Depuis peu, on note une réelle curiosité pour les tablettes numériques qui reflètent l'engouement des médias pour ce nouveau support. De nombreuses académies et collectivités territoriales se sont déjà engagées dans des expérimentations qui permettront d'évaluer la pertinence des usages de la tablette numérique dans de nombreuses disciplines mais aussi pour des dispositifs divers : accompagnement personnalisé, travail en classe et à la maison, internats d'excellence. Elle s'avère intéressante pour des publics spécifiques : élèves en difficulté, élèves dyslexiques. Un des atouts repose sur la réduction du poids du cartable outre l'autonomie énergétique – très importante en milieu scolaire, la rapidité de mise en œuvre par rapport à un ordinateur, la connexion aisée à l'Internet et l'ergonomie particulièrement élaborée des interfaces tactiles.

Actuellement, le coût de ces matériels est encore trop important pour des déploiements massifs mais ceux-ci devraient diminuer. Par ailleurs, leur robustesse et leur maintenance sont deux points essentiels pour envisager une large diffusion. Autres contraintes, la mise à disposition de contenus adaptés à l'éducation ainsi que les questions de santé puisque l'usage prolongé et régulier ainsi que l'exposition aux ondes entraîneraient des problèmes oculaires et musculo-squelettiques. Ces questions de budget et de santé publique n'empêchent pas la course au numérique.

« L'Avenir de l'école ne s'écrit pas à la craie ». C'est ainsi que le ministre **Luc Châtel** présente son plan de développement des usages numériques à l'École à l'occasion du Salon de l'Éducation en novembre 2010, faisant suite au rapport Fourgous sur la modernisation de l'école par le numérique. Cinq objectifs principaux y sont détaillés: faciliter l'accès à des ressources numériques de qualité, former et accompagner les enseignants dans les établissements scolaires, généraliser les services numériques et les espaces numériques de travail, réaffirmer le partenariat avec les collectivités locales et former les élèves à l'usage des technologies de l'information et de la communication. Il poursuit ainsi la voie ouverte par ces prédécesseurs dont les directives officielles encouragent fortement l'usage du numérique comme l'indiquent ces extraits tirés du site de l'Éducation Nationale.



58- <http://www.educnet.education.fr>



### « 2.3 L'expérimentation de nouveaux formats

- L'utilisation de nouveaux supports, qui dispensent de l'utilisation d'un manuel papier, tout en assurant la meilleure prestation pédagogique, sera favorisée. Au sein de la classe, le recours aux tableaux blancs interactifs et de vidéo-projection des manuels scolaires sera recommandé.

- L'utilisation du numérique, qui permet d'avoir des supports de qualité, légers, avec une mise à jour rapide et efficace, sera encouragée. Cinquante classes de 6ème vont expérimenter l'e-book, livre numérique qui cumule sur un seul support de moins de 300 grammes l'ensemble des manuels d'un niveau scolaire.

D'autres usages seront étudiés : le format CD-ROM ou le baladeur numérique.

Cette expérimentation à grande échelle permettra d'accélérer l'innovation industrielle au service de l'éducation, de favoriser l'utilisation des TICE dans un contexte pédagogique et de faciliter la mise à jour des manuels en conformité avec les programmes.

Quelque soit l'évolution de l'outil pédagogique utilisé, les mesures locales résultant de cette réflexion doivent avoir pour objectif de réduire le poids des cartables de 50%. »

Mais l'Education Nationale sera-t-elle au rendez-vous ? Rien n'est moins sûr lorsque l'on connaît l'effet pervers de la décentralisation et la décharge de l'Etat sur les budgets des Régions dont dépendent ces investissements. En attendant la généralisation des expériences et des vœux pieux, la réalité est bien là : le cartable de ma fille de 7 ans pèse encore 5 kilos à l'heure du numérique !



59

Chaque année au Salon de l'Enseignement, de nombreuses sociétés présentent les avantages pédagogiques liés au numérique. ENT (espace numérique de travail), TBI (tableau numérique interactif), boîtier interactif permettant d'enregistrer les réponses (votes) des élèves tout en permettant des statistiques ; **classe mobile**, sorte de grosse mallette contenant vidéo-projecteur, moniteur et ordinateur portable pour chaque élève.

59- Classe mobile MidBOX.

<http://www.laclassemobile.fr/nos-solutions/classes-et-poles-mobiles-multimedia/les-box>

Tous ces outils sont en marche pour façonner l'école de demain, la rendre plus compétitive et créer une continuité technologique avec le monde de l'entreprise. Mais le numérique est-il un atout ou un piège ? Les TICE permettent effectivement de moderniser l'enseignement par son approche ludique et manipulateur, de mieux illustrer les contenus, de mutualiser des données plus facilement, de favoriser la communication interne et externe tout en étant plus proche des usages de la jeunesse. Les témoignages d'enseignants utilisant les TBI vont tous dans le même sens, cet outil permet aux élèves de rentrer plus aisément dans l'apprentissage en modifiant l'organisation et les potentialités pédagogiques des professeurs :



« Au départ, ce n'est qu'un tableau, mais quand on maîtrise son utilisation, cela permet d'accéder à Internet, à des vidéos, à des logiciels et, surtout, d'enregistrer toutes les actions et toutes les séances. Du coup, si j'ai besoin d'y revenir plus tard, avec des groupes d'élèves par exemple, je peux retrouver toutes mes leçons »<sup>60</sup>.

Bien entendu, cela demande en amont un travail de préparation différent pour l'enseignant. Le déroulement du cours, chaque action de l'élève ou du prof au tableau sont sauvegardés et il est possible de remonter toute la séquence à un élève qui n'aurait pas compris. Il existe aussi les versions numériques des livres de classe, affichables en grand pour des activités communes. Les photos et autres supports devenant utilisables pour d'autres travaux (exposé, dossier...). Ce tableau s'avère un « vrai gain de temps et offre une qualité de travail beaucoup plus rigoureuse ». Mais toutes ces avancées technologiques améliorent-elles la

60- M.Perrin, professeur des écoles à Pusignan. <http://www.cel.fr/competences/cadre-de-vie/>

pédagogie ? A priori, les TICE n'étant qu'un outil plus fascinant que l'ordinateur introduit il y a une vingtaine d'années, ils ne modifient en rien le schéma de la pédagogie traditionnelle. Peut-être bien qu'ils le renforcent. De même que le passage du porte-plume au stylo-bille n'a rien changé aux méthodes ; le passage du tableau noir au tableau numérique n'a pas modifié les pratiques pédagogiques qui restent centrées sur une organisation frontale de l'enseignement avec explications magistrales suivies d'exercices d'application. Elles pourraient même constituer un obstacle en renforçant la position de l'enseignant. Cet objet magique qui garde en mémoire les préparations de l'enseignant, donne la priorité à l'attention de la démonstration, comptabilise les réponses des élèves, est un moyen de contrôler et d'évaluer l'élève encore plus vite qu'auparavant. Il est vécu comme un outil complémentaire enrichissant l'apprentissage traditionnel. C'est tout le propos de Pierre Frackowiak, inspecteur de l'Éducation Nationale, qui pose la question du virage numérique dans la politique éducative :

*« La séduction de la modernité peut conduire à développer les snobismes et à occulter les problèmes fondamentaux de l'école (...) L'enthousiasme provoqué par le rapport Fourgous peut favoriser la meilleure ou la pire des choses. La meilleure serait de remettre la pédagogie au premier plan des préoccupations du monde de l'enseignement. La pire serait de contribuer à renforcer et à justifier le déni de pédagogie qui est soigneusement organisé depuis 2005/2007 pour des raisons à la fois économiques et idéologiques évidentes... »<sup>61</sup>*

L'usage des nouvelles technologies suppose par ailleurs de développer des compétences pour adapter la pédagogie aux contenus. Enseigner avec ces outils demande une transformation du rôle de l'enseignant et de multiples adaptations reposant sur les cheminements, les activités et les contenus. Cette adaptation repose également sur de nouvelles compétences de l'élève qui souligne la capacité de collaborer et travailler en réseau. Il faut bien sûr faire en sorte que l'enseignement ne soit pas à l'écart de la révolution numérique contemporaine car si le numérique peut réveiller la pédagogie et lui permettre de s'interroger sur les conditions d'apprentissage, il sera un atout.

## b- Numérique et innovation pédagogique.

Depuis deux ans, **Microsoft** organise à Philadelphie les rencontres internationales d'Innovative Teacher où des enseignants du monde entier partagent leurs innovations pédagogiques. Un moment unique où les participants sont félicités pour leur sens du dévouement, pour l'énergie qu'ils dépensent, pour l'enseignement et l'accompagnement qu'ils délivrent, auprès de leurs élèves mais aussi auprès de leurs collègues. Récompensés dans leur pays, valorisés par le fait de présenter et de partager leurs savoir-faire et leurs compétences, ces enseignants là ont ainsi pu, pour la première fois peut-être, s'entendre dire que leur travail était porteur de sens. La richesse et la diversité des productions donnent le vertige. Par exemple, les possibilités offertes par les tablettes PC laissent présager des développements fructueux. Au Pays de Galles, des écoliers construisent collectivement leurs journaux de bord, incluant des observations d'astronomie, annotent les contributions, illustrent avec des dessins ; la créativité paraît stimulée par le passage direct de l'écriture manuscrite à l'affichage sur l'écran. D'autres applications concernent la géométrie, la construction de schéma, et s'appuient sur une approche intuitive, une construction des savoirs par une démarche d'essais, d'erreurs.

Le «m-learning», ou mobile learning, exploite les possibilités des téléphones portables à des fins pédagogiques. L'exemple le plus convaincant est finlandais. À travers un recueil individuel d'images, de sons, collectés par les téléphones portables et communiqués à l'aide du GPRS, des pages web sont construites collectivement sur un sujet donné. Les expériences qui retiennent l'attention sont les plus solides au niveau pédagogique : les tice constituent alors un moyen de rechercher des informations, des données, d'élaborer un projet, de visualiser un résultat et de le communiquer. Si aujourd'hui l'innovation pédagogique passe en grande partie par l'utilisation des nouvelles technologies en classe, tout le monde s'accorde à dire qu'elles ne sont qu'un ingrédient facilitateur comme en témoignent certains participants :

61- Les lendemains des assises du numérique...Atout ou piège ? (Mai 2010)  
[www.meirieu.com/FORUM/frackowiak\\_assisesnumeriques.pdf](http://www.meirieu.com/FORUM/frackowiak_assisesnumeriques.pdf)



« Ce qui m'a surpris, c'est qu'il n'y a pas de réel décalage en matière de technologie ni d'innovation en terme de réalisation pédagogique...l'innovation se situe plus que jamais dans les pratiques, pas dans les outils ni les productions »

Pierre Valade, IUFM Midi-Pyrénées.

« L'efficacité de ce forum réside surtout dans la rencontre, dans le face à face avec des collègues qui ont été choisis pour leur état d'esprit, pour leur façon d'envisager l'enseignement. Ici, la technologie n'est pas l'essentiel : elle n'est qu'un moyen de mettre en œuvre une pédagogie différente. C'est quoi, être un enseignant innovant ? Ce n'est pas tout savoir, au contraire : c'est accepter de ne pas savoir, accepter d'apprendre de l'autre, du collègue, de l'élève. »<sup>62</sup>

Les rencontres d'Innovative Teachers se déroulent au sein d'une école, elle même expérimentale et innovante qui s'est ouverte en septembre 2010 à Philadelphie en partenariat avec le programme de recherche de Microsoft. Les élèves de cette école publique, implantée dans un quartier plutôt défavorisé, appartiennent à 98,8% aux minorités ethniques et à 85 % à des familles vivant en dessous du seuil de pauvreté. Cette école ne s'adresse donc pas à des collégiens privilégiés mais bien à des élèves dont la scolarité est freinée par des difficultés sociales, économiques ou familiales. La réussite ou l'échec des expériences développées aura donc valeur d'exemple pour nombre d'écoles des États Unis et d'ailleurs. Dans cette école, les élèves sont munis d'ordinateurs portables, la classe n'existe pas, les groupes sont constitués en fonction des projets à réaliser, des thèmes traités et les enseignants interviennent à plusieurs pour accompagner les élèves. Les équipements sont nombreux : salle de sport, salle de basket, électroménager, vidéoprojecteurs et tableaux interactifs dans les salles de cours, tout est conçu pour répondre aux besoins pédagogiques des enseignants mais aussi physiologiques des élèves. Chaque élève bénéficie d'un suivi particulier aussi bien dans sa scolarité que dans son programme sportif ou diététique, ses données sont inscrites sur sa carte magnétique qui lui donne aussi accès à son casier. Les livres, on peut le regretter n'existent plus car l'accès aux savoirs passe par les TICE. La construction des compétences par des travaux collectifs et individuels. Les enseignants sont volontaires et choisis par

62- [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/philadelphie06\\_2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/philadelphie06_2.aspx)

les responsables de l'école en fonction de leurs compétences pédagogiques et de leur motivation à participer au projet. Le mobilier scolaire et la configuration des salles sont adaptés à la pédagogie développée : chaises et tables sur roulettes pour favoriser les aménagements provisoires, baies vitrées pour donner la sensation du décroissement, lieu de regroupement en rotonde pour favoriser la socialisation. L'accompagnement du projet par Microsoft inclut la mise à disposition d'un cadre méthodologique, de logiciels et de technologies ainsi que l'insertion dans le réseau mondial de partenariat et de réflexion mis en place par la multinationale. Microsoft affiche la volonté de ne pas financer directement la structure ; l'idée étant d'expérimenter, d'appliquer les principes de l'école du futur sans les lier à un financement particulier, de façon à pouvoir les exporter dans d'autres contextes, d'autres structures.



63

On retrouve les ingrédients de l'école du futur dans bon nombre de pays, de structures à travers des initiatives plus ou moins ambitieuses liées à l'intégration des Tice dans la classe ou à la pédagogie de projet. Mais l'intérêt de cette expérience réside dans son développement. Ce modèle est-il exportable dans d'autres pays, régions, cultures ou contextes socio-économiques? Peut-il s'intégrer dans des écoles déjà existantes, avec des équipes en place, non choisies ?

63. Vu d'une salle de travail de l'école du futur à Philadelphie.  
[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/philadelphie06\\_2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/philadelphie06_2.aspx)

## Conclusion :

Selon quels principes pensera-t-on l'école du 21ème siècle ? Dans un monde devenu évolutif et mouvant, participer, coopérer et collaborer font parti des idées abondamment citées et par conséquent à retenir dans les dispositifs d'apprentissage à venir. Mais c'est un chemin difficile qui demandera une adaptation constante avec peut-être à la clé une décentralisation des lieux de formation et l'enseignement à distance. Les TICE font réapparaître la perspective d'une société sans école utilisant essentiellement les réseaux d'apprentissage via Internet. Il s'agit d'un des scénarios envisagés par l'OCDE face à un retour de l'instruction à domicile aux États-Unis, dans les classes aisées et moyennes ne fréquentant plus l'école publique. Mais les scénarios sont nombreux et les mutations de la relation éducative liée à la généralisation des nouvelles technologies ne cessent d'alimenter le débat sur la vision de l'école et les conditions de son évolution. Espérons que cela permette à tous ceux qui en ont la mission de pouvoir mieux éduquer et former.



## BIBLIOGRAPHIE :

**Éduquer et former.** Ouvrage collectif sous la direction de Martine Fournier. Édition Sciences Humaines 2011.

**Changer le collège, c'est possible et pour nos enfants c'est urgent.** Jérôme Saltet et André Giordan. Édition Playbac. 2010.

« **Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle** ». Edith Héveline et Bruno Robbes. Préface de Jacques Pain. Ed Matrice 2010.

« **Je suis une école** ». Expérimentation, Art, Pédagogie. Boris Charmatz. Édition Les Prairies ordinaires ; Collection Essais. 2009.

**Les commissions de Vitruve/** Démocratie, Quartier, Classes vertes, Projet, Recherche, Devenir. Édition Association Vitruve. 2008.

**Robert Mallet-Stevens, l'œuvre complète.** Ed Centre Pompidou. 2005.

**La France à l'école.** Yves Galupeau. Édition Gallimard Découverte. 2004.

**Ainsi change l'école. L'éternel chantier des novateurs.** Édition Autrement. 1993.

**PARIS à l'école, « Qui a eu cette idée folle... »** Anne-Marie Châtelet. Édition du Pavillon de l'Arsenal. Picard éditeur 1993.

**Le maître ignorant.** Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Jacques Rancière. Édition 10/18. 1987. Nouvelle impression février 2010.

**Le mobilier français 1965-1979.** Gilles de Bure. Editions du Regard 1983.

**Architecture scolaire et pédagogie nouvelle.** La documentation française illustrée. Juin 1975.

**Les outils de l'enfance 1.** La pédagogie de l'action. André Michelet. Ed Delachaux Niestlé. 1972.

**L'architecture scolaire.** Christian Berger. Bulletin CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique) n°15, décembre 2004. Suisse.

**Les enveloppes architecturales des lieux d'apprentissage de demain.** Rapport de congrès 2006. Ed Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

**John Dewey.** Robert B. Westbrook. Texte tiré de Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993.

**Le système éducatif français.** Principes et responsabilités. <http://www2.cndp.fr/archivage>.

## Webographie

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.educnet.education.fr>

<http://www.meirieu.com>» <http://www.meirieu.com>

<http://www.cafepedagogique.net>

<http://www.montessorivevey.com>

<http://www.clionautes.org>

<http://www.musee-education.ac-versailles.fr>