

Nouvelle
édition

Faire travailler les élèves à l'école

Sept clés pour enseigner
autrement



PEDAGOGIES [outils]

Sylvain Grandserre
Laurent Lescouarch

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
SCIENCES
ROMAINES

Sylvain Grandserre
Laurent Lescouarch

Faire travailler les élèves à l'école

Sept clés pour enseigner autrement

Préface de Jean Houssaye



Composition : Myriam Labarre

© ESF éditeur, 2009

© ESF Sciences humaines, 2020

Cognitia SAS

3, rue Geoffroy-Marie

75009 Paris

2^e édition actualisée 2020

www.esf-scienceshumaines.fr



ISBN : 978-2-7101-4287-4

ISSN : 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Outils : des instruments de travail au quotidien pour les enseignants, formateurs, étudiants, chercheurs. L'état des connaissances facilement accessible. Des grilles méthodologiques directement utilisables dans les pratiques.

*

* *

*Voir la liste des titres disponibles dans la collection « Pédagogies »
sur le site www.esf-scienceshumaines.fr*

Remerciements

Cette réflexion est le fruit d'un cheminement pédagogique débuté au sein des mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle. Elle doit donc beaucoup aux militants associatifs rencontrés durant toutes ces années (CEMEA, CRAP, ICEM GD 76...), aux collègues et formateurs qui nous ont fait le plaisir de partager leurs expériences et réflexions dans le cadre d'un enrichissement que nous espérons mutuel et fructueux.

À l'issue de cet ouvrage, nous avons une pensée particulière pour Jean Houssaye et Philippe Meirieu dont les travaux ont nourri notre réflexion d'enseignants pendant de longues années avant que nous ayons l'honneur de faire leur connaissance et de collaborer modestement avec eux.

Enfin, nous tenons à remercier notre entourage familial, pour son aide, sa patience et son écoute pendant nos longues soirées de « débats pédagogiques ».

Table des matières

Remerciements.....	4
Préface.....	9
Avant-propos.....	19
Introduction :	
Liberté pédagogique et pédagogie de la liberté	21
Démarche et filiation des auteurs.....	22
La méthode unique n'existe pas.....	24
Une solution par l'innovation pédagogique.....	25
Changer de regard pour changer de pratiques.....	27
Sept leviers pour faire évoluer les pratiques.....	27
1. Quelle place laisser aux enfants dans la classe ?	31
Utiliser une entrée pédagogique pour « s'en sortir ».....	32
Les conceptions de l'enfant : obstacle ou point de départ ?	37
Donner du sens avec le projet d'enfant.....	40
Donner des garde-fous à la démarche.....	47
<i>Regard de chercheur</i>	51
<i>Regard de praticien</i>	52
2. Comment penser les apprentissages scolaires ?	55
Socioconstructivisme et tâtonnement expérimental :	
des mots qui font peur ?.....	56
Statut de l'erreur : à qui la faute ?.....	64
Donner de la saveur aux savoirs	68
Faire la classe : tout un programme !.....	70
<i>Regard de chercheur</i>	73
<i>Regard de praticien</i>	75
3. Comment organiser le travail ?	77
Organiser le travail, c'est du boulot !.....	79
Sur quoi s'appuyer pour garder l'équilibre ?.....	82
S'amuser à apprendre ou apprendre à s'amuser ?.....	90

L'adulte : médiateur et non médium !.....	94
<i>Regard de chercheur</i>	100
<i>Regard de praticien</i>	101
4. Comment évaluer en tenant compte des difficultés ?	105
Des savoirs négligés.....	106
Trouver la bonne mesure.....	107
« Un bon enseignant doit avoir ses outils d'évaluation ».....	113
Difficultés scolaires : l'école dans l'embarras.....	118
<i>Regard de chercheur</i>	124
<i>Regard de praticien</i>	125
5. Différencier pour que chacun ait une tâche en fonction de ses besoins	127
Une école qui sait faire la différence !.....	127
Les modalités pédagogiques de la différenciation.....	130
Apprendre l'« apprendre à apprendre ».....	136
Pour les plus en difficulté.....	139
Et pour les meilleurs ?.....	146
<i>Regard de chercheur</i>	149
<i>Regard de praticien</i>	151
6. Comment faire de la classe un lieu de socialisation démocratique ?	153
Mettre en place une pédagogie coopérative.....	155
Échelle des règles : des sanctions à la hauteur.....	158
La sanction.....	160
Autorité en crise ?.....	163
<i>Regard de chercheur</i>	165
<i>Regard de praticien</i>	167
7. Les acteurs extérieurs : partenaires ou concurrents ?	169
La famille : appui ou obstacle ?.....	169
Les intervenants : une ressource ?.....	174
Handicap : l'école inadaptée.....	178
Regard de praticien.....	181
Les devoirs à la maison sont-ils des devoirs de la maison ?.....	184
<i>Regard de chercheur</i>	190
<i>Regard de praticien</i>	191

Conclusion :

Une autre manière d'être enseignant.....	193
Une rupture... pour éviter la casse !.....	193
Que peut la pédagogie ?.....	195
Faut-il arrêter de réfléchir quand certains comprennent de travers ?.....	197
Formation, formatage et déformation.....	200

Bibliographie thématique.....	207
--------------------------------------	------------

Préface

*Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch sont des sages.
Des sages qui offrent la confiance.*

Voici des maîtres qui nous affirment que « beaucoup d'évolutions sont réalisables ». On pourrait d'emblée les taxer de naïveté, de cécité ou d'imposture, quand on connaît, comme eux, l'évolution pédagogique récente. Mais on se tromperait. Ils nous le disent tranquillement et sans désespérance ou panache déplacé.

Sont-ils, dès lors, timorés ? Non plus. Ils se proposent de « ne rien s'interdire mais tout réfléchir ». Ce qui signifie qu'ils n'ont pas l'intention de se censurer, mais de tout bien peser. Nous ne sommes pas dans un *Te Deum* ou un *De Profundis*, ni dans une musique sérielle froide et abstraite, mais dans une sorte d'*Hymne à la joie*. Ce qu'ils nous promettent, en effet, c'est de faire rimer apprentissage avec jubilation et curiosité. Voilà qui est osé.

C'est que nos deux compères se présentent comme des pédagogues, soit des praticiens-théoriciens de l'action pédagogique. Sans que, contrairement aux apparences, l'un soit le praticien et l'autre le théoricien. Chacun d'entre eux, au regard de lui-même et à celui de l'autre, articule les deux aspects, les deux palettes. Ils écrivent une partition à quatre mains, dans l'articulation, la connivence et la dialectique d'un commun pédagogique.

Il n'empêche. Ces sages sont à taxer de « fous ». Folie que de brandir le drapeau de la pédagogie. Folie que de se vouloir encore pédagogues. Folie que de prétendre donner à espérer. La bête pédagogique remuerait-elle encore ? Preuve que oui. Les quatre « vieux » du *Manifeste pour les pédagogues* (2002) ne peuvent que s'en réjouir : la relève est assurée et fortement.

*Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch sont des sages.
Des sages pour période froide.*

Côté pédagogie, le contexte n'est absolument pas porteur. L'hostilité à la pédagogie est patente. Au pire, on la balaie d'un revers de main. Au mieux, on la déguise en didactique ou en sciences de l'éducation ou en méthodologie ou en approche du milieu professionnel. Le temps n'est pas à l'engagement, mais à la méfiance, au retrait, au scepticisme, à l'obéissance, à la résignation. C'est

normal. Entendons-nous bien : nous ne prétendons pas que ces attitudes soient adéquates, nous soulignons simplement que ces attitudes correspondent à la toile de fond qui nous régule aujourd'hui.

Qu'est-ce qui fait que la pédagogie est audible ou non à un moment donné ? Le contexte, chaud ou froid. Un contexte froid est un contexte fermé politiquement et culturellement. Par exemple, pour prendre lâchement des exemples dans des pays voisins, l'Allemagne de Guillaume II a pâti des contraintes des programmes et des méthodes. La Révolution soviétique a finalement préféré Makarenko à Pistrak, pour conformité communiste et distance à l'Éducation nouvelle. Dans les années 1950, l'ancienne RDA rendit impossible toute adoption de la *Reformpädagogik*, en imposant de façon contraignante programmes, manuels et méthodes. En période froide, gelée, seuls demeurent des résistants qui entretiennent la flamme d'une pédagogie autre, plus souvent dans la théorie que dans la pratique d'ailleurs. Ne nous leurrons pas pour autant : un contexte chaud, c'est-à-dire ouvert et incertain, ne peut suffire à faire la fortune d'un mouvement pédagogique. Mais le danger actuel est loin d'être celui-là.

Nous sommes, nous aussi, dans une période froide. Pendant très longtemps, en dehors de l'épisode Chevènement (juillet 1984-mars 1986), les responsables politiques en charge de l'Éducation nationale en France ont plutôt prôné une politique du changement en matière pédagogique (Savary de mai 1981 à juillet 1984 ; Monory de mars 1986 à mai 1988 ; Jospin de mai 1988 à avril 1992 ; Lang d'avril 1992 à mars 1993 ; Bayrou de mars 1993 à juin 1997 ; Allègre de juin 1997 à avril 2000 ; Lang d'avril 2000 à mai 2002). La tendance était celle-là, en dehors de quelques exceptions (et on aurait pu remonter plus avant, avec des ministres comme Haby de mai 1974 à avril 1978 et d'autres – Faure de juillet 1968 à juin 1969 ; Guichard de juin 1969 à juillet 1972 ; Fontanet de juillet 1972 à mai 1974 ou Beullac d'avril 1978 à mai 1981). Par contraste, on aurait du mal aujourd'hui à prétendre que le mouvement va dans le même sens ; il s'est profondément retourné.

On ne peut ici rappeler systématiquement les appels des derniers ministres de l'Éducation nationale à la Restauration, qu'ils se nomment Ferry (mai 2002 – mars 2004), Fillon (mars 2004 – juin 2005), de Robien (juin 2005 – mai 2007) ou Darcos (mai 2007 – juin 2009). Contentons-nous de quelques évocations.

Faisant écho à Ferry qui réclamait déjà le retour à l'autorité et aux fondamentaux, Fillon, en novembre 2004, annonce la restauration des « bonnes vieilles méthodes » et demande aux enseignants de retrouver les exercices traditionnels qui ont fait la preuve de leur efficacité. Dans un plan destiné à lutter contre l'échec scolaire (15 % des écoliers sont en grande ou en très grande difficulté), le même Fillon, dans une circulaire à tous les professeurs de lettres de collège concernant la maîtrise du français, leur recommande de redonner une place centrale aux

méthodes traditionnelles, soit les exercices fondamentaux (dictée, récitation, grammaire) et le renforcement de la lecture et de l'écriture (en augmentant le nombre de textes et d'œuvres lus).

Après un de Robien, qui se fit le chantre de l'interdiction de la méthode globale en lecture (méthode pratiquement inutilisée), Darcos, à son tour, ne manquera pas en 2008 de dresser le traditionnel contre le pédagogisme. Dans les nouveaux programmes du primaire sortis en février de cette même année, il s'empresse de remplacer ceux de 2002 réalisés par Lang avec l'approbation de Ferry. Ce qui va provoquer des réactions peu diplomatiques de ces deux derniers, qui n'hésiteront pas à parler de paresse intellectuelle, d'imposture et de populisme scolaire, sur le refrain suivant : « S'il suffisait d'être réactionnaire pour être génial, cela se saurait ». On le voit, le ton est peu amène. Le cabinet de Darcos, lui, répondit fermement sur la nécessité d'en finir avec les résultats catastrophiques de la France dans les enquêtes internationales, donc de sortir de trente ans de pédagogisme (ce qui ramène au passage Haby – Beullac, mais plus probablement à l'arrivée de la gauche en 1981), de faire enfin en sorte que l'école soit bien l'affaire de tous, avec des programmes intelligibles pour tout le monde. On le voit, l'argumentation est simple, sinon simpliste : trop d'élèves sont en échec, les résultats internationaux concernant notre système scolaire sont mauvais, il est plus que temps de changer, c'est-à-dire de revenir sur le changement pédagogique qui sévit à l'école depuis trop longtemps. Il est plus que temps de balayer les chimères pédagogiques et de retrouver le cours du non-changement. La période froide est bien la nôtre. Les pédagogues sont condamnés à adopter la posture de résistants.

*Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch sont des sages.
Des sages pour un au-delà de l'innovation institutionnelle.*

Aujourd'hui, on emploie essentiellement le terme d'innovation pour désigner les changements du système éducatif. On peut distinguer trois périodes dans l'utilisation de ce terme. La première a débuté dans les années 1960 : les mouvements pédagogiques, issus de l'Éducation nouvelle pour la plupart, se déploient alors largement sur une base de militantisme. L'innovation est considérée comme révolutionnaire, elle prône la rupture et se développe contre la pensée et l'administration dominantes.

La deuxième s'étend de la fin des années 1970 jusqu'en 1990. Elle est marquée par le travail de Louis Legrand (en tant que responsable de ce qui se nomme aujourd'hui Institut National de la Recherche Pédagogique) sur les collèges expérimentaux et par les réformes du ministère Savary à partir de l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981. L'institution essaye de reprendre et de diffuser certaines innovations comme les équipes pédagogiques, les projets d'établissement. Politiquement et administrativement, l'innovation n'est plus contestataire,

même si certaines expériences sont plus tolérées que développées (exemple : les lycées autogérés). Les mouvements pédagogiques sont alors partagés entre la satisfaction de voir leurs idées reprises et la crainte de disparaître par dilution ou par récupération.

La troisième période, au début des années 1990, a vu l'institution s'emparer du débat sur la valorisation des réussites et de l'innovation. Le ministère est alors pris entre deux feux : d'un côté il a compris que l'innovation ne peut pas vraiment venir de lui, mais des acteurs, de la base ; d'un autre côté il tente de promouvoir certaines innovations (par les réformes) et d'accompagner les innovations par des structures et des programmations. Les mouvements pédagogiques, eux, sont toujours là certes, mais ils ne se voient pas reconnus comme tels et se sentent souvent dépossédés de leurs « bonnes idées ».

Nous sommes rentrés depuis 2002, comme nous venons de le souligner, dans une quatrième période : la rétro-innovation, Or, paradoxalement, c'est ce qui permet aux mouvements pédagogiques de retrouver un espace, une identité et une spécificité. Ils n'ont plus à craindre d'être récupérés et dissous, ils peuvent de nouveau exister à la fois contre les actes posés par l'institution officielle et contre l'image de coupables que cette dernière tente de leur faire endosser.

Mais pourquoi parler, dans cette préface, des mouvements pédagogiques ? Parce que nos deux auteurs revendiquent leur appartenance à l'un d'entre eux, le plus important sans doute, le mouvement Freinet. À ce titre, leur travail s'inscrit dans les caractéristiques de tout mouvement pédagogique. Ce qui comprend plusieurs ingrédients que l'on peut évoquer, sans prétendre à l'exhaustivité :

- une intention, une volonté, une détermination, bref ce que l'on pourrait appeler une « croyance » sur fond d'insatisfaction, de critique, de perception d'insuffisances et d'oppositions à une « évidence » ;
- une spécificité dans l'action, soit quelque chose qui peut servir à se reconnaître et à se faire reconnaître, donc l'affirmation d'une nouveauté dans l'action qui doit redonner espoir et sens ;
- un écho, c'est-à-dire une préoccupation partagée qui peut servir de base à l'affirmation d'une certitude, source d'une militance à tenir et à faire partager ;
- une organisation, une structuration qui offre des moyens de reconnaissance, d'affirmation, d'expansion et d'évolution, et ce, souvent, dans une atmosphère posée comme hostile ou réticente.

Notons qu'il est donc logique, sur la base de la carte de ce génome du courant pédagogique, que les mouvements pédagogiques soient peu nombreux et fragiles. Ils oscillent en effet entre la secte (où il n'y a qu'un petit nombre de fidèles à l'identité plus qu'affirmée, dont l'espérance désespère les autres) et la dilution (où l'identité est devenue tellement commune que le flambeau ne fait plus lumière, dans un monde où règne l'électricité). Nos deux auteurs évitent

avec bonheur ces deux écueils. Ils nous permettent de maintenir et poursuivre les voies du changement en éducation, au-delà de l'innovation institutionnelle désormais renvoyée aux oubliettes et à l'opprobre.

*Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch sont des sages.
Des sages pédagogues.*

Pédagogues, ils le sont, parce qu'ils en endossent les caractéristiques : l'action, l'enracinement, la rupture, la médiocrité.

L'action tout d'abord. Ce qu'ils disent et proposent s'appuie sur leurs pratiques d'enseignants. Ils revendiquent le bricolage, au sens noble du terme, c'est-à-dire la capacité de s'adapter aux situations en fonction de leurs spécificités. Ils sont dans la reconnaissance de l'expérience construite par chacun dans l'acte éducatif.

L'enracinement ensuite. Ils se situent délibérément dans l'école-chantier de Freinet. Ils revendiquent fortement la liberté pédagogique d'une pédagogie de la liberté, en écho peut-être à Neill, Rogers ou Hameline. Ils s'inscrivent résolument dans la singulière histoire de l'expérience des réussites et des échecs des grands pédagogues historiques, et plus particulièrement de Robin, Ferrer, Korczak, Montessori, Freinet, Oury.

La rupture encore. La démarche pédagogique qu'ils nous donnent à voir et à mettre en œuvre est bien celle d'un refus et d'une récusation des pratiques dominantes prônées, voulues ou subies. Ils refusent de se résigner, ils nous montrent comment continuer à exister sans renoncer.

La médiocrité enfin. Ils insistent sur le fait qu'il est indispensable d'avoir conscience de ses propres limites. Le principe de réalité a le don de contrecarrer le principe d'espérance qui doit s'inscrire au cœur de l'action éducative. La pédagogie ne peut pas tout et, cruellement parfois, il faut bien l'accepter. Le pédagogue n'est pas un demiurge et l'échec est bien souvent son lot. Mais non la résignation.

Mais cet ouvrage permet d'aller plus loin dans la fonction actuelle de la pédagogie. Il nous aide à continuer à opposer le progressisme pédagogique au « progressisme administratif ». Et à tenter de résister à ce dernier. Que faut-il donc entendre par progressisme pédagogique ? Des choses bien connues : baser l'instruction sur les besoins, les intérêts et les stades de développement de l'enfant ; enseigner aux élèves les compétences dont ils ont besoin pour apprendre n'importe quel sujet ; promouvoir la découverte et l'apprentissage par soi-même à travers la participation active de l'élève ; avoir des élèves qui travaillent sur des sujets qui correspondent à leur intérêt et qui soient socialement pertinents ; promouvoir les valeurs de communauté, de coopération, de tolérance, de justice et d'égalité démocratique. Ces beaux idéaux éducatifs sont à l'opposé du mouvement de réforme rétro-éducatif actuel qui, lui, vise à établir une structure académique rigoureuse des programmes

scolaires, place des standards de performance pour les élèves, utilise des examens à grand enjeu pour motiver les élèves à apprendre le programme et les professeurs à l'enseigner.

Les progressistes administratifs ont tendance à écraser les progressistes pédagogiques : si l'on prend de façon non innocente des symboles américains, Thorndike (symbole de la psychologie behavioriste) a gagné la structure et la pratique éducatives, tandis que Dewey (symbole du nouveau pédagogique) n'a gagné que la rhétorique et il lui est de plus en plus demandé de bien vouloir l'abjurer. Utilitarisme (l'efficacité sociale du système scolaire en interne et par rapport aux besoins de l'économie et de la société en externe) et différentialisme (la différenciation des plans d'étude à travers une approche curriculaire qui veut faire correspondre les différences de capacités intellectuelles des élèves avec les différentes exigences mentales de la gamme des rôles exigés par une société industrielle complexe), bases du progressisme administratif, ont tendance à l'emporter sur le romantisme (la nature humaine foncièrement bonne d'un enfant qu'il faut laisser se développer en tant qu'être autonome) et le naturalisme (le développement des capacités de l'enfant dans un apprentissage holistique centré sur l'interdisciplinarité, les thèmes et les projets), bases du progressisme pédagogique.

Il reste cependant à comprendre pourquoi les rétro-progressistes administratifs ont le vent en poupe. Plusieurs raisons peuvent être invoquées : leur message de réforme tente les personnes au pouvoir (efficacité, économies, adaptation, fonctions économique et sociale) ; le côté utilitariste est plus facile à vendre que le côté romantique ; l'activité de la science est plus probante, dans la quantité incroyable de tests, de statistiques et d'enquêtes visant à « prouver » la valeur des réformes que celles qui cherchent à démontrer l'efficacité empirique de la pédagogie du projet, par exemple ; la focalisation sur la gestion des écoles et la structure des programmes est beaucoup plus payante que la centration sur les enseignants et leurs pratiques en classe.

Ce qui est induit, c'est une éducation à l'efficacité sociale qui, en tant que processus éducatif, est mécanique, aliénante et monotone, avec un programme ennuyeux et une pédagogie décourageante, et qui, en tant que fonction sociale, est froidement utilitariste et socialement reproductrice. Le système éducatif contemporain privilégie l'efficacité sociale (et non une éducation « libérale »), la transmission d'un plan d'études (et non l'implication dans l'apprentissage), les matières scolaires différenciées (et non un large accès à la connaissance), la reproduction sociale (et non l'opportunité sociale). Ce progressisme administratif l'emporte d'autant plus qu'il parvient à se couler dans le lit de la pédagogie traditionnelle, la digérer et la renforcer, en en modifiant certains paramètres ; le progressisme pédagogique, lui, à l'inverse, est et reste frontalement opposé et extérieur. Cet ouvrage à quatre mains participe donc de cette résistance pédagogique de plus en plus malheureusement nécessaire et d'actualité.

*Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch sont des sages.
Des sages qui bégaiement ?*

D'une certaine manière, tout propos pédagogique « nouveau » est une reprise de bien des propositions et expériences pédagogiques antérieures. C'est ce qui a fait dire à Hameline que l'histoire des idées pédagogiques s'énonce dans le bégaiement. Il n'y aurait donc pas lieu de s'étonner que nos deux auteurs relèvent d'une telle histoire.

Ceci étant, il faudrait vérifier leur degré de renouvellement en matière de propos pédagogiques. Eux-mêmes nous y invitent puisqu'ils nous redonnent à lire les invariants pédagogiques de Freinet, juste après leur conclusion.

Dans cet esprit, nous nous permettons de proposer un exercice comparatif au lecteur qui voudrait approfondir cet aspect. Il serait en effet particulièrement intéressant de superposer trois données :

- les affirmations-résumés que l'on trouve à la fin de chaque chapitre de ce livre, sous la rubrique « Points clés » ;
- les invariants pédagogiques de Freinet (1964) ;
- les 30 points énoncés par Ferrière pour définir une École nouvelle (1915).

Nous proposons au lecteur d'analyser ces trois listes pour voir comment la reconnaissance des pratiques nouvelles se déplace et/ou perdure. Comme les deux premières listes sont disponibles directement dans l'ouvrage, nous ne les reprendrons pas ici. Par contre, la liste de Ferrière exige d'être énoncée pour pouvoir être utilisée.

Ferrière divise ses trente points en trois parties de dix items chacune :

L'organisation scolaire

1. L'École nouvelle (EN) est un laboratoire de pédagogie pratique.
2. L'EN est un internat.
3. L'EN est située à la campagne.
4. L'EN groupe ses élèves par maisons séparées.
5. La coéducation des sexes a donné des résultats incomparables.
6. L'EN organise des travaux manuels pour tous les élèves.
7. Parmi les travaux manuels, la menuiserie, la culture du sol et l'élevage des animaux occupent les premières places.
8. À côté des travaux réglés, une place est faite aux travaux libres.
9. La culture du corps est assurée par la gymnastique naturelle.
10. Les voyages, à pied ou à bicyclette, avec campement, jouent un rôle important.

L'éducation intellectuelle

11. L'EN cherche à ouvrir l'esprit par une culture générale du jugement plutôt que par une accumulation de connaissances mémorisées.
12. La culture générale est doublée d'une spécialisation d'abord spontanée puis systématisée.
13. L'enseignement est basé sur les faits et les expériences.
14. L'enseignement est donc basé aussi sur l'activité personnelle de l'enfant.
15. L'enseignement est basé par ailleurs sur les intérêts spontanés de l'enfant.
16. Le travail individuel de l'élève consiste en une recherche et un classement.
17. Le travail collectif consiste en un échange ou une mise en ordre.
18. À l'EN, l'enseignement proprement dit est limité à la matinée.
19. On étudie peu de branches par jour, une ou deux seulement.
20. On étudie peu de branches par mois ou par trimestre.

L'éducation morale

21. L'éducation morale se fait par l'expérience et la pratique graduelle du sens critique et de la liberté, notamment par le système de la république scolaire.
22. À défaut du système démocratique intégral, les élèves procèdent à l'élection de chefs.
23. Des charges sociales de toutes espèces peuvent permettre de réaliser une entraide effective.
24. Les récompenses ou sanctions positives consistent en une occasion d'accroître la puissance de création.
25. Les punitions ou sanctions négatives sont en corrélation directe avec la faute commise.
26. L'émulation a lieu surtout par la comparaison faite par l'enfant entre son travail présent et son propre travail passé.
27. L'EN doit être un milieu de beauté.
28. La musique collective ne devrait manquer à aucun enfant.
29. L'éducation de la conscience morale consiste principalement, chez les enfants, en récits.
30. L'éducation de la raison pratique consiste principalement, chez les adolescents, en réflexions et études portant sur les lois naturelles du progrès.

Ferrière, dans sa grande sagesse, savait qu'il était difficile de réaliser tous ces points dans une seule institution éducative. C'est pourquoi il a délimité un programme minimal : la campagne (3), le travail manuel (6), l'expérience (13), l'autonomie (21) et la moitié des trente points.

On pourrait, pour terminer mais surtout pour poursuivre le mouvement de la pédagogie, proposer à nos deux sages, Sylvain Grandserre et Laurent Lescouarch, de définir, dans leur propre liste, non loin des cent ans de l'après Ferrière, leur programme minimal, soit les leviers que eux privilégient pour *Enseigner autrement à l'école primaire...* De son côté, chaque lecteur pourra s'y essayer, une fois sa lecture achevée.

Jean Houssaye
Sciences de l'Éducation – Université de Rouen – CIVIIC
Juin 2009

- ROHRS H., « Maria Montessori », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 173-188.
- WESTBROOCK R.B., « John Dewey », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-293.

À propos de l'éducabilité cognitive

- BARTH B.-M., *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987.
- BOUIN N., ZAKHARTCHOUK, J.-M. (COORD.), *Neurosciences et pédagogies, Cahiers pédagogiques* n° 527, 2016.
- BRONCKART J.-P., SCHNEUWLY B., *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- COULET J.-C., « Résolution de problèmes et éducabilité cognitive », in LIEURY A., *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod, 1996, chapitre 7.
- DEHAENE S., CHANGEUX J.-P., *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 2007.
- HIGELE P., *Construire le raisonnement chez les enfants*, Paris, Retz, 1997.
- PERRAUDEAU M., *Les méthodes cognitives : Apprendre autrement à l'école*, Paris, Armand Colin, 1996.
- PERRAUDEAU M., *Échanger pour apprendre, L'entretien critique*, Paris, Armand Colin, 1998.
- LOARER E., CHARTIER D., HUTEAU M., LAUTREY J., *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode cognitive*, Berne, Peter Lang, Collection « Exploration », 1995.
- VERMERSCH P., *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF Sciences humaines, 1994.

À propos du rapport au savoir

- CHARLOT B., « Rapport au savoir en milieu populaire : "apprendre à l'école" et "apprendre la vie" », *VEI Enjeux*, n° 123, décembre 2000.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.
- DEVELAY M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF Sciences humaines, 1996.
- DEVELAY M., « À propos des savoirs scolaires », *VEI Enjeux*, n° 123, décembre 2000.

À propos de la difficulté scolaire

- BOISMARE S., *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999.
- DO C.-L., « Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants », avec la participation de François ALLUIN, *Les Dossiers de l'enseignement scolaire*, n° 182, DEPP, mars 2007.
- HERVÉ G., *Intervenir en RASED*, Paris, Armand Colin, 1997.
- HOUSSAYE J., *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*, Paris, ESF Sciences humaines, 2001.
- VIAL M., *Les enfants anormaux à l'école : aux origines de l'éducation spécialisée*, Paris, Armand Colin, 1990.
- YANNI E., *Comprendre et aider les élèves en échec*, Paris, ESF Sciences humaines, 2001.

À propos de l'accompagnement à la scolarité

- BONNET J., « L'accompagnement scolaire, Modèles de références, types d'accompagnement, Profils, compétences et besoins des intervenants », in *Les Actes de Lecture*, n° 83, septembre 2003.
- GLASMAN D., *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, 2001.
- GLASMAN D., « L'aide individualisée : réflexions et enjeux », *Éducation & formations*, n° 65, janvier-juin 2003, p. 143-158.
- GLASMAN D., BESSON L., *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport pour le Haut-Conseil de l'évaluation de l'école, HCEE, 2004, 151 p.
- LE BAIL J.-M., *L'accompagnement à la scolarité*, Sceren-CRDP, académie d'Amiens, Collection « Repères pour agir », 2007.
- PIQUÉE C., « Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité », *VEI Enjeux*, n° 132, mars 2003, p. 188-203.
- POUJOL G., MIGNON J.-M., *Guide de l'animateur socio-culturel*, Paris, Dunod, 2005.

À propos de la relation éducative

- HOUSSAYE J., *Autorité ou Éducation*, Paris, ESF Sciences humaines, 1996.
- IMBERT F., *L'inconscient dans la classe*, Paris, ESF Sciences humaines, 1996.
- LE LUYER F., SAURET J.-J., *Conflits et sanctions*, Paris, Magnard, Collection « Chemins de formation », 1997.
- LÉVINE J., MOLL J., *Je est un autre*, Paris, ESF Sciences humaines, 2001.
- MEIRIEU P., *Frankenstein pédagogue*, Paris, ESF Sciences humaines, 1996.
- MILLET C., *Freud antipédagogue*, Paris, Flammarion, 1997.

À propos des orientations de politique éducative

- ALEXANDRE D., *Anthologie des textes clés en pédagogie : Des idées pour enseigner*, ESF Sciences humaines, Paris, 2010.
- BISSONNETTE S., RICHARD M. et GAUTHIER C., « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 87-141, 2005.
- GRANDSERRE S., *École : droit de réponses*, Paris, Hachette, 2007.
- GRANDSERRE S., *Lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale : Arrêtez, vous me faites mal... travailler !*, Lyon, Chronique sociale, 2010.
- GRANDSERRE S., *Un instit ne devrait pas avoir à dire ça !*, Paris, ESF Sciences humaines, 2020.
- HOUSSAYE J., *La pédagogie traditionnelle : Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014.
- KHALDY E., FITOUSSI M., *Main basse sur l'école publique*, Démopolis, 2008.
- LELÈVRE C., *Jules Ferry : la République éducatrice*, Hachette Éducation, « Portraits d'éducateurs », 1999.
- MEIRIEU P., *École, demandez le programme*, ESF Sciences humaines-France Inter, Le Café pédagogique, Paris, 2006.
- MEIRIEU P., *Pédagogie : le devoir de résister*, Paris, ESF Sciences humaines, 2007.
- MEIRIEU P., *La riposte : Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Paris, Éditions Autrement, 2018.
- RIMBERT F., *La fabrique du génie*, Paris, Éditions du temps, 2007.