

L'école autrement

*À Abiba Dosso, qui m'a fait confiance
et donné l'envie de devenir enseignant.*

*À ma famille, qui m'a soutenu dans le projet
de ce voyage et pendant l'écriture de cet ouvrage.*

*À Sabine Gessain, Laura Suonranta-Hollo,
Ian Hayes, Michelle Vaudrin, Maggie Bergeron,
Samia Canga-Valles et tou.te.s les autres
enseignant.e.s et éducat.eur.rice.s qui m'ont inspiré.*

À Joëlle Gardette, qui m'a permis d'écrire ce livre.



ISBN: 978-2-36638-104-7

© École Vivante, une marque des éditions Retz,
2021 pour la présente édition.

© Éditions Retz, 2018 pour la première édition.

www.ecole-vivante.com

Émile Le Menn

L'école autrement

Mon tour du monde
des pédagogies alternatives



Sommaire



INTRODUCTION 8

PARTIE 1 : LE RÔLE DE L'ÉCOLE 11

Qu'est-ce que la « pédagogie traditionnelle » ? 15

L'école traditionnelle face à ses contradictions..... 18

Mais alors quelles alternatives ?..... 26

Cartographie et Carnet de voyage..... 30

Les alternatives pédagogiques contemporaines majeures :
Freinet, Montessori, Steiner..... 37

Finlande, Nouvelle-Zélande :
vers d'autres modèles plus souples..... 65

Quelle école pour quelle société ? 75

**PARTIE 2 : L'ÉCOLE AILLEURS,
L'ÉCOLE AUTREMENT** 83

Chapitre I : Une école synonyme de passion

① Instaurer la liberté d'apprentissage 86

② Respecter le rythme de chacun 101

③ Aménager l'école pour favoriser l'autonomie..... 107

④ Mettre les tablettes au service de l'autonomie 112



- ⑤ Travailler en coenseignement 120
- ⑥ En finir avec les notes 124
- ⑦ Instituer un temps quotidien de lecture libre 132

Chapitre II : Une école ouverte sur le monde

- ⑧ Exposer les élèves à une infinité de disciplines
et de savoirs 140
- ⑨ Impliquer les parents 151
- ⑩ Initier aux langues étrangères dès le plus jeune âge..... 157

Chapitre III : Une école du vivre-ensemble et de la coopération

- ⑪ Inciter les enfants à s'entraider :
exemple des ateliers d'enfants 170
- ⑫ Généraliser les classes multiniveaux 175
- ⑬ Développer les projets de groupe 183
- ⑭ Améliorer les compétences sociales des élèves..... 190
- ⑮ Responsabiliser les élèves « spectateurs » pour combattre
le harcèlement à l'école 197

Chapitre IV : Une école du bien-être

- ⑩ Tester la pédagogie assistée par l'animal209
- ⑪ Renforcer les liens entre les enfants et la nature.....215
- ⑫ Mieux prendre en compte le besoin d'activité physique des élèves 222

Chapitre V : Une école démocratique

- ⑬ Promouvoir la gestion démocratique du quotidien au sein de l'école..... 230
- ⑭ Instaurer une gestion collégiale dans l'établissement 239

CONCLUSION 245

NOTES 248

« *All great civilizations have been founded on the teachers.* »¹

Jiddu Krishnamurti

*« Et sur les indications du diable, on créa l'école.
L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes.
L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose :
on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but.
Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile.
Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées.
Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau.
Il aime parler : on le contraignit au silence.
Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser.
Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite.
Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions.
[...] Alors les enfants apprirent
ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela.
Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir. »²*

Adolphe Ferrière

Introduction

En 2016, alors animateur et étudiant en sciences de l'éducation, je m'envolais pour un voyage de sept mois qui allait m'amener à explorer 18 établissements, de l'élémentaire au lycée, en Allemagne, en Autriche, en Norvège, en Finlande, en Angleterre, en Nouvelle-Zélande, mais aussi au Canada et aux Émirats arabes unis.

Lors de ce voyage, j'ai tenté de comprendre comment fonctionnent, en pratique, les écoles inspirées par la pensée de pédagogues et de penseurs tels que Steiner, Montessori, Neill, Freinet, Krishnamurti, Greenberg, Dewey, Arrowsmith, Atwell, Stern... Par curiosité, je me suis intéressé aussi bien aux établissements qui se revendiquent d'un pédagogue en particulier qu'à ceux qui refusent toute affiliation à une méthode pédagogique spécifique.

Parti avec l'envie de nourrir ma propre réflexion sur le métier d'enseignant, auquel je me destinais, j'ai rapidement décidé de faire profiter de mes découvertes un public plus large. D'abord par le biais d'un blog³, puis, à mon retour, au travers de conférences et d'interventions dans des écoles primaires d'Ile-de-France.⁴

Au cours de mon voyage, je me suis rendu compte que les écoles que je découvrais mobilisaient des concepts parfois très similaires. Alors, dans cet ouvrage, plutôt que de présenter les méthodes pédagogiques pratiquées dans chaque école de

manière exhaustive et quasi encyclopédique, je propose une réflexion sur le sens de l'école et l'intérêt des pédagogies alternatives, ainsi que 20 idées inspirantes rassemblant des éléments observés dans des écoles différentes. Pour améliorer sa pratique en tant qu'enseignant, animateur, éducateur ou autre acteur de l'éducation, ou tout simplement pour changer son regard sur l'école. **Pour une école qui forme des individus épanouis, passionnés, résilients et capables d'apprendre et d'agir de manière autonome.**

Certains trouveront sans doute à ce livre des aspects pamphlétaires. Mais, à moins d'écrire une encyclopédie des pédagogies, comme il en existe déjà beaucoup, sans aucune prise de position, tout écrit défendant l'idée d'une « école autrement » ne peut faire consensus et prête forcément à la polémique. Même les écoles alternatives passeront au crible de mes critiques. En effet, ce livre ne consiste en rien en une louange béate de ces établissements. N'ayant moi-même jamais été engagé dans un mouvement alternatif en particulier, j'ai la chance d'avoir une grande liberté de parole. Le fait que je sois enthousiaste devant toute nouvelle découverte susceptible de faire avancer les choses ne m'empêche pas d'exercer ma libre pensée.

J'ai fondé toutes les idées développées ici non seulement sur mes observations et mon ressenti d'enseignant, de voyageur, d'observateur – forcément subjectif –, mais aussi sur un grand nombre de lectures variées, d'études scientifiques et de sources statistiques. Le lecteur pourra trouver les sources de mes propos dans les notes de fin d'ouvrage.

Il est inévitable que certains lecteurs se sentent à un moment ou à un autre personnellement interpellés. Moi-même, durant mon voyage, j'ai été amené à **invalidier la plupart des idées que j'avais sur les pédagogies alternatives et l'éducation en général**, ce qui fut assez inconfortable.

Pour autant, j'espère que chacun pourra trouver dans cet ouvrage suffisamment de raisons pour s'interroger, **remettre en question quelques-unes de ses convictions** au sujet de l'école et avancer dans sa réflexion afin de contribuer à améliorer l'éducation.

Mon tour du monde, s'il m'a permis de découvrir un large éventail de pratiques fort différentes de celles que nous connaissons en France, est pour autant très loin d'être terminé. Parce qu'on ne cesse jamais d'apprendre ni de réfléchir, je continue à voyager et à rencontrer enseignants et éducateurs, en France et à l'étranger.

Et comme on n'évolue qu'en confrontant ses idées à celles d'autrui, j'invite les lecteurs à m'adresser leurs commentaires, propositions et réflexions via mon blog :

www.tourdumondedespedagogies.com



A young child wearing a patterned hat and dark clothing is climbing a large, weathered wooden log that is positioned horizontally across the frame. The log is supported by a building with a corrugated metal roof and light-colored walls. The building has several windows and a set of stairs leading to an entrance. The foreground shows a grassy area and a paved path. The sky is clear and blue.

Le rôle de l'école

Avant tout, je ne peux faire l'impasse sur les événements qui menèrent à ma réflexion au sujet de l'éducation, et donc au projet de tour du monde des écoles alternatives et innovantes dont j'essaye, en tant que professeur des écoles, d'appliquer les enseignements.

Enfant, puis adolescent, je m'ennuyais souvent en classe, subissant des heures de cours qui ne trouvaient en moi aucun écho. Entre six et dix heures par jour, des adultes me dictaient ce que je devais apprendre, quand, où, comment, et même dans quelle position. Je m'étais accommodé à contre-cœur de toutes ces contraintes scolaires. Tout ce que je comprenais à l'époque, c'était que pour réussir, il fallait que j'aie de bonnes notes. Mon bonheur présent et futur semblait devoir dépendre de mes performances scolaires en français, mathématiques, histoire, sciences économiques et sociales... Ayant bien intériorisé cette information, j'étais même parvenu, après divers atermoiements, à exceller dans ce système, au prix d'une frustration et d'un mal-être certains.

Pour autant, malgré ma grande insatisfaction, conditionné à vouloir « réussir » au sein du système, je m'engageai dans des études qui n'avaient rien de révolutionnaire. Je m'orientai vers le droit international et la diplomatie, par pure ambition et sans idée vraiment concrète de ce que je visais.

Quelques années plus tard, en parallèle de mes études et alors que je vivais mes premières désillusions vis-à-vis de la glorieuse carrière à laquelle je me destinais, je commençai à travailler avec des enfants. Là naquirent mes premières vraies interrogations sur le système éducatif que je connaissais.

En effet, après avoir œuvré dans divers établissements avec des adolescents et des enfants comme éducateur en Allemagne puis comme animateur en banlieue parisienne et au Monténégro, je constatais qu'en France, mes collègues et moi-même nous comportions souvent bien plus comme des geôliers dominants que comme des adultes réellement intéressés par les élèves en tant qu'individus. J'avais le sentiment que notre envie d'offrir le meilleur avenir possible aux enfants se faisait paradoxalement au détriment de leur bonheur présent mais aussi de leur épanouissement futur.

Je trouvai alors beaucoup à redire à nos écoles françaises : l'absence de lien avec la nature, l'impossibilité de se mouvoir librement et amplement, la distance entre adultes et élèves, les classes trop petites, la peur de toute prise de risque, la distance entre les institutions et les parents...

Mais ce qui me remet le plus en cause personnellement, c'est le simple fait – presque anecdotique sans doute pour certains – que, quelle que soit l'activité que je proposais aux enfants, il y avait systématiquement des jeunes pour y être réfractaires. Et ce alors même que nous avions de bons rapports et que je faisais de mon mieux pour proposer des travaux que je croyais intéressants ! Alors, habitué à ce que les élèves soient contraints de faire ce qu'un adulte estime être bon pour eux, en alternant palabres et réprimandes, je tentais d'amener les jeunes à obtempérer. Tout cela était épuisant et frustrant, aussi bien pour les enfants que pour moi-même. Et pour quels résultats... : des activités bâclées, des rapports détériorés, des apprentissages très limités.

Face à la naissance discrète de mes **premières remises en question**, révolté par les dysfonctionnements systémiques que je percevais, avide d'améliorer les choses, je trouvai alors ma réelle vocation : Je serai professeur des écoles ! Là n'était bien sûr pas ma seule motivation pour m'engager dans ce métier : maintes fois, j'avais eu l'occasion de constater que j'aimais travailler avec un jeune public, et j'avais toujours considéré l'éducation comme l'un des leviers principaux du changement de société. Je ne pouvais donc me fourvoyer en faisant ce choix de carrière pour un sujet qui me passionnait.

J'étais sûr alors d'une chose : Le système éducatif dans lequel j'avais grandi et au sein duquel je travaillais désormais niait trop souvent l'individu, tout en prétextant développer son esprit critique et le mener à son émancipation par le savoir.

Je m'interrogeais alors : Quelles étaient les caractéristiques de ce système éducatif traditionnel et surtout quelles étaient les alternatives ? Je découvrais dans mes lectures de nouveaux horizons insoupçonnés. En fréquentant des penseurs de la pédagogie aussi divers qu'Érasme, Tolstoï, Comenius, Cousinet, Illich, Freinet ou Makarenko, **je comprenais que chaque méthode pédagogique mise en place concrètement dépendait entièrement de l'objectif final qu'attribuaient ses défenseurs à l'école, mais aussi de leur vision du monde** et même plus généralement du sens qu'ils donnaient à la vie. La méthode « traditionnelle » n'y faisait pas exception. Alors, avant d'exposer les enseignements de mon voyage, il me faut clarifier ce que je désigne dans ce livre comme « le système

éducatif traditionnel », auquel j'oppose les pédagogies dites « alternatives ». « Alternatives », car elles s'érigent à l'encontre de ce système et des valeurs qu'il implique, avec une vision du monde, de la vie et de l'éducation différente.

Qu'est-ce que la « pédagogie traditionnelle » ?

Si certains considèrent que « l'école traditionnelle » ne serait qu'une chimère⁵, il n'en reste pas moins que son portrait a été dressé par nombre de chercheurs.

Pour Jean Houssaye, expert en histoire de l'éducation, la pédagogie traditionnelle peut ainsi se définir par sept caractéristiques :

- centralité du maître ;
- impersonnalité de la relation ;
- asymétrie stricte ;
- transmission d'un savoir coupé de la vie ;
- idéal éducatif très normé ;
- dispositif bureaucratique ;
- et enfin modèle charismatique.⁶

Le chercheur Michel Fabre ajoute que dans cette pédagogie, « *l'ostension des savoirs dans le cours magistral se déguise en cours dialogué [...]. Le modèle interrogatif constitue aujourd'hui la forme dominante de l'enseignement* ».⁷

Par l'expression « pédagogie traditionnelle », j'entends donc une classe où tous les élèves – en général du même âge – sont assis à leur bureau à écouter l'enseignant, à répondre à

ses questions et à prendre des notes, s'interrompant parfois pour résoudre des exercices standardisés sur un manuel. Les interactions entre élèves durant le cours sont limitées, voire interdites. Les mêmes connaissances et compétences doivent être intégrées par tous, au même moment, et sont principalement limitées à des savoirs académiques⁸. Les disciplines manuelles, artistiques et sportives jouent un rôle secondaire dans l'emploi du temps et dans les coefficients. Les élèves sont systématiquement notés et évalués afin d'être orientés en fonction de ces résultats dans des structures « adaptées à leur profil » (en France, ULIS et SEGPA avant la 3^e, filières professionnelle, technologique et générale au lycée). C'est l'institution qui décide du contenu des enseignements délivrés par les enseignants aux élèves. En France, cela se fait à travers les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui désigne ce qui doit être su par tous les jeunes au terme de chacun des quatre cycles de la scolarité obligatoire.

Les objectifs déclarés de la pédagogie traditionnelle semblent nobles : il faut donner à tous les élèves une « *culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution* », pour reprendre les mots du socle commun⁹.

Pourtant, la mise en œuvre pratique de cette pédagogie ne diffère guère des méthodes développées par saint Jean-Baptiste

de La Salle, prêtre né en 1651, qui fit triompher l'enseignement frontal simultané par niveau dans l'enseignement primaire, à une époque où les enseignants s'occupaient individuellement de leurs – riches – élèves. Dans ce modèle, le maître, détenteur de la connaissance et des valeurs, sait ce qu'il est bon d'apprendre, et va l'enseigner à tous de la même manière, au même moment.

Déjà, en 1722, dans *La Conduite des écoles chrétiennes*, on pouvait lire : « *Tous les écoliers de chaque leçon auront un même livre et une même leçon ; on fera toujours lire les moins avancés les premiers. [...] Le maître veillera avec un très grand soin à ce que tous lisent bas ce que le lecteur lira haut, et fera de temps en temps dire à quelqu'un quelque mots en passant pour le surprendre et reconnaître s'il suit effectivement, et, s'il ne suit pas, le maître lui imposera quelque pénitence ou correction; si même il en remarque quelques-uns qui n'aiment pas suivre ou qui s'en dispensent plus facilement, il prendra à tâche de les faire lire les derniers et même à plusieurs reprises, peu chaque fois, afin que les autres aient aussi le temps de lire.* »¹⁰ Quand on lit ce passage imprégné de la pédagogie de saint Jean-Baptiste de La Salle, on ne peut que constater que **si l'école s'est, certes, laïcisée et démocratisée, on y enseigne toujours comme au temps des Frères des écoles chrétiennes. Des réformes pédagogiques ont eu lieu, mais à la marge.** Elles ressemblent plus à de la poudre aux yeux qu'à une refonte profonde du système. Ainsi en est-il par exemple de l'introduction des nouvelles technologies à l'école, qui serait un gage de renouveau pédagogique. Pourtant, modernité technique ne veulent pas nécessairement dire modernité péd-

agogique. En réalité, comme cela a été démontré par de nombreuses études, il ne suffit pas de mettre les enfants devant un ordinateur ou une tablette pour prétendre enseigner différemment. En pratique, il a été constaté que quasiment tous les enseignants qui utilisent les nouvelles technologies en classe le font d'une manière qui ne change rien au mode d'enseignement traditionnel. Ils s'en servent en effet pour délivrer le contenu des programmes de manière frontale et très normée, comme ils le feraient avec un manuel.¹¹

Enseigner simultanément le même savoir à tous reste le principe fondamental de la pratique scolaire traditionnelle, malgré de bien faibles tentatives pour introduire à l'école une certaine dose de « différenciation », de démocratie et de pédagogie par projets.¹²

L'école traditionnelle face à ses contradictions

« C'est un mythe de croire que l'école est neutre, qu'elle ne transmet que des techniques et des connaissances objectives. »¹³

Les méthodes mises en œuvre en pédagogie traditionnelle impliquent certaines valeurs, un objectif sociétal et une vision du monde qui sont loin d'être explicites. Comme je le détaille ci-après, il y a un gouffre entre ce qui est clamé, et même décrété à l'article L111-1 du Code de l'éducation – égalité des chances, réussite pour tous, mixité sociale, coopération entre élèves, respect de l'égalité des dignités des êtres humains, de la liberté de conscience et

de la laïcité – et les finalités réelles et pas forcément très avouables de l'école traditionnelle.

On peut observer au moins deux finalités plus ou moins implicites à ce modèle éducatif, lourdes de conséquences...

Légitimer les inégalités sociales sur la base d'un mythe : la méritocratie

Selon un rapport publié en septembre 2016 par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective¹⁴, institution rattachée à Matignon, la première finalité – non explicite – de l'école traditionnelle serait de « *gérer la concurrence entre les élèves et les trier selon leur mérite, autrement dit selon leur capacité à tirer leur épingle d'un jeu scolaire organisé de la façon la plus impartiale qui soit* ». Il s'agit donc de faire en sorte que les jeunes, à l'issue d'une formation uniformisée, soient passés au crible de tests standardisés qui permettent de déterminer ceux qui feront partie de l'élite sociale – la réussite sociale dépendant quasi exclusivement de la réussite scolaire. Tous les élèves ayant reçu la même instruction, donc théoriquement les mêmes opportunités au départ, ceux qui s'en sortiront le mieux ne pourront être que les plus méritants. Les vaincus du système n'auront alors qu'à s'en prendre à eux-mêmes. Ainsi, les inégalités sociales peuvent-elles être fondées sur un principe qui fait consensus, celui de « l'égalité des chances ».¹⁵

Or, « **l'égalité des chances** » **n'existe absolument pas**. Comme l'a démontré notamment le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire), l'école républicaine est « ultrareproductrice ». Elle entérine le déterminisme plutôt

qu'elle n'en limite l'influence.¹⁶ Elle ne suffit pas à compenser les écarts entre les familles qui maîtrisent ou non les codes du système scolaire permettant de réussir.

En effet, **plus de 20 % des enfants dont les parents sont sans emploi et 10 % des enfants d'ouvriers ont déjà redoublé avant d'entrer en 6^e, contre seulement 3 % des enfants de cadres.** Pire, 90 % des élèves scolarisés en Segpa (classes adaptées aux élèves en difficulté) ont des parents ouvriers, employés ou inactifs.¹⁷

On retrouve ces déterminismes exacerbés au lycée : en 2014, 76 % des bacheliers enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures ont obtenu un bac général, et seulement 10 % un bac professionnel. À l'inverse, 45 % des bacheliers enfants d'ouvriers ont obtenu un bac professionnel. Et c'est au niveau du supérieur que la reproduction sociale est la plus flagrante : **alors que les cadres représentent moins de 20 % de la population active, plus de la moitié des élèves des classes préparatoires sont des enfants de cadres – et à peine 7 % d'ouvriers (5 % en médecine).** À l'ENA, en 2015, 68,8 % des élèves ont des parents cadres. Il en va de même pour 63,7 % des étudiants de Polytechnique.¹⁸ Et ce alors que ce sont ces grandes écoles, très spécifiques à la France, qui permettent d'accéder aux positions sociales les plus élevées et les plus avantageuses financièrement dans la société française.

Le comble, c'est que la reproduction sociale est facilitée par l'État. Comme le rappelle Marie Duru-Bellat dans *Le Mérite contre la justice*¹⁹, celui-ci surinvestit dans les filières du supérieur où les étudiants issus des CSP+ prédominent, par

rapport aux filières universitaires classiques. Ainsi, un étudiant en classe préparatoire coûte-t-il trois fois plus cher qu'un étudiant inscrit à l'université. Elle parle d'une « redistribution inversée », des classes populaires dont les enfants ne fréquentent pas ces écoles vers les classes favorisées, ce qui permet d'accroître le capital détenu par ces dernières, génération après génération.

Les moyens mis en place pour compenser les inégalités de départ sont insignifiants et inefficaces. Ainsi, dans les REP²⁰ (17,9 % des élèves du primaire), les sommes investies (9 % de plus que dans les autres établissements en théorie) n'ont aucun effet significatif sur la réussite des élèves et donc sur la réduction des inégalités scolaires et sociales²¹ : *« Si l'on tient compte des salaires des personnels, plus gradés et plus expérimentés dans les écoles de "centre-ville", la "discrimination positive", souvent avancée, disparaît et devient même négative : la dépense publique par élève dans les ZEP est en effet inférieure de l'ordre de 30 % à la moyenne nationale »*, explique l'Institut Montaigne.²²

Il est ainsi établi depuis longtemps, mais la tendance ne fait que se confirmer, que la réussite sociale et scolaire ne dépend pas des efforts de chacun, mais qu'elle est principalement liée au milieu social d'origine. Les grands discours sur l'égalité des chances et la réussite pour tous tenus par nos instances dirigeantes ne peuvent cacher l'évidence : le système éducatif français traditionnel légitime les inégalités sociales par le biais de la notion de mérite qui a pourtant fait la preuve de son inconsistance.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que, **de toute façon, la « réussite pour tous » est absolument incompatible avec une société où les ressources sont détenues de manière parfaitement inégalitaire par une minorité.** Comment pourrait-on justifier que certains s'accaparent une part considérable de la richesse si tous étaient en situation de réussite scolaire ? Les places au sommet sont rares et rémunératrices ! Selon Oxfam, en France, *« en 2017, les 10 % les plus riches détiennent plus de la moitié des richesses alors que les 50 % les plus pauvres se partagent à peine 5 % du gâteau. Au sommet de la pyramide, les richesses sont également extrêmement mal partagées et les 1 % les plus riches en sortent particulièrement gagnants : ils possèdent à eux seuls 22 % des richesses en 2017 alors qu'ils n'en possédaient que 17 % en 2007 »*. La France est même la championne d'Europe pour le montant de dividendes versés par les entreprises à ses actionnaires. En 2017, plus de 44 milliards d'euros ont été reversés par les entreprises du CAC 40 à leurs actionnaires, soit trois fois plus qu'il y a 15 ans. Dans le même temps, le salaire moyen n'a augmenté que de 14%. À contrario, se retrouver en bas de la pyramide est très dangereux, quand l'on sait que 142 000 personnes en France sont sans domicile fixe (50 % de plus qu'en 2001 selon l'Insee)²³, et que 5 000 personnes dorment dans la rue, le métro ou les gymnases à Paris tous les soirs.²⁴

Que ferait-on donc, dans cette société d'inégalités, d'élèves qui auraient tous « réussi » ? **Il faut bien qu'il y ait des perdants, et ça, l'école peut en garantir la production, labellisée « non-méritants ».**

Pourtant, les études épidémiologiques ont permis de démontrer que plus une société est inégalitaire, plus cette société rencontre des problèmes sanitaires et sociaux...²⁵

En somme, pour reprendre une analyse de Louis Maurin, directeur de l'Observatoire des inégalités, **tant que la société française sera inégalitaire, l'école le sera aussi.**²⁶

Former des individus capables d'assurer la croissance de l'économie nationale

Toujours selon le rapport du Commissariat général à la stratégie et à la prospective, la seconde finalité de l'école traditionnelle, que l'on retrouve depuis les origines de l'école publique, est de répondre aux besoins économiques du pays, et notamment à « l'économie des connaissances ». Des ministres de tous bords se sont exprimés à ce sujet, de Jean-Pierre Chevènement à Najat Vallaud-Belkacem.²⁷ Il s'agit de former la main-d'œuvre qui sera à même de concurrencer celle des pays voisins, pour créer plus de croissance.

Cette vision utilitariste de l'éducation est aussi défendue par les organisations internationales, qui prônent un modèle éducatif mettant « l'accent sur l'éducation comme instrument permettant d'augmenter la productivité et donc la compétitivité des États ».²⁸

Un enjeu auquel l'Éducation nationale a du mal à répondre directement, selon le Commissariat général à la stratégie et à la prospective. Les élèves qui sortent de l'école sont loin d'être créatifs et manuels, et très peu susceptibles d'être des entrepreneurs dans l'âme. Pour autant, si l'école ne parvient

à donner au jeune qu'une partie des connaissances techniques requises à son insertion dans le monde du travail, elle réussit bien à empêcher le développement de son sens critique. Est-il étonnant que la forme d'apprentissage principale véhiculée par l'école traditionnelle soit la mémorisation, et non la réflexion critique, encore moins l'action ? Mémorisation de dates, mémorisation d'évènements, mémorisation de formules, de règles grammaticales, de poésies, de noms, de citations, mémorisation de phénomènes physiques... Les évaluations jugent de la capacité de chacun à régurgiter le contenu qui lui a été délivré.

Ainsi, pour Ivan Illich²⁹, « *l'école est l'institution qui asservit de la manière la plus profonde et la plus systématique, puisque c'est à elle qu'est assignée la fonction de former le jugement critique, fonction que, paradoxalement, elle tente d'accomplir en faisant en sorte que l'apprentissage – qu'il s'agisse de la connaissance de soi, des autres ou de la nature – dépende d'un processus préfabriqué* »³⁰.

Pour la société, l'Homme qui sort de l'école doit d'abord être l'outil de la croissance. Peu importe si cette croissance est responsable de bien des maux !

Je ne crois pas qu'il soit inutile de rappeler que **notre modèle économique, qui se fonde sur la notion de croissance, à travers la production et la consommation de produits toujours plus voraces en énergie, mène notre espèce et les autres à leur perte.**³¹ Si tous les êtres humains avaient le niveau de vie d'un Américain, il faudrait 5,3 planètes pour y faire face. Si tous avaient le mode de vie d'un Français, il en faudrait 3.³² Des générations de Terriens passés par l'école

traditionnelle sont parvenues à faire progresser la technologie à une vitesse hallucinante, mais ce progrès technique n'a pu se faire sans une empreinte écologique par habitant exponentielle. Déjà, des villes « développées », comme Le Cap en Afrique du Sud ou Rome en Italie, connaissent de graves pénuries d'eau³³ – sans parler des pays pauvres touchés par la désertification, l'érosion des sols, etc. qui engendrent des conflits et des vagues de migration³⁴, pour l'instant la plupart du temps dans des pays pauvres frontaliers.

Non seulement notre système économique compromet gravement l'avenir de notre espèce, mais il porte atteinte à toute la biodiversité mondiale. Ainsi, rien qu'entre 1970 et 2010, la Terre a perdu 52 % de ses populations d'animaux sauvages (80 % pour les espèces d'eau douce)³⁵, et 130 000 espèces (7 % d'entre elles)³⁶ ont déjà disparu depuis le début de l'ère industrielle, et donc... de l'école traditionnelle ! Par la faute d'une agriculture principalement tournée vers l'élevage, de l'intense production de biens à forte empreinte carbone, de la déforestation, de la surpêche, etc. Tant et si bien qu'aujourd'hui, une espèce de mammifère sur quatre, un oiseau sur huit, plus d'un amphibien sur trois et un tiers des espèces de conifères, de requins et de coraux sont menacés d'extinction mondiale.³⁷

Dans ce contexte-là, comment pouvoir prétendre qu'instruire des individus toujours plus productifs et capables d'assurer la croissance serait une nécessité ? Former des jeunes plus aptes, de par leurs compétences pratiques et leur capital intellectuel, à concevoir et à fabriquer des produits

nécessitant une énergie toujours plus grande et des matériaux toujours plus rares, est sans doute le meilleur moyen de mener l'espèce humaine à l'extinction. **L'école traditionnelle est certes parvenue à faire progresser les savoirs à une vitesse encore jamais vue, mais cela s'est fait au détriment de toute conscience de notre responsabilité environnementale.**

Au vu de tels constats concernant cette école, ses finalités et leurs implications sociales et environnementales, je ne pouvais qu'espérer trouver des façons différentes d'enseigner et de rêver le monde.

Mais alors quelles alternatives ?

Quel pourrait bien être le but de l'école « idéale » ? Pourquoi apprend-on ce que l'on apprend ? Pourquoi fait-on classe de telle ou telle manière ? Quel est l'objectif sous-jacent ?

Je n'étais pas sûr du tout des réponses à ces questionnements, et j'espérais découvrir dans les écoles alternatives de quoi m'éclairer. Car ce qui m'avait le plus frappé, lors de mes premières lectures de Freinet, Steiner et Montessori, c'était l'impression que dans une école pratiquant une pédagogie différente, les enfants ne pouvaient qu'être plus libres, plus épanouis, et le monde plus beau.

On pourra s'interroger : pourquoi aller à l'étranger voir des écoles alternatives quand il en existe en France ?

C'est que, dans l'Hexagone, celles-ci ne se sont pas très développées. Ces établissements accueillent généralement peu d'élèves et se limitent à l'élémentaire, quand ce n'est pas à la

maternelle. Surtout ils sont en majorité privés, hors contrat avec l'État³⁸, c'est-à-dire qu'ils ne reçoivent aucune subvention – à l'exception d'une vingtaine d'écoles Freinet publiques, de trois écoles Montessori et d'une poignée d'écoles Steiner. Ainsi, la scolarité y coûte entre 4 000 et 9 000 euros par an et par enfant. De fait, ce sont donc des écoles élitistes – sans que l'on puisse pour autant les en blâmer. On en perçoit donc les limites. Il me semble plus pertinent de juger une pédagogie lorsque celle-ci est appliquée à un large public hétérogène, représentatif de la société, plutôt que trié sur le volet.

Il me fallait donc aller voir – en France pour la pédagogie Freinet, à l'étranger pour les autres – des écoles alternatives dans leur « environnement naturel ». Quoi de mieux, pour se faire une idée de la méthode Steiner par exemple, que de visiter des écoles Waldorf en Allemagne, – leur pays d'origine – où celles-ci accueillent souvent plus de 300 élèves et reçoivent jusqu'à 80 % de financements publics ?

Pendant deux mois, j'ai contacté près de 200 écoles dans le monde pour leur exposer mon envie d'en savoir plus sur leur pédagogie, dans le but de m'améliorer en tant qu'enseignant. Dans des pays comme les États-Unis, je n'ai obtenu aucun retour. Ailleurs, comme en Finlande, en Islande ou dans les écoles Steiner, je croulais sous les réponses positives. Mon parcours fut vite tracé et je m'en allai donc à la rencontre de ces méthodes, avec un budget de 7 000 euros (mes économies et des dons de proches et d'inconnus). Dans la plupart des écoles, je ne fus que simple observateur, je m'asseyais au fond de la classe et prenais tout en notes ; j'interviewais parents,

enseignants et chefs d'établissement ; je discutais longuement avec les élèves ; je participais aux réunions d'enseignants ; je me documentais. À chaque fois, je fus invité à présenter mon parcours aux élèves dans les classes. À Dubai, je donnais quelques cours d'histoire et de natation, en parallèle de l'animation d'un projet bande-dessinée. À Ao Tawhiti (Unlimited Discovery), en Nouvelle-Zélande, j'animais des ateliers d'initiation au français, à l'allemand, à l'écriture arabe et russe, ainsi qu'un projet de réalisation de film et des ateliers de sport. Je suis resté six semaines dans cette école, plus que dans toutes les autres. Pendant tout mon voyage, j'ai dormi chez l'habitant lorsque c'était possible (en *couchsurfing* ou chez de chaleureux enseignants) ou j'ai campé. Voilà pour les détails pratiques du voyage.





Cartographie de mon tour du monde des pédagogies alternatives





7 mois



9 pays



18 écoles

Carnet de voyage



DATES	LOCALISATION	ÉCOLE
Du 5 au 23 septembre 2016	Paris 18, France	Ecole élémentaire Fernand Labori
Du 3 au 7 octobre	Cologne, Allemagne	Freie Waldorfschule Köln Chorweiler
Du 10 au 15 octobre	Fribourg, Allemagne	Freie Waldorfschule Freiburg-Wiehr
Du 17 et 18 octobre	Bramdean, Royaume-Uni	Brockwood Park School
Du 18 au 22 octobre		Inwoods Small School
24 octobre	Espoo, Finlande	Mainingin koulu
25 et 26 octobre		Kilonpuiston koulu
27 et 28 octobre		Viherkallion koulu
1 ^{er} novembre		Lähteranta koulu
2 et 3 novembre		Kaitaan koulu
4 novembre		Saunalahden koulu
Du 7 au 18 novembre		Eestinkallion koulu
Du 21 novembre au 2 décembre	Vaudreuil, Canada	Académie Vaudrin, anciennement appelée école trilingue de Vaudreuil
Du 5 au 9 décembre	Randaberg, Norvège	Goa skole
Du 12 au 16 décembre	Vienne, Autriche	Montessoricampus Wien Hütteldorf
Du 2 au 27 janvier 2017	Dubaï, Emirats arabes unis	Lycée français international George-Pompidou
Du 1 ^{er} février au 15 mars	Christchurch, Nouvelle-Zélande	Ao Tawhiti Unlimited Discovery
16 et 17 mars		Tamariki School



NOMBRE D'ÉLÈVES	ÂGE DES ÉLÈVES	STATUT	TYPE DE PÉDAGOGIE
126	6 à 11 ans	Public	Freinet et pédagogie institutionnelle de Fernand Oury
390	7 à 19 ans	Privée sous contrat	Pédagogie Waldorf / Steiner
370	7 à 19 ans	Privée sous contrat	
73	15 à 19 ans	Privé (internat)	Pédagogie Inspirée de la pensée de Jiddu Krishnamurti ¹ , apports d'André Stern et des « Forest schools »
30	6 à 11 ans	Privé	
518	7 à 16 ans	Public	« Pédagogie scandinave »
700	7 à 16 ans		
350	7 à 13 ans		
265	7 à 13 ans		
350	13 à 16 ans		Idem et apprentissage assisté par l'animal
800	7 à 14 ans		« Pédagogie scandinave »
350	7 à 13 ans		Idem et enseignement assisté par l'animal
170	2 à 12 ans	Privé	Programmes pour élèves atteints de troubles mentaux et troubles de l'apprentissage (Arrowsmith, Cellfield...), programmes anti-harcèlement et maternelle Montessori
500	6 à 13 ans	Public	« Pédagogie scandinave » ; coenseignement
170	6 mois à 18 ans	Privé	Montessori et International Baccalaureate
2850	3 à 18 ans	Privé	Enseignement traditionnel dans un contexte international, grosses infrastructures
479	6 à 18 ans	Public	Liberté d'apprentissage, pédagogie de projet et « outdoor education »
51	6 à 18 ans	Public	Liberté d'apprentissage et autogestion