



NANTES  
2024

# Quelques traces & illustrations

FORMATION ADOSSÉE À LA  
**4<sup>ÈME</sup> BIENNALE INTERNATIONALE  
DE L'ÉDUCATION NOUVELLE**

Dans le cadre de la Biennale de Nantes,  
« Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle »  
a mis en place une formation destinée aux  
cadres et militants des différents mouve-  
ments, en deux formes et deux niveaux,  
échelonnée sur 3 jours.



Convergence(s)  
pour l'Éducation Nouvelle





## PRÉSENTATION DE LA FORMATION



**Qu'est-ce que l'Éducation nouvelle et pourquoi est-elle toujours et plus que jamais « nouvelle » ? Quelle est son histoire et pourquoi nous éclaire-t-elle pour mieux faire face aux enjeux d'aujourd'hui ? A quoi reconnaît-on qu'une activité, une formation incarnent les principes de l'Éducation nouvelle d'émancipation et de solidarité ? Comment préparer et animer une activité ou une formation selon ces principes ?**

Dans le cadre de la Biennale de Nantes, « Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle » met en place une formation destinée aux cadres et militants des différents mouvements. Cette formation prendra deux formes :

- *Une formation de formateurs* destinée à former des personnes pour qu'elles encadrent elles-mêmes, ensuite, des formations sur l'Éducation Nouvelle, son histoire et son actualité, ses principes et sa mise en œuvre, ses fondements et ses méthodes. Cette formation se déroule du dimanche 27 octobre à 9h30 au mardi 28 octobre à 18h30 h. Elle réunit 30 personnes proposées par leurs mouvements respectifs.

- *Une formation de base* sur l'Éducation nouvelle destinée à des militantes et militants qui veulent découvrir ou commencer à approfondir la thématique de l'Éducation nouvelle afin de mieux comprendre les enjeux de leur engagement. Cette formation aura lieu le mardi 29 octobre de 10h à 17h et réunira 100 personnes inscrites à la biennale.

*A noter que la formation de base* destinée aux militantes et militants est animée par les 30 stagiaires de la formation de formateurs. Ces derniers travailleront à mettre en œuvre le 29 octobre les découvertes qu'ils auront faites dans leur propre stage. En effet, il est apparu essentiel que la formation de formateurs ne se limite pas à envisager les modalités d'une formation mais permette un véritable transfert des compétences dans la préparation et l'animation d'une formation.

*La formation de formateurs* est animée par un groupe interdisciplinaire et international comportant des cadres associatifs, des formateurs et des universitaires spécialistes de l'Éducation Nouvelle. Ce groupe assure aussi la supervision de la journée du 29 octobre.





## PRÉSENTATION DE LA FORMATION

---

### Les objectifs

---

#### Ces deux formations comportent des objectifs communs :

- ◆ Inscrire l'Éducation Nouvelle dans son histoire. Identifier les principes et les tensions de l'Éducation Nouvelle. Relier les apports de l'Éducation Nouvelle aux questions sociétales et éducatives contemporaines. Percevoir la nécessaire cohérence entre les valeurs de l'Éducation Nouvelle et les méthodes qu'elle permet de mettre en œuvre. Intégrer dans sa posture et ses pratiques les valeurs et principes de l'Éducation Nouvelle.

#### La formation de formateurs comporte des objectifs spécifiques :

- ◆ Concevoir et mettre en œuvre une formation sur l'Éducation Nouvelle visant les objectifs communs énoncés ci-dessus. Concevoir et mettre en œuvre une formation sur une thématique éducative ou sociale fidèle aux principes de l'Éducation Nouvelle.

### Les contenus

---

#### Les contenus sont communs aux deux formations, parmi lesquels :

- ◆ Histoire de l'Éducation Nouvelle : les précurseurs, la dynamique dès 1899, la création du LIEN en 1921, les congrès du LIEN et les problématiques qui y ont été débattues, l'Éducation Nouvelle depuis 1945 jusqu'à nos jours, les liens entre l'Éducation Nouvelle et l'Éducation Populaire.
- ◆ Philosophie de l'Éducation Nouvelle : les conceptions de l'enfance (Éducation Nouvelle et Droits de l'Enfant), les conceptions de l'éducation (principes d'éducabilité et de liberté, formes de l'autorité en Éducation Nouvelle), les conceptions de l'apprentissage en Éducation Nouvelle (constructivisme, béhaviorisme, phénoménologie), les conceptions du rapport entre éducation scolaire et éducation non-scolaire, les conceptions du rapport entre pédagogie et politique, Éducation nouvelle et émancipation.
- ◆ Les grands défis contemporains auxquels l'Éducation Nouvelle doit faire face : individualisme et populisme, post-vérité et intelligence artificielle, inégalités et marchandisation de l'éducation.
- ◆ Le principe d'isomorphisme en Éducation Nouvelle : « Les participants ne retiennent pas ce qu'on leur a dit de faire mais ce qu'on a fait avec eux. »
- ◆ La question du transfert des connaissances et pratiques et la construction de l'autonomie en Éducation Nouvelle.
- ◆ L'évaluation en Éducation Nouvelle.

#### Les contenus spécifiques à la formation de formateurs :

- ◆ Dynamique de groupe et gestion des groupes en Éducation Nouvelle.
- ◆ Être « formateur en Éducation Nouvelle » : question de compétences et d'attitude.

### Les méthodes

---

#### Les méthodes utilisées dans les trois journées de formation :

- ◆ Exposés et interventions des formateurs. Débats régulés, observés et critiqués. Échanges de savoirs entre les participants. Lectures de documents. Recherche documentaire individuelle et collective. Groupes d'apprentissage. Tutorat. Mise en projet. Observation participante.



# Garder des traces des différentes phases de la formation pour servir de base à des formations futures

## PROGRAMME

### JOUR 1 - FORMATION 1<sup>ER</sup> NIVEAU

Pour 30 formateurs et formatrices

**Approfondissement des fondamentaux de l'Éducation nouvelle**

### JOUR 2 - FORMATION 1<sup>ER</sup> NIVEAU

Les formateurs et formatrices

**Construction collective de la formation 2**

### JOUR 3 - FORMATION 2<sup>ÈME</sup> NIVEAU

Pour 100 militant.e.s

**Découverte et approfondissement de connaissances sur l'Éducation nouvelle**

### FIN DE LA JOURNÉE 3

#### **Bilan des trois journées**

Les 30 formateurs et formatrices et les 6 encadrant.e.s

## ENCADRANT.E.S

ENRICO BOTTERO (Pôle Européen de la Connaissance - ITALIE)

ANNA JOLONCH ANGLADA (Université de Barcelone - ESPAGNE)

ISABELLE LARDON (GFEN - FRANCE)

PASCALE LASSABLIÈRE (LIEN - BELGIQUE)

PHILIPPE MEIRIEU (CEMEA - FRANCE)

MAMA SOW (FICEMEA - SÉNÉGAL)



NANTES  
TERRE ATLANTIQUE  
SALLE B 101

4<sup>ème</sup> BIENNALE  
INTERNATIONALE  
DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

Formation

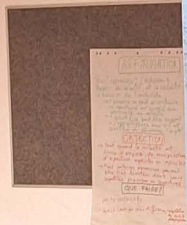
10 OCT. AU 12 NOV. 2014

LYCÉE HUBER WIEFEL SAINT-HERBLAN (44)

Compétences



"L'intelligence,  
instrument de  
connaissance,  
sort de l'action  
et y retourne."





## JOUR 1

FORMATION 1<sup>ER</sup> NIVEAU

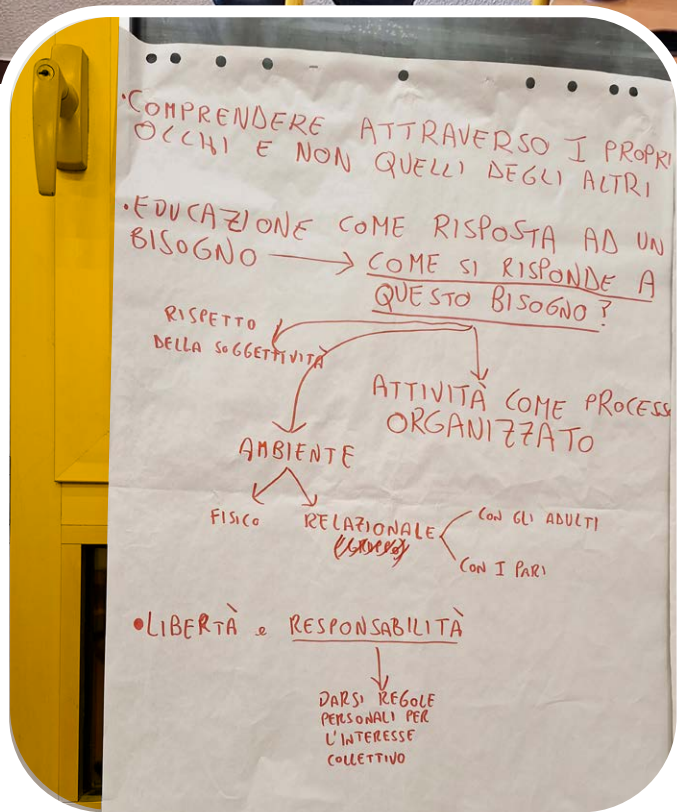
30 formateurs et formatrices

# APPROFONDISSEMENT DES FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION NOUVELLE

DURÉE	PHASES PRINCIPALES DU DÉROULÉ DE LA JOURNÉE	DISPOSITIF
15mn	<p><b>1/INTRODUCTION GÉNÉRALE À LA FORMATION</b>                      Questions : Qui sommes-nous ?                      Que faisons-nous ensemble ? une formation de formateurs-formatrices                      Portée par quelles valeurs ? émancipation et solidarité                      Fondée sur quel principe : « A l'issue d'une formation, les participants ne font jamais ce qu'on leur a dit de faire mais ce qu'on a fait avec eux. »                      Organisée comment ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En deux temps successifs : formation interne au groupe + formation par le groupe de participants extérieurs</li> <li>• En trois mouvements entrelacés : 1) revisiter les fondamentaux de l'Éducation nouvelle, 2) expérimenter la mise en œuvre de l'Éducation nouvelle, 3) réfléchir sur nos pratiques et comportements.</li> </ul>	Plénière
45mn	<p><b>2/PRÉOCCUPATIONS DES PARTICIPANT.E.S</b>                      Attentes, défis et protocole de fonctionnement du groupe – voir photos p5                      Mise en commun rapide                      Synthèse au tableau</p>	Individuel puis par groupes et synthèse en plénière
1h30	<p><b>3/APPROFONDISSEMENT DES FONDAMENTAUX DE L'ÉDUCATION NOUVELLE</b>                      Chaque encadrant.e présente à un groupe comment il ou elle a rencontré l'éducation nouvelle                      Quels amonts fondent nos mouvements/organisations ? Quelles valeurs défendent-ils ?                      Démarche illustrée avec 3 textes fondamentaux choisis par chacun.e.                      Chaque groupe a 3 textes à lire.</p>	6 groupes de 5 personnes Photocopies des textes En annexe : les 18 textes théoriques Chaque encadrant.e anime un groupe
15mn	<p><b>4/ECLAIRAGE PÉDAGOGIQUE</b>                      La classe puzzle – concept de Aronson dans les années 1970                      Favoriser la coopération entre apprenants de telle manière que l'apport de chacun.e soit indispensable à la réussite de tous et que la réussite de tous permette celle de chacun.e</p>	Courte intervention de Philippe Meirieu En annexe : Document écrit Aronson + diapo des groupes couleurs
1h30	<p><b>5/TRAVAUX DE GROUPE</b> - voir photos p6                      Composition des intergroupes qui vont constituer les groupes de travail à partir de là (chaque intergroupe est constitué de 6 personnes ayant participé aux six groupes différents animés par les formateurs).                      Chaque participant des groupes de la phase précédente choisit 1 texte parmi les trois, à présenter dans les inter-groupes.                      Lecture individuelle des 6 textes                      Échanges                      Formaliser une restitution des échanges sous des formes diverses : affiche, exposé, théâtre, fresque pour expérimenter des modalités, outils et supports variés</p>	Intergroupes 5 groupes de 6 en autonomie Chaque encadrant.e comme personne-res-sources Textes
45mn	<p><b>6/MISE EN COMMUN DES TRAVAUX</b> - voir photos p7                      Présentation des différentes synthèses                      Discussion – débat</p>	
30mn	<p><b>7/ÉCLAIRAGE HISTORIQUE</b>                      « Tout faire pour que l'autre fasse »                      Deux principes au cœur de l'Éducation nouvelle : 1) l'éducabilité de toutes et tous, 2) la liberté de chacun et chacune                      Et un projet : construire des situations d'apprentissage où les contraintes fécondes permettent de s'élever au-dessus du donné et de découvrir comment s'émanciper.</p>	Courte intervention de Philippe Meirieu
2h	<p><b>8/PROJECTION DU FILM « RÉVOLUTION ÉCOLE »</b>  <a href="https://boutique.arte.tv/detail/revolution_ecole_1918_1939?srsId=AfmBOoK-dIRO6IhDFZP3KuIOjRoRgc9qGoZdtN9ow8LhOenwSEo_suSa">https://boutique.arte.tv/detail/revolution_ecole_1918_1939?srsId=AfmBOoK-dIRO6IhDFZP3KuIOjRoRgc9qGoZdtN9ow8LhOenwSEo_suSa</a>                      Débat                      L'Éducation nouvelle n'est pas un mouvement homogène et dogmatique.                      Elle se développe à travers des tensions qu'elle approfondit et remet sans cesse en chantier.  <a href="http://meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf">http://meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf</a></p>	Animation du débat



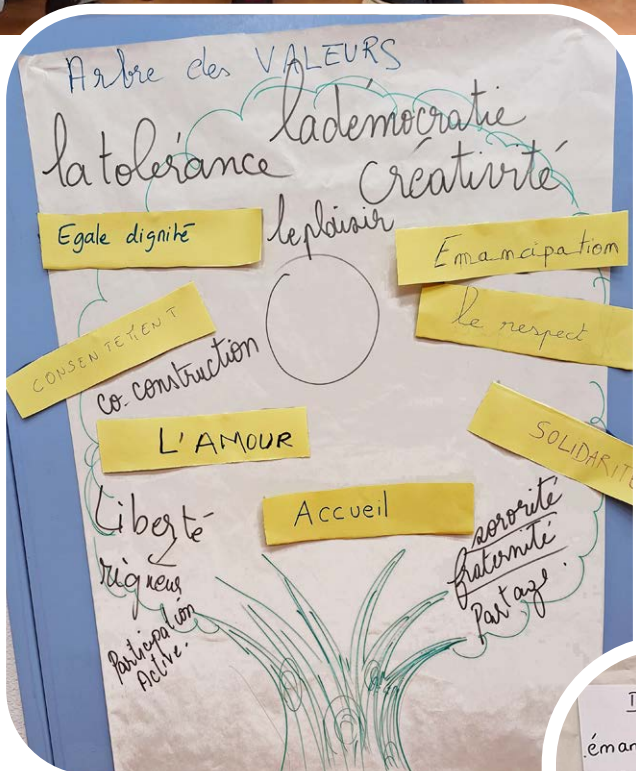
**Préoccupations  
des participant.e.s**



Nos questions

Quelles relations Famille/École en EN ?  
 Evaluation absolue ou relative ?  
 Y a-t-il une école sans inégalité ?  
 Mérite : des résultats ? de l'effort ?  
 Accepte-t-on les différences ?



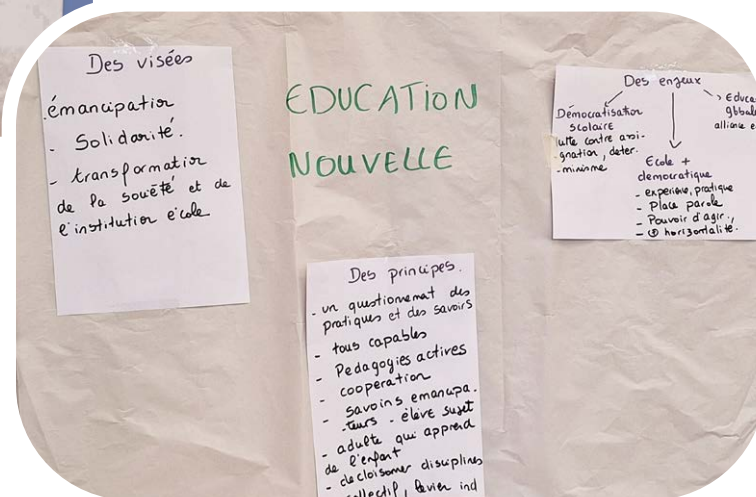


• Développer l'esprit critique

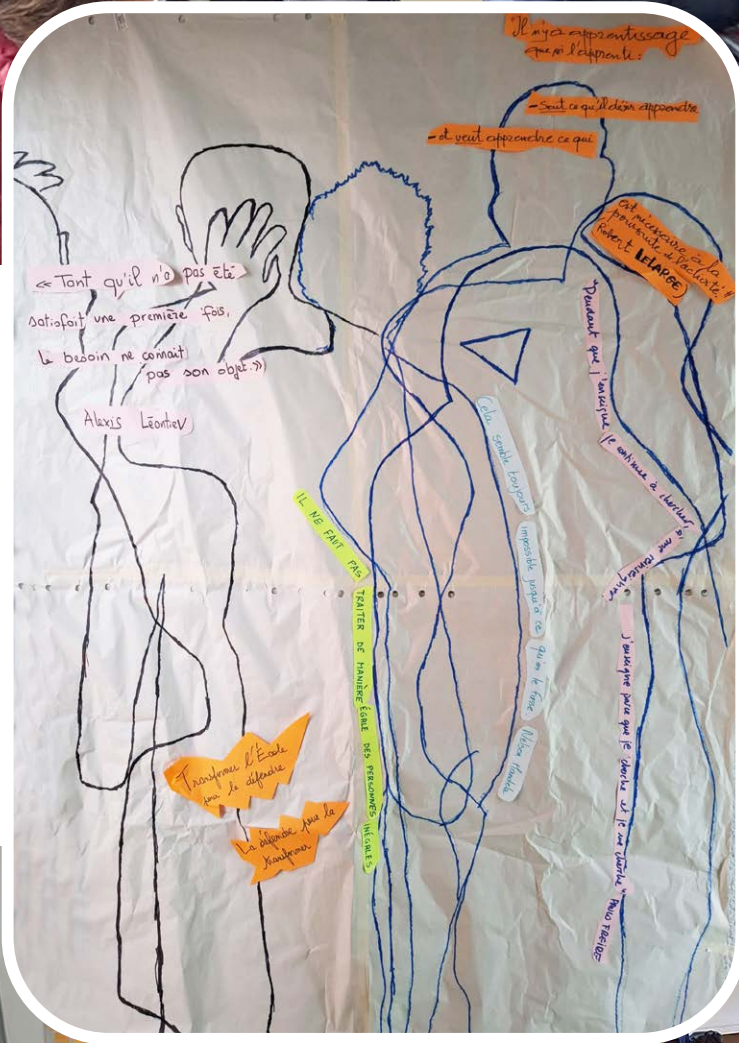
• "tous capables" : ne laisser personne de côté  
partir de ce que les élèves sont  
et les amener vers la construction  
de leur propre savoir

• Une vision critique de la société et de ses  
valeurs (mise en concurrence, sélection) et  
une proposition alternative, de transformation  
sociale

démocratiser le respect à la culture/savoir  
en proposant d'autres manières de travailler







HISTORIQUE : ■ ÉDUCATION NOUVELLE : AU  
LENDEMAIN de la 1<sup>ÈRE</sup> G. M.

Objectif :

- L'EMANCIPATION
- ÉGALITÉ DES CHANCES
- L'ÉQUITÉ

- ENSEIG Trad.

- SURVEILLE
- CONTRÔLE
- SÉLECTION
- LA COMPÉTITION

1	2	3	4
+	+	+	+
1+1 =			
+1			

Ed. NOUVELLE

- RESPECT DES DROITS
- PARTICIPATION À LA CONSTRUCTION DU SAVOIR.
- ESPRIT DE CREATIVITE
- ED TRANSFORMATION DE LA SOCIÉTÉ





## JOUR 2

FORMATION 1<sup>ER</sup> NIVEAU

Les formateurs et formatrices

## CONSTRUCTION COLLECTIVE DE LA FORMATION 2

DURÉE	PHASES PRINCIPALES DU DÉROULÉ DE LA JOURNÉE	DISPOSITIF
15mn	<b>1/RETOUR SUR LA PREMIÈRE JOURNÉE</b> Préoccupations des participant.e.s, éléments de réponses aux attentes ou pas, débat sur l'Éducation nouvelle et les valeurs qui la fondent	
15mn	<b>2/ÉCLAIRAGE THÉORIQUE</b> Évaluation, sa place dans le processus d'apprentissage et de formation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer n'est pas « noter » (les leçons de la docimologie)</li> <li>• Évaluer n'est pas « peser » (c'est comparer un référent -objet évalué- et un référent -ce qu'on considère comme un objet réussi)</li> <li>• Évaluer n'est pas « classer » (l'absurdité de la courbe de Gauss)</li> <li>• Évaluer n'est pas « figer » (la pédagogie bancaire et Paulo Freire)</li> <li>• Évaluer, n'est pas « conclure » (la base d'orientation ou carte d'étude)</li> </ul> « Évaluer, c'est commencer »	Courte intervention de Philippe Meirieu
30mn	<b>3/PRÉSENTATION D'UNE FICHE D'ÉVALUATION</b> Appropriation des critères d'évaluation (base d'orientation) Utilisation de la grille dans la formation vécue la veille Débat sur les points à améliorer - voir photos p8	Individuel puis par groupes et synthèse en plénière En annexe : fiche d'évaluation
1h30	<b>4/CONCEPTION DE LA 3<sup>ÈME</sup> JOURNÉE</b> Travaux de groupes Proposition d'organisation et de contenus - voir photos p9 Plénière : Mise en commun des propositions et validation collective d'un choix pour l'organisation de la formation de la troisième journée Organisation des ateliers décrite dans Jour 3	5 groupes de 6 personnes (les mêmes que la veille)
1h30 et plus	<b>5/PRÉPARATION DE LA 3<sup>ÈME</sup> JOURNÉE</b> Régulations inter-groupes Choix des thèmes d'ateliers	

### Présentation d'une fiche d'évaluation

Évaluation : Points d'amélioration

L'accueil  
 ⚠ aux précisions horaires  
 3h30 ?<sup>40h</sup> → mais on commence plus tôt.

Mise en mouvement  
 Ça manque - Bouger n'est pas opposé à l'effort intellectuel. Mais on a quand même bougé (post-it - relecture changements de salles...)

Pq pas autour de tables? Disposition local  
 Réfléchir à 1 critère "confort" sachant qu'on fait

Film + Débat en soirée  
 Très intéressant, mais fatigue en fin de journée.  
 Peut-être en faire un moment plus formel.

Questions de langues  
 Textes : Parfois longs → temps pour lire  
 Parfois courts → perde d'expert?

Les textes  
 Parfois orales - Possibilité de supports en plus : film, images...

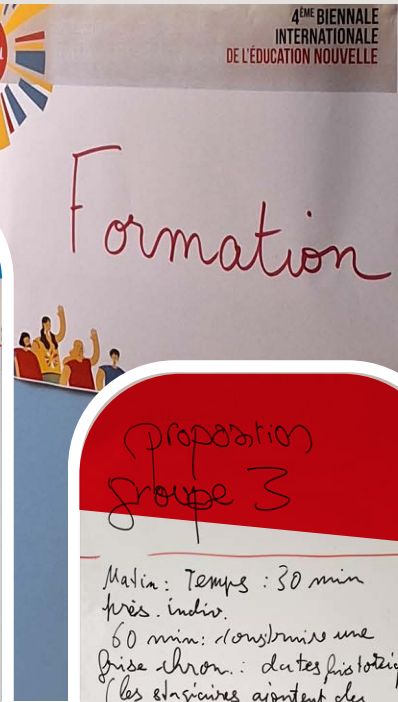
Références  
 Demande d'avoir une liste de références et auteurs cités pour y revenir à tête déposé.

Évaluation  
 On est beaucoup sur le faire.  
 Qu'est-on en train de faire?

Distinguer acquisition/satisfaction  
 Difficile. En avoir la préoccupation.

Identifier des possibilités d'émancipation  
 Polyémie du terme émancipation.  
 Enjeu de clarification. S'émancipa du calque proposé?

Contraintes temps  
 On est court pour accueillir demain (ressenti)



**proposition  
groupe 1**

- temps d'accueil à 60 rapide animation qui permet de faire les groupes. 5 groupes de 12
- dispositif
- 12 personnes consultant affichage
- 2 post-it → ce que je sais  
→ ce que j'aimerais savoir
- On regroupe les questions et un groupe lève la question grâce à des ressources
- Partage de leurs découvertes
- Autres questions → boîte aux lettres

**proposition  
groupe 2**

- Accueil: Qui? D'où? Pourquoi?
- Post. it: 1/2 Mots clés en rapport avec l'EN par ex.
- En groupe, à partir des ressources (valeurs) ⇒ identifier la valeur, la pratique, la figure majeure et le limite
- Mise en commun (par groupe)
- Représentation de l'EN avec des mots clés du matin et de nouveaux (presque).
- ⇒ Débat: relation entre les mots clés,

**proposition  
groupe 3**

Matin: Temps: 30 min  
prés. indiv.

60 min: Construire une prise chron.: dates historiques (les stagiaires ajoutent des éléments qu'ils connaissent)

des sous-groupes dans la même salle.

En groupes: - - - - -

Après-m.: points communs.

premiers articles de la Ligne (Ferriter)

Tensions: individu - collectif  
liberté - contrainte ...

**proposition  
groupe 4**

Accueil: autour d'un musique support à la rencontre

- attentes de formation
- représentation de l'EN

Atelier 1: histoire ou valeur EN  
Contenu: texte à trous  
méthode: texte à trous

Atelier 2: histoire ou valeur EN  
Contenu: histoire ou valeur EN  
méthode: théâtre de l'opprimé

Atelier 3: Actualité de l'EN  
Contenu: Actualité de l'EN  
méthode: échange de pratique

Atelier 4  
Cont: Evaluation

**proposition  
groupe 5**

- Brise glace (Accueil)
- l'arbre des valeurs (participants sélectionnent 1 valeur essentielle à faire vivre = explique choix)
- post it: ce que je sais / aimerais savoir
- pratiques EN = texte différents, mots manquants, échange sur les mots. choix mots qui interpellent → phrase synthétique
- EN = oui ou non? avec des exemples - échanges (la divienne)

**proposition  
les balles**

① matin: tous les groupes sur la découverte de l'EN.  
après: thème précis, ateliers au choix: - milieu  
- place de la personne  
- le collectif  
- l'activité  
- tous capables

② un temps commun: 60  
Edu. Nouv.: Contenant: Points Communs et points de tension 30

les participants choisissent 2 ateliers → Contenu  
→ méthode





**JOUR 3**

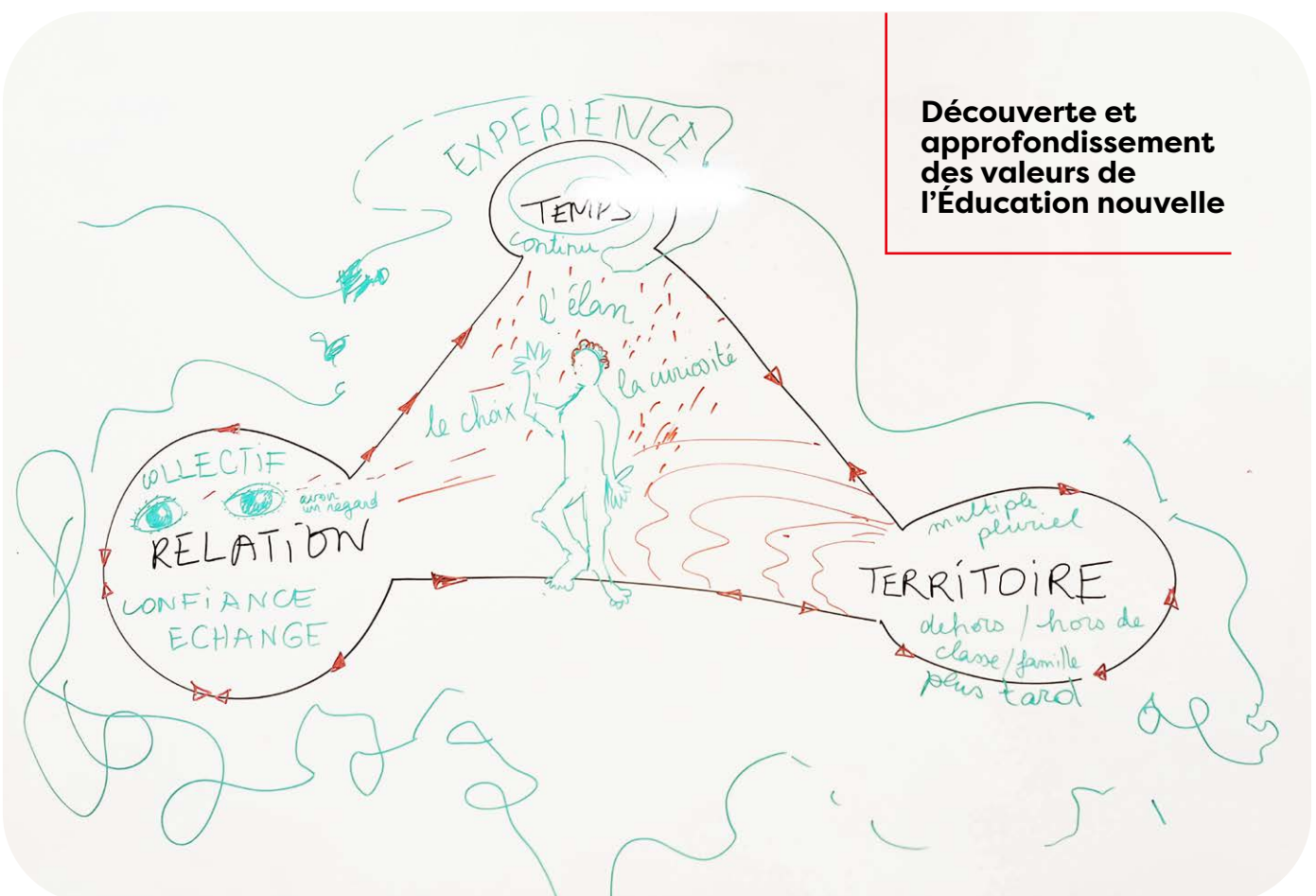
FORMATION 2<sup>ÈME</sup> NIVEAU

LES MILITANT.E.S

**DÉCOUVERTE ET APPROFONDISSEMENT  
DE CONNAISSANCES SUR L'ÉDUCATION NOUVELLE**

DURÉE	PHASES PRINCIPALES DU DÉROULÉ DE LA JOURNÉE	DISPOSITIF
15mn	<b>1/INTRODUCTION</b> Présentation des participant.e.s Présentation de la formation par les stagiaires des deux premières journées.	Plénière
2h	<b>2/DÉCOUVERTE ET APPROFONDISSEMENT DES VALEURS DE L'ÉDUCATION NOUVELLE</b> voir photos p10 et 11 Ateliers par groupes sur les fondamentaux de l'Éducation nouvelle : même thématique, déclinaison de dispositifs différents selon les groupes	5 groupes de 6
2h	<b>3/APPROFONDISSEMENT DE THÈMES SPÉCIFIQUES</b> voir photos p12 Ateliers par groupes (à adapter) Thématiques différentes, choix des participant.e.s <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educabilité : réalité ou utopie ?</li> <li>• La place de la personne en Éducation nouvelle</li> <li>• Dépasser les paradoxes de l'Éducation nouvelle</li> <li>• Créations mathématiques en Éducation nouvelle</li> <li>• Deux techniques en Éducation nouvelle : le quoi de neuf et la classe -promenade</li> </ul>	5 groupes de 6 différents des précédents
15mn	<b>4/CLÔTURE</b> Conclusion, remerciements, chanson.	Plénière

**Découverte et  
approfondissement  
des valeurs de  
l'Éducation nouvelle**





de fait que tout être est capable d'apprendre n'est pas une réalité scientifique. Nous faisons le pari: qu'ils peuvent tous y arriver. Comment faire?

- donner le temps (pas tous la même temporalité)
- porter un regard confiant sur les capacités de chacun.
- Varier, adapter les méthodes: tâtonnement expérimental, médiation culturelle, jouer...
- donner envie
- multiplier les espaces collectifs pour partager, redonner de l'espoir, du courage.
- ou apprend à apprendre? l'humain en relation nécessite à son développement.
- arriver où? on peut apprendre ailleurs et parés l'école en dehors de l'école
- grille / regard sur la capacité d'apprendre

**Découverte et approfondissement des valeurs de l'Éducation nouvelle**

Educabilité: réalité ou utopie?

rapport au temps

pas le m<sup>ême</sup> non le m<sup>ême</sup> résultat

triage

une autorité

Combattre pour ses idées

efforts

on doit suivre un chemin

1 personne prend la décision

Submission

l'aide = projet

Recherche de la personne

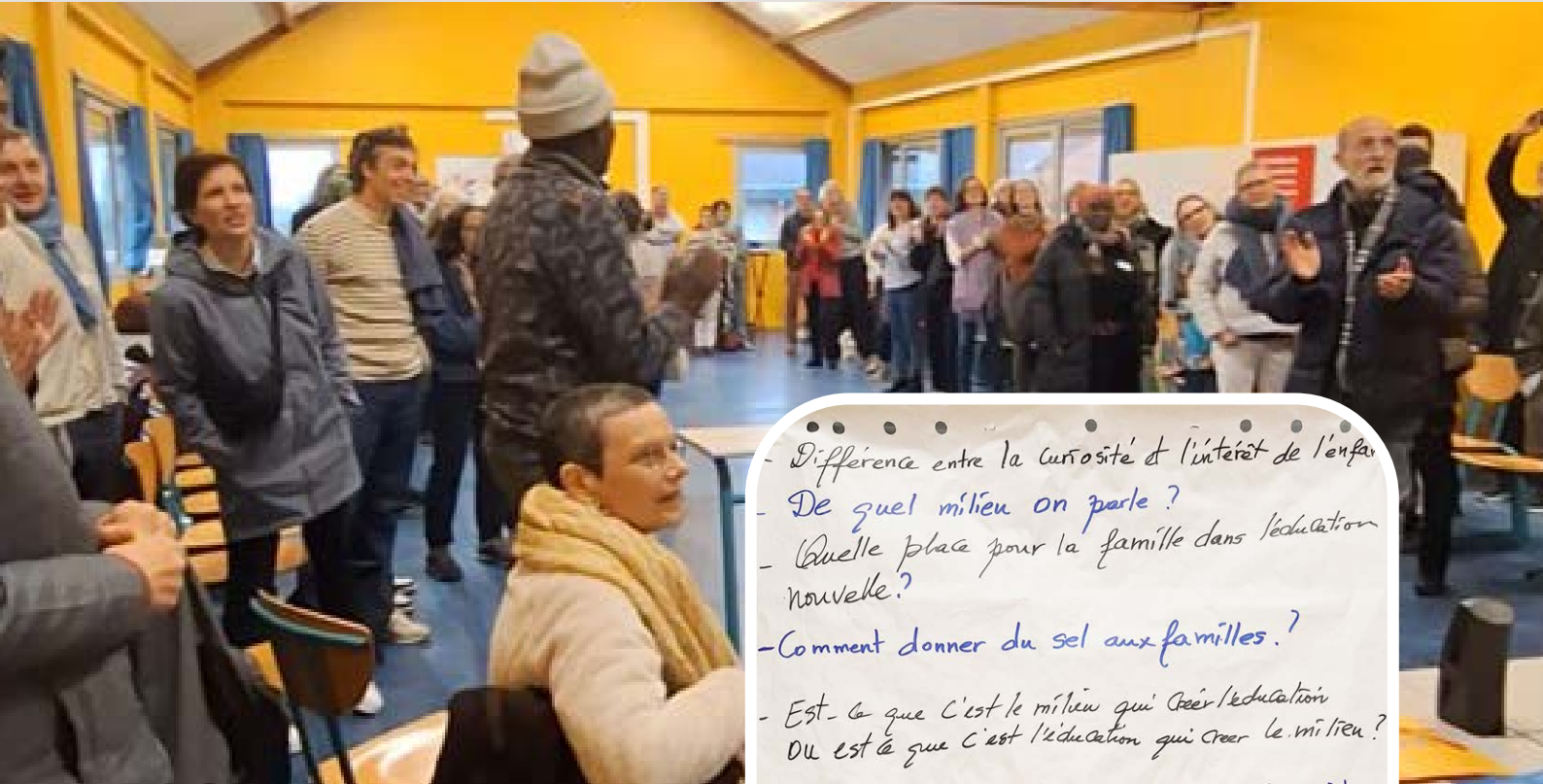
le rôle des éducateurs en tant que balise

temps de sueurs = négatif?

Travail? physique? intellectuel?

Instinct





**Découverte et approfondissement des valeurs de l'Éducation nouvelle**

- Différence entre la curiosité et l'intérêt de l'enfant
- De quel milieu on parle ?
- Quelle place pour la famille dans l'éducation nouvelle ?
- Comment donner du sel aux familles ?
- Est-ce que c'est le milieu qui crée l'éducation ou est-ce que c'est l'éducation qui crée le milieu ?
- Donner le pouvoir aux enfants de changer leur milieu et de se changer eux-même dans le temps.  
Nous                      Nous
- Enseigner c'est d'abord apprendre

On est plus sûr des questions.  
Pourquoi {Freinet est-il absent ?  
                  {Deligny  
Difficile de comprendre, intégrer certaines citations sans contexte.  
Se donner ses propres règles plutôt que ses propres lois.  
Apprentissage naturel = selon les besoins, les envies, la curiosité de l'apprenant.  
"Ça te servira plus tard", "Il y a des débâchés" → ce n'est pas motivant  
Rapport affectif avec le travail ? Les personnes (enseignant, tuteur, le voisin de classe...)?

+ Bonus à l'oral  
nos citations préférées

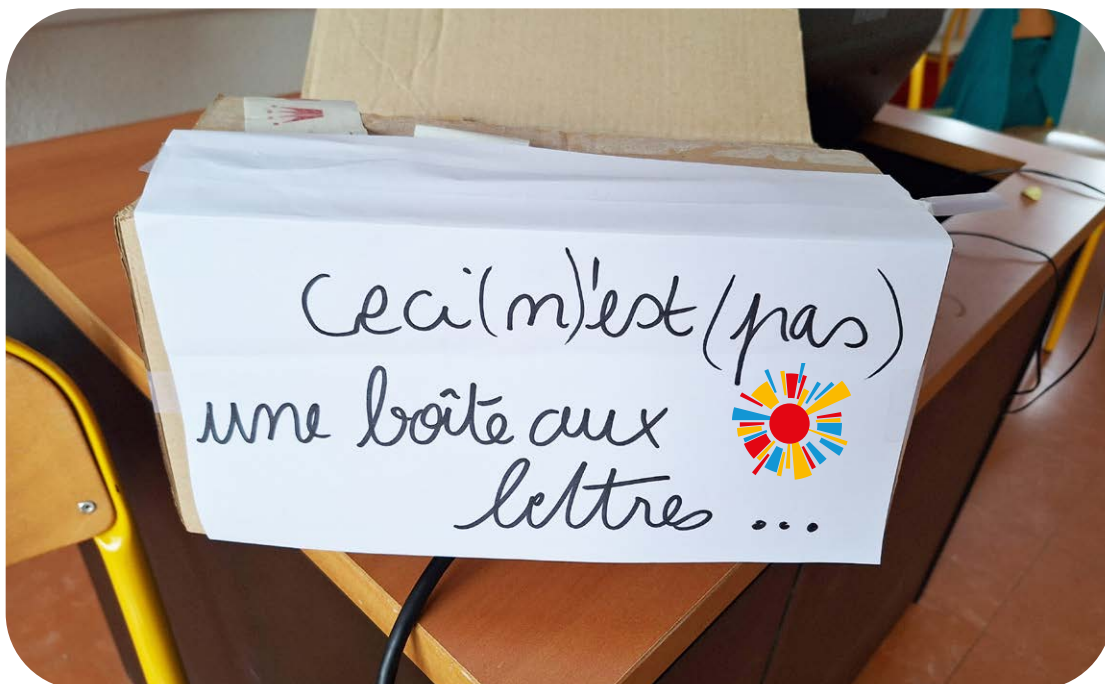




## FIN DE LA JOURNÉE 3

### LES FORMATEURS/FORMATRICES ET LES ENCADRANT.E.S BILAN DES TROIS JOURNÉES

DURÉE	PHASES PRINCIPALES DU DÉROULÉ DE LA JOURNÉE	DISPOSITIF
30mn	<b>1/MUTUALISATION ENTRE LES GROUPES PAR INTERGROUPES</b> Chacun.e partage avec les autres ce qu'il retient de : Quelles sont nos réussites, difficultés, questions qui restent en suspens, à approfondir et/ou écart entre l'attendu et le réalisé	Intergroupes 6 groupes de 5 Formateurs et formatrices en autonomie
30mn	<b>2/RETOUR DE CHACUN DES GROUPES</b> Sur le fonctionnement du groupe, les contenus abordés Ce que j'ai appris durant la formation Suites à donner - Perspectives pour continuer - pistes à approfondir	5 groupes de 6 Chaque encadrant.e anime un groupe
40mn	<b>3/RETOUR RÉFLEXIF SUR LA FORMATION</b> Engagement individuel dans un écrit intime qui devient extime puisqu'il sera lu par un autre Donner un conseil à un.e ami.e formateur ou formatrice Clôre et ouvrir sur des perspectives  Écriture d'une « Lettre à un formateur ou une formatrice » - voir photo p13  Contrainte : commencer par « N'oublie jamais... » - en 5 mn - écriture lisible - lettre anonyme Collecte des lettres dans une boîte aux lettres Lecture des lettres : chaque participant tire une lettre au hasard et la lit au groupe - les encadrants participent à l'action	Individuel Plénière
5mn	<b>4/CLÔTURE</b> Retour rapide des encadrant.e.s aux 30 formateurs et formatrices	Plénière



Écriture d'une  
« Lettre à un formateur  
ou une formatrice »





## **Documents annexes :**

---

**Les 18 textes fondamentaux choisis par les encadrant.e.s**

**Proposition de fiche évaluation d'une formation**

**La classe-puzzle, schéma**

**La classe-puzzle, Aronson**

**Quelques ressources pour aller plus loin**





**Texte présenté par Anna Jolonch**

## **John Dewey**

Fragment de “My pédagogique creed” 1897.

*L'éducation. Dialéctique individuelle-sociale*

Je crois que toute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance, et façonne d'une manière continue les capacités de l'individu, imprègne sa conscience, forme ses habitudes, modèle ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Par le moyen de cette éducation inconsciente, l'individu en vient progressivement à partager les ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à rassembler. Il devient l'héritier de ce capital qu'est la civilisation. L'éducation la plus formelle et la plus technique du monde ne peut sans danger s'éloigner de ce processus général. Elle ne peut que l'organiser ou l'orienter autrement dans une direction particulière.

Je crois que la seule vraie éducation provient de la stimulation des capacités de l'enfant sous la pression des situations sociales dans lesquelles il se trouve. Il est ainsi amené à agir comme membre d'une unité, à élargir le champ d'abord restreint de ses actions et de ses sentiments et à penser à lui-même du point de vue du bien-être du groupe auquel il appartient. Par les réactions que ses propres activités provoquent chez les autres, il en vient à apprendre ce que celles-ci signifient en termes sociaux. La valeur qu'elles ont rejallit sur elles. (...)

En résumé, je crois que l'individu qu'il faut éduquer est un individu social et que la société est une union organique d'individus. Si nous éliminons de l'enfant le facteur social il ne nous reste qu'une abstraction ; si nous éliminons de la société le facteur individuel, il ne nous reste qu'une masse inerte et sans vie. C'est pourquoi l'éducation doit commencer par une connaissance psychologique intime des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant. Elle doit être contrôlée à tout instant par référence à ces mêmes considérations. Ces capacités, intérêts et habitudes doivent être continuellement interprétés — nous devons savoir ce qu'ils signifient. Il nous faut les traduire en termes sociaux équivalents— en termes de ce qu'ils peuvent faire pour servir la société.





**Texte présenté et traduit par Anna Jolonch**

**Marta Mata**

*Renovación Pedagógica*

Vida escolar, nueva etapa, n° 224 (1983), p. 55-68.

La dynamique interne du Renouveau Pédagogique se déroule dans un circuit qui nous apparaît comme triangulaire.

Un des sommets du triangle, une source d'énergie, est la dynamique même du groupe classe ; le Renouveau Pédagogique naît et se fait non pas dans la cloche pneumatique d'un laboratoire, mais dans le travail en classe... à condition de considérer la classe comme le véritable laboratoire de pédagogie, comme le proclamait le premier des points de l'École Nouvelle. Penser, proposer, préparer, réaliser, comparer, évaluer, le travail en classe lui-même est la seule chose qui, en évitant les routines, crée des habitudes ouvertes à la croissance humaine et consciente de l'enfant et de l'enseignant. C'est la source du Renouveau Pédagogique et de la joie du travail scolaire par la suite.

Le deuxième sommet du triangle est constitué par la réflexion partagée sur le travail scolaire. Partagée avec les collègues qui sont, avec les spécialistes qui sont ou qui étaient et qui ont écrit. Lisez "groupe de travail", lisez "recherche" selon le modèle propre de don Francisco Giner de los Ríos (1839-1699), l'un des fondateurs et pionniers de l'Institution Libre d'Enseignement. Recherche pédagogique, lisez élaboration de nouveaux modèles de ressources », toujours en collaboration, toujours en passant et repassant de la pratique à la théorie et de la théorie à la pratique, objectif final de tout processus et progrès pédagogiques.

Et le troisième sommet est presque une conséquence syllogistique : la formation de l'enseignant. Une telle formation mériterait non seulement un, mais plusieurs chapitres à part ; mais en parlant de Renouveau Pédagogique, le circuit de sa dynamique, la formation initiale et permanente de l'enseignant est exactement située : elle se nourrit de, et se répercute sur, la pratique scolaire et sa réflexion et étude partagées.

Les sommets du triangle du renouveau, pratique, recherche, formation, sont renouvelés dans la mesure où ils sont les sommets du triangle. Sans leur relation dans les deux sens, sans que chacun des trois puisse être considéré comme cause et effet des autres, aucun des trois ne sera renouvelé.

La pratique scolaire qui ne vient pas et ne va pas d'une étude-recherche, qui ne va pas et ne vient pas de la propre formation de l'enseignant, ne renouvelle pas. Et la même chose vaut pour les autres sommets.





**Texte présenté et traduit par Anna Jolonch**

## **Rosa Sensat**

*Vers la nouvelle école*

*Des voyages à travers l'Europe et ses maîtres :*

"En Belgique, j'assiste aux conférences du docteur Decroly. Ses idées sur la nouvelle éducation sont largement diffusées. Ses recherches à l'école de la rue de l'Ermitage sont remarquables à cette époque initiale et sont offertes avec générosité à la considération des enseignants étrangers. Les salles de classe, arsenal d'objets apportés par les élèves, sont un témoignage évident de l'esprit d'investigation et d'étude qui y règne et que l'enseignement est vivant et réel. Le spectacle de ces tables remplies de minéraux, de coquillages, de découpures de journaux, de dessins et d'estampes ; de ces étagères remplies d'aquariums et de terrariums ; de ces enfants qui travaillaient librement au milieu de ce matériel vivant, qui était la nature elle-même mise à leur disposition, amenée à l'école par leurs propres mains et par leur propre désir de recherche et de découverte, ont profondément influencé mon esprit et m'ont suggéré, sans aucun doute, bon nombre des inspirations futures." (...)

*Du programme pédagogique de l'école de Bosc :*

"Mettre l'enfant en contact avec les formes de vie, la nature et le travail humain, éveiller l'intérêt et la curiosité, promouvoir la collaboration active dans les recherches, lier l'acquisition des mécanismes des techniques élémentaires avec la vie dans toute sa complexité, variété et richesse, étaient les règles que nous nous sommes imposées dans le but d'obtenir une capacité mentale et de fournir aux garçons et aux filles une instruction et une culture."

*Sur la rigidité de l'horaire scolaire :*

"La fatigue ne dépend pas de l'excès de temps consacré à une même matière, mais du système d'enseignement. [...] Nous avons tous pu observer que les enfants ont passé une heure et demie ou deux occupés sans prendre de repos à un jeu ou à un travail de leur choix, sans l'intervention de l'enseignant. [...] L'horaire, tout comme la programmation, peut servir de guide ; mais face au fait vivant de l'éducation, ce sont des choses qui n'ont aucun sens et qui doivent être reléguées au second plan, laissant place à ce moment, qui ne se présente pas toujours, d'une vibration unanime pour un travail collectif, fertilisé par l'enthousiasme d'une action créatrice."





Texte présenté par Enrico Bottero

## Charte de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (Nice, 1932)<sup>1</sup>

### Principes de ralliement

<p>La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouvelée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle «tires» un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.</p> <p>Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :</p>	<p>L'attuale crisi impone a tutto il mondo di concentrare gli sforzi nella direzione di una rinnovata educazione.</p> <p>In vent'anni l'educazione potrebbe trasformare la società e infondere uno spirito di cooperazione capace di trovare soluzioni ai problemi del nostro tempo. Nessuno sforzo nazionale è sufficiente per raggiungere questo risultato. La Lega Internazionale per l'Educazione Nuova rivolge un appello urgente ai genitori, agli educatori, agli amministratori e agli operatori sociali affinché si uniscano in un vasto movimento universale.</p> <p>Solo un'educazione che realizza in tutte le sue attività un cambiamento di atteggiamento nei confronti dei ragazzi può inaugurare un'epoca liberata dalla rovinosa competizione, dai pregiudizi, dalle preoccupazioni e dalle miserie caratteristiche della nostra civiltà attuale, caotica e insicura. È necessario un rinnovamento dell'educazione, basato sui seguenti principi:</p>
<p>1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.</p>	<p>1° L'educazione deve consentire al ragazzo di cogliere le complessità della vita sociale ed economica del nostro tempo.</p>
<p>2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.</p>	<p>2° Deve essere concepita in modo da soddisfare le esigenze intellettuali ed emotive dei ragazzi con i più diversi caratteri e offrire loro la possibilità di esprimersi in ogni momento secondo le loro caratteristiche personali.</p>
<p>3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par la développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.</p>	<p>3° Deve aiutare il ragazzo ad adattarsi volontariamente alle esigenze della vita nella società sostituendo la disciplina basata sulla coercizione e sulla paura della punizione con lo sviluppo dell'iniziativa personale e della responsabilità.</p>
<p>4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.</p>	<p>4° Deve favorire la collaborazione tra tutti i membri della comunità scolastica portando docenti e studenti a comprendere il valore della diversità dei caratteri e dell'indipendenza della mente.</p>
<p>5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation.</p>	<p>5. Deve formare il ragazzo ad apprezzare la propria eredità nazionale e ad accogliere con gioia il contributo originale di tutte le nazioni alla cultura umana universale. Per la sicurezza della civiltà moderna, i cittadini del mondo non sono meno necessari dei buoni cittadini della loro nazione.</p>





**Texte présenté par Enrico Bottero**

**Célestin Freinet**

## **LES DITS DE MATHIEU**

Que m'importent la pensée et l'esprit de tous les bergers qui sont passés avant moi sur la montagne, si aucun d'eux n'a posé sa marque ni sur le sentier qui monte, ni dans les habitudes des brebis qui s'en vont à travers les drailles.

La fumée monte aussi en volutes bleutées entre les toits des maisons et les arbres de la colline. Et les nuages, dans le ciel, semblent inscrire des hiéroglyphes qui nourrissent le rêve des enfants désœuvrés.

Je me suis baissé en passant. J'ai courbé une branche qui n'encombrera plus le chemin. J'ai posé une pierre comme un repère et un signal; j'ai, de mon couteau, creusé une gouttière qui recueille l'eau de la source et à laquelle viendront boire les enfants et les brebis.

Vous direz que c'est peu de choses en regard de ce qui pourrait être fait pour simplifier et humaniser la vie du berger. Mais si chaque berger faisait chaque jour cette part d'œuvre pratique au service de la communauté, notre métier en serait, dès à présent, enrichi et facilité.

Que m'importent les théoriciens qui ont bâti, en volutes de fumée, des systèmes que le vent balaie comme il désagrège les nuages chimériques. D'autres, avant eux, avaient parlé avec intelligence et autorité. Mais ils n'avaient pas, de leur pied obstiné, marqué la trace du sentier; ils n'avaient pas posé la pierre directrice, ni creusé la gouttière. Ce sont en définitive les imprimeurs de livres, les inventeurs de plumes, les fabricants de machines à écrire et d'imprimeries, les animateurs du cinéma et de la radio qui jalonnent, marche à marche, le lent progrès de la pédagogie.

Pendant trop longtemps, les uns ont parlé sans œuvrer, les autres œuvré sans avoir le droit de parler, comme des travailleurs qui ne se rencontreront jamais dans le tunnel où ils se sont engagés. Nous avons posé notre pierre. Nous savons qu'elle aidera et guidera ceux qui viendront après nous pour continuer la route.





**Texte présenté par Enrico Bottero**

## **Lettre à une maitresse d'école par les enfants de Barbiana**

### **Les réformes que nous proposons**

Pour que le rêve de l'égalité ne reste pas un rêve, nous proposons trois réformes :

1. Ne pas recaler.
2. À ceux qui semblent être des crétins, donner une école à plein temps.
3. À ceux qui sont apathiques, donnez un but.

On ne permet pas au tourneur de ne remettre que les pièces qui sont réussies. Autrement, il ne ferait plus rien pour qu'elles le soient toutes. Vous, par contre, vous savez que vous pouvez écarter les pièces quand vous voulez. C'est pour cela que vous vous contentez de regarder faire ceux qui réussissent tout seuls pour des raisons qui n'ont rien à voir avec votre enseignement.(...) Aujourd'hui, donc, arriver en troisième n'est plus un luxe. C'est le minimum de culture commune auquel tout le monde a droit. Ceux qui ne l'obtiennent pas tout entier ne sont pas Égaux.

Vous ne pouvez plus vous retrancher derrière la théorie raciste des aptitudes. Tous les gosses sont aptes à faire leur quatrième et tous sont aptes à toutes les matières. Il est facile de dire à un garçon: « Tu n'est pas fait pour cette matière ». Le garçon accepte parce qu'il est aussi paresseux que le maître d'école. Mais il comprend aussi que le maître lui enlève son égalité... Si chacun de vous savait qu'il lui fallait à tout prix faire réussir tous ses élèves dans toutes les matières, il faudrait bien qu'il se creuse les méninges pour trouver le moyen de les faire passer. Vous ne vous reposeriez pas, car l'école qui perd Gianni n'est pas digne d'être appelée école ... Une école qui colle et exclut détruit la culture. Aux pauvres, elle enlève les moyens d'expression. Aux riches, elle enlève la connaissance des choses.





## Texte proposé par Isabelle Lardon

Texte  
d'orientation  
du GFEN  
—  
congrès d'Ivry  
2 juin 2019

### POURQUOI L'ÉDUCATION NOUVELLE ?

*"L'Éducation Nouvelle prépare chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme"*

Principe de la Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle, 1921

*"Contribuer conjointement à former l'Homme et le Citoyen, à éclairer l'action par la pensée, à vivifier la pensée par l'action"*  
Henri Wallon

L'éducation nouvelle s'affirme au lendemain de la première guerre mondiale, en réaction à l'éducation traditionnelle, rigide, visant l'obéissance plus que l'esprit critique, pour fonder une culture de paix. Elle n'aura de cesse, tout au long de son histoire, de développer la démocratisation de l'accès à la culture et viser à l'émancipation intellectuelle, condition de toutes les autres.

#### Un monde en crise travaillé par des aspirations et des exigences

Le capitalisme exacerbé, l'économie libérale engendrent des servitudes qui envahissent les champs de l'éducation, de la culture et de la santé. Ils exigent une adaptabilité permanente des individus. Ceux-ci, en intériorisant les injonctions de performance et de concurrence, en sont à la fois les acteurs et les victimes.

De nouvelles formes d'inégalités, une société et une école à plusieurs vitesses effritent les liens sociaux, fracturent les rapports humains et exacerbent les repliements identitaires.

L'assignation de chacun-e à une place pré-convenue, par le jeu d'une « égalité des chances » falsifiée, prépare à l'acceptation du déclassement dans une société hiérarchisée. Surveiller, contrôler, sélectionner : une manière de soumettre et de conformer à un ordre du monde inchangé et présenté comme inchangeable.

L'Éducation nouvelle, les pratiques et les valeurs qu'elle porte, sont plus que jamais indispensables pour que l'intelligence et le pouvoir de création de chacun-e concourent à l'émancipation collective.

#### Tous capables : du pari philosophique au défi de sa mise en actes

Par son pari philosophique du « Tous capables », le GFEN postule que chaque enfant, chaque adulte, chaque peuple a des capacités immenses pour comprendre et créer, et donc devenir responsable de son histoire. Ce défi l'amène à repenser les conceptions dominantes du savoir et de la création et de leur transmission.

Le GFEN récuse les formes d'éducation qui contribuent à renforcer l'idéologie des dons et du handicap socio-culturel. Il s'agit de créer les conditions de la réussite de toutes et de tous en refusant le principe de méritocratie.

Contre la compétition et l'individualisme, le GFEN promeut des apprentissages solidaires dans une conception de

la démocratie reconnaissant et sollicitant chaque sujet dans sa dimension singulière et sociale. Dans la diversité des approches culturelles, les pratiques du GFEN participent de la construction dynamique d'une culture commune, associant pluralité et unité, et restituant par là-même leur sens aux valeurs de fraternité et de démocratie. « Tous capables. Tous chercheurs. Tous créateurs. »

#### Transformer le rapport à la culture

Les pratiques pour y parvenir — qu'elles se déclinent en démarches d'auto-socio-construction des savoirs, ateliers d'écriture, de création ou projets — ne sont ni neutres, ni innocentes. Sollicitant créativité et coopération, imagination et rationalité critique, elles concourent à l'émancipation intellectuelle, révélant pour chacun-e et pour toutes et tous des capacités de penser et des pouvoirs d'agir insoupçonnés.

C'est à travers des situations-défis, des productions et des élaborations intellectuelles ambitieuses que cela se conquiert. Dans ce processus d'appropriation des outils culturels, « l'intelligence individuelle, à la conquête de ses moyens », fait écho à « l'intelligence collective, à la conquête de ses concepts » (H. Wallon). S'y joue la conscience d'appartenir à une commune humanité : émancipation similaire pour une humanisation solidaire. Chacun mais ensemble, dépasser les obstacles, faire reculer les limites, s'affranchir des pesanteurs du passé et s'inscrire pleinement comme auteur-e-s d'un monde à (ré)inventer.

#### Pratiquer l'Éducation nouvelle : une dynamique de transformation

L'éducation ne saurait se suffire de « bonnes pratiques ». Toute éducation est un lieu de transformation et donc de confrontation, un lieu d'élaboration des savoirs et de construction de la personne et du citoyen, gages d'émancipation.

La mise en réseau et la coopération des acteurs et actrices de l'Éducation nouvelle, en particulier à travers le LIEN (Lien International d'Éducation Nouvelle), engagent de nouvelles perspectives solidaires.

Face à la complexité, la maîtrise des savoirs est indispensable pour rendre le monde intelligible, appréhendable, afin de pouvoir y agir. Démocratiser l'accès au savoir, à la culture n'est pas seulement un objectif de justice sociale, c'est un impératif pour notre devenir commun.

[www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)





Texte proposé par Isabelle Lardon

## Quel sens des savoirs ?

Jacques BERNARDIN (ESCOL-Univ. Paris 8 / GFEN)

À tous niveaux, on accueille des élèves qui doutent de l'importance de ce qu'ils apprennent et ont du mal à s'impliquer dans les activités, si ce n'est en surface, à « moindre coût ». Oscillant entre attente passive et activisme aveugle, leurs acquis sont fragiles et peu opératoires, avec des effets de cumul dégradant leurs résultats. Face à cela, les réponses adaptatives courantes (qu'elles passent par les petits groupes proposant un travail différencié ou par l'aide accrue) ont tendance à renforcer les différences en pensant les réduire. Qu'est-ce qui est de nature à (re) mobiliser les élèves, à restaurer leur appétit de savoir ?

### Croire en leurs capacités

Les recherches convergent sur l'importance des attentes élevées à l'égard des élèves, signifiées moins par les discours que par les actes, à travers des situations ambitieuses. C'est du dépassement des obstacles, du défi relevé que le sentiment de maîtrise peut s'affirmer.

Ces situations d'apprentissage sollicitent la recherche personnelle, s'appuient sur la créativité des élèves et sur l'échange entre pairs. Face au problème, l'écoute et la parole se succèdent en s'éprouvant à la double exigence du réel à comprendre et des autres à convaincre, le dépassement des impasses et contradictions révélant la puissance de l'intelligence collective. La reprise réflexive émancipe de la situation, activité de formalisation propice aux prises de conscience, spécifique de la conceptualisation.

Ce qui ne peut se faire, chacun s'en doute, sans objet ni enjeu...

### Restituer l'essence des savoirs.

Si les élèves doutent de la valeur des contenus, comment les ouvrir à un autre rapport à la culture ? Une voie s'avère fructueuse, qui consiste à restituer aux savoirs leur épaisseur humaine à travers deux dimensions constitutives : leur valeur opératoire (ils répondent à des problèmes) et leur genèse (ils sont les produits d'une histoire jalonnée d'erreurs rectifiées).

Comment communiquer à distance ? Rendre compte d'une grande quantité ? Mesurer la hauteur de l'arbre ? « *Toute connaissance est une réponse à une question* », affirme Bachelard. C'est le sens du problème qui caractérise la pensée scientifique. Or, l'école professe trop souvent des « vérités » sans que les élèves aient eu le temps d'en percevoir l'intérêt ou la signification. Si beaucoup pensent que savoir ne sert que pour avoir des bonnes notes ou réussir aux examens, sans doute est-ce *faute de mieux*...

La **valeur sociale d'échange** des savoirs (pour passer, obtenir des certifications) masque leur **valeur anthropologique d'usage** : les outils, qu'ils soient techniques ou conceptuels, ont avant tout une fonction opératoire. Ils ont permis à l'humanité de vaincre ses handicaps (guérir les maladies ; aller plus vite que l'animal...) et d'élargir ainsi sa vision du monde. Sans doute est-ce *essentiellement* cela, savoir : s'émanciper des fatalités, conquérir de nouveaux pouvoirs de compréhension et d'action sur le réel.

Par ailleurs, tout savoir est le fruit d'une genèse faite d'inventions, d'erreurs, d'impasses et d'emprunts interculturels. Le savoir « épuré » d'aujourd'hui n'est donc qu'une forme cristallisée socio historiquement construite (donc *provisoirement* définitive) n'ayant conquis sa légitimité qu'au terme d'un long débat critique : Pasteur ferraille à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle avec la communauté scientifique pour faire admettre sa thèse contre l'idée de génération spontanée ; il faut attendre le début du 20<sup>ème</sup> siècle pour qu'Hugo de Vries redécouvre et légitime les travaux de Mendel sur la génétique et que dire de l'invention de ces outils fondamentaux que sont les systèmes de numération et d'écriture ?

C'est amputer le savoir de cette dimension humaine que le présenter sous une forme réifiée et atemporelle. Ce qui fait sa force, c'est qu'il répond au double critère d'efficacité et d'économie ; ce qui assoit son universalité, c'est que l'arbitraire de ses formes s'impose comme nécessité. Le système de numération positionnelle évite les risques d'erreurs et la lourdeur des systèmes additifs précédents : les Égyptiens avaient besoin de 27 signes pour écrire 1998 et les Romains de 9 ; ce n'est qu'au 12<sup>ème</sup> siècle que les chiffres arabes et le zéro – inventé 600 ans plus tôt – seront utilisés en France, faisant alors gagner un temps précieux pour calculer.

Œuvres, codes symboliques, concepts, mais aussi modes de représentation (plan, schéma technique) ne sont que les points d'orgue d'autant d'aventures de la pensée, balises historiques de l'intelligence humaine, dont nous avons la charge d'actualiser l'héritage auprès des élèves. « *...les professeurs remplacent les découvertes par des leçons. Contre cette indolence intellectuelle (...), l'enseignement des découvertes le long de l'histoire scientifique est d'un grand secours. Pour apprendre aux élèves à inventer, il est bon de leur donner le sentiment qu'ils auraient pu découvrir* » : les propos de Bachelard restent d'actualité... Une telle **approche anthropologique des savoirs** noue l'histoire de chacun à celle de l'humanité. Peu d'élèves y restent insensibles...







**Texte présenté par Isabelle Lardon**

## **Vygotski : une conception dialectique du développement**

**Jean-Yves Rochex**

Pour Vygotski, l'activité humaine ne saurait se réduire à un agencement de réflexes ou de conduites adaptatrices ; elle implique une composante de transformation du milieu, au travers de laquelle le sujet se transforme lui-même (on reconnaît là l'influence de Marx et de Hegel). Mais, de même que l'action de l'homme sur la nature passe par la médiation de l'outil, intermédiaire entre l'organisme et le milieu physique, entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, l'action de l'homme sur sa conduite ou sur celle d'autrui (ainsi que l'action d'autrui sur sa propre conduite) est médiatisée par des systèmes sémiotiques, que Vygotski désigne sous le terme d'« instruments psychologiques ». Comme les outils et les techniques, ces systèmes sémiotiques sont les produits non naturels, artefactuels, socialement élaborés et socialement transmis, de l'expérience des générations antérieures. Ils présentent pour chaque nouveau sujet humain un caractère d'extériorité et de contrainte.

Leur appropriation restructure radicalement le développement du psychisme et de chacune de ses fonctions, lesquels échappent ainsi à l'ordre du biologique ou à celui du nécessaire, pour se réorganiser en fonction de la nature spécifique – d'ordre socio-historique – de ces instruments extérieurs d'action et de pensée : « Les instruments psychologiques ne sont pas vus comme des auxiliaires qui faciliteraient seulement une fonction mentale existante en la laissant qualitativement inchangée. Au contraire, l'accent est mis sur leur capacité de transformer le développement mental. » Ce développement doit être pensé et étudié comme de nature sociale en un double sens : parce que les instruments psychologiques et les outils ont leur origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes, et parce que leur appropriation ne peut se réaliser, pour chaque enfant, chaque sujet, qu'au travers des pratiques de coopération sociale qui règlent ses échanges avec autrui. Mais ces échanges ne sont pas symétriques : ainsi le geste de saisie du jeune enfant ne peut-il prendre valeur significative et se transformer en geste d'indication qu'au travers de l'interprétation et de la réponse de l'adulte ; de même, la signification des mots et des concepts ne peut-elle se développer qu'au travers d'activités dialogiques asymétriques. Internalisés, intériorisés, les systèmes sémiotiques qui règlent ses échanges avec autrui deviennent à même de s'appliquer à la conduite propre de l'enfant, qui devient ainsi capable d'autorégulation.

L'appropriation et la maîtrise des systèmes et des pratiques sémiotiques s'opèrent donc de l'extérieur vers l'intérieur, de l'interpsychique vers l'intrapsychique, de l'activité menée en coopération avec des adultes ou des pairs plus experts que soi à l'activité menée de manière autonome. Ce que résume la loi générale formulée par Vygotski, en référence aux travaux de Pierre Janet : chaque fonction du développement culturel « apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale, et donc comme fonction interpsychique, puis comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique ». D'où son désaccord avec Piaget sur la fonction du langage, et plus particulièrement du langage égocentrique. Pour Vygotski, outil d'échange et d'action sur autrui, le langage devient, par ce mouvement d'intériorisation, moyen de contrôle de sa propre activité, instrument de pensée, tandis que l'espace discursif dialogal instauré par l'interlocution se transforme en espace mental : la conscience devient par-là « contact social avec soi-même » selon les termes qu'il emploie dès 1925.





**TEXTE PROPOSE PAR MAMA SOW**

**A PROPOS DE LA DEMOCRATIE CULTURELLE**

La démocratie-culturelle est un élément structurant dans la création et l'identité de la FICEMEA en 1954. La commission européenne de la FICEMEA écrit ce mot avec un trait d'union.

En effet, nous ne définissons pas d'un côté la culture et de l'autre la démocratie, elles sont intrinsèquement liées. Il ne peut y avoir de démocratie sans culture et de culture sans démocratie. [.....]

Nous revendiquons qu'à la même place que les mathématiques, l'apprentissage du français, les sciences, la culture et les pratiques culturelles doivent être des fondamentaux dans l'éducation formelle et non formelle. La culture est une activité créatrice de sens, support à la construction d'imaginaire propice au développement de la créativité et porteuse de lien social.

La culture est une donnée éminemment sociale et donc politique.

**La démocratie-culturelle un enjeu citoyen.**

Pour permettre la démocratie-culturelle, dans nos actions, nos formations, nous sollicitons au sein du collectif, l'expression de chacun. La démocratie-culturelle est le droit de se dire soi, le droit de le dire à l'autre et le devoir d'entendre l'autre.

La création artistique collective est un levier d'expression, de participation, d'émancipation individuelle, collective et donc de changement sociétal.

**La culture, un processus de formation.**

La culture est un espace de formation et donc de transformation. Les politiques culturelles sont des politiques éducatives. Il est nécessaire de recomposer le lien entre ces deux sphères.

L'échange culturelle peut devenir l'interculturel. Permettre à l'interculturel d'être, est une des actions de formation de la démocratie-culturelle. La culture est un processus de formation et est intrinsèquement liée à la question de l'éducation. Elle est une pratique *du et au monde*, un regard sur l'autre.

Nous revendiquons une démocratie de l'expressivité car la culture permet :

- de se former et de penser la culture comme une expérience de transformation du réel ;
- de développer les projets de la personne se nourrissant d'un collectif ;
- d'inscrire une pédagogie de l'invention, de l'expérimentation, en contact avec le réel.

La notion de démocratie-culturelle permet de sortir la culture du « musée », de la faire vivre ailleurs, dans les espaces publics, les milieux de vie, de lui donner la possibilité de toucher le monde

**Un renversement des rapports de domination.**

La démocratie-culturelle est un projet politique qui part de la multiplicité croissante des expressions culturelles en Europe et dans le monde. Ce projet politique cherche à permettre à chaque individu, à chaque classe sociale, les moyens d'accéder à une véritable plénitude culturelle. La citoyenneté politique - droit de vote, délégation de pouvoir et droit de participation à la décision - inclut la citoyenneté culturelle - droit d'accès et d'expression culturelle - et la citoyenneté sociale - conquête sociale - . La notion de démocratisation culturelle renvoie à l'idée qu'il y aurait une culture légitime, celle de l'élite, que les masses populaires devraient s'approprier.

La démocratie-culturelle suppose le passage de l'idée élitiste de la culture à des actions qui favorisent le développement de la multiplicité des expressions culturelles. Ces actions formations doivent se mener au niveau territorial, au niveau des individus et de toutes les classes sociales. Toute forme d'animation, d'éducation, et de formation est une forme d'exercice de la démocratie-culturelle.

Si chacun-e peut accéder de manière libre et nécessaire à l'expression culturelle, notre société permet la jouissance culturelle. La démocratie-culturelle est émancipatrice de la personne humaine.

La démocratie-culturelle est vecteur de curiosité. Celle-ci permet la pollinisation des cultures, l'interculturalité.





## Texte proposé par Mama Sow

### Quatre piliers fondamentaux de l'éducation nouvelle

*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde ». Paolo Freire, Pédagogie des opprimés.*

Le socle sur lequel peut se développer l'éducation nouvelle est nourri des concepts de liberté et des conceptions politiques en découlant, du concept de laïcité, y compris tel qu'enrichi par nos propres réflexions. *Ceux-ci* sont les garants de l'ouverture à l'autre, du respect du pluralisme des idées et de la tolérance.

Le milieu est fondateur de la personne, l'expérience et l'activité procèdent de l'appropriation de son histoire personnelle et publique. La prise en compte de ces expériences dans son parcours individuel et collectif permet la construction d'un sujet agissant et capable d'agir sur le monde qui l'entoure.

**Le milieu, l'environnement :** Ce milieu joue un rôle prépondérant en éducation et pose la possibilité de la personne et/ou du groupe à s'approprier et transformer son milieu. [...] Le milieu de vie se construit par l'histoire, le territoire géographique, social sur lequel la personne agit comme acteur d'un projet et capable d'exercer son pouvoir. [...]

**La place de la personne :** La personne est considérée en tant que porteuse d'une histoire, d'un parcours, de besoins, de désirs et capable de choix. Tout être humain peut avoir le désir et la possibilité de progresser selon son itinéraire personnel avec le soutien d'autrui. Il n'y a pas de véritable savoir sans construction personnelle de soi et donc de son propre savoir. [...] Les notions de choix, de projet, que nous portons, ne peuvent pas s'abstraire de la notion de liberté qui a également alimenté l'Éducation nouvelle. [.....]

**Le collectif :** La vie collective est considérée comme un instrument de développement personnel facteur d'émancipation. L'Éducation nouvelle repose sur cette dialectique entre l'individu et le collectif, le singulier et le pluriel. Les choix individuels doivent alimenter le collectif, sans y être manipulés ou laminés.

**L'activité :** L'activité, l'expérimentation sont fondamentales dans tout projet d'éducation. L'activité est essentielle pour la formation personnelle et l'acquisition de la culture comme expérience de transformation du réel. L'activité doit irriguer l'ensemble de nos pratiques, quel que soit le thème, le terrain et les enjeux. Mais elle doit garder, voire amplifier ce qui l'a fondée, le et les projets de la personne dynamisant et se nourrissant d'un collectif ; elle s'inscrit dans une pédagogie de l'invention, de l'expérimentation, le tâtonnement expérimental, le contact avec le réel. [...] Il y a comme une urgence à réhabiliter le faire, à donner symboliquement des mains aux enfants et aux jeunes, pour qu'ils puissent mieux accéder à la connaissance en la fabriquant.

A.Gheno au 11e congrès de Grenoble août 2015 - Publié dans Actions internationales, Actualité, Biennale





## TEXTE PROPOSE PAR MAMA SOW

### Wallon et l'étude des milieux (extraits)

Or, comme le montre le chapitre précédent, la notion de milieu est capitale, centrale dans la pensée wallonienne. Elle peut et doit devenir centrale, de la même manière et pour les raisons invoquées par Wallon, dans l'éducation.

L'être vivant, le petit d'homme, l'homme même ne sont rien, ne deviennent rien sans le milieu qui les entoure, qui les nourrit d'impressions sensibles, de perceptions, de supports aux jugements et à la pensée.

Source indispensable du développement humain, «matrice» pourrait-on dire des progrès de la personnalité, le milieu doit, dans une éducation, devenir le centre de préoccupation du pédagogue et cela dans une double perspective :

- D'une part, il s'agit de rendre le milieu immédiat propice à l'activité de l'enfant. Modifier l'espace environnant, l'enrichir d'objets sensibles variés propres à susciter des expériences de manipulation, de compréhension, d'analyse ; le considérer comme milieu humain, non neutre ou la présence de l'autre, de l'adulte-éducateur notamment fait intrinsèquement partie de ce milieu, telles sont les tâches de qui croit, à l'instar de Wallon, à l'action éducatrice du milieu même ;
- D'autre part, si le milieu est si important pour l'être humain en développement il doit devenir lui-même objet de conscience, objet de pensée, donc objet d'étude. C'est pourquoi ce dernier terme nous semble bien choisi: étudier un des milieux dans lesquels nous vivons, grâce auxquels nous multiplions les expériences veut dire que nous devenons conscients de ces milieux, que nous sommes capables de les analyser, de mettre en relations les éléments le composant, bref de les concevoir, de les penser, de porter sur eux des jugements d'ordre intellectuel.

Le savoir sur le monde, que l'enfant conquiert au fur et à mesure de son développement, qui garantit son passage à la pensée, est produit par ces prises de conscience, par cette intelligence des milieux (milieux qu'il traverse, au travers desquels il agit, par lesquels il vit en être humain). C'est pourquoi on ne saurait bannir du vocabulaire de la pédagogie ce terme d'étude des milieux. Si on le faisait, ce serait ou bien ne pas accorder l'importance qu'il convient de donner à la notion de milieu même (et donc ne tenir aucun compte des analyses wallonniennes); ou bien manquer, dans un mépris (bien peu éducatif) de l'intelligence humaine, le passage de «l'acte» dans le milieu à «la pensée» de ce milieu-des milieux.

[...] Nos pratiques pédagogiques nous montrent à l'envie que les échanges dans un groupe ne sont jamais si nombreux et si féconds que lorsqu'ils se font à propos d'un milieu donné et dans un milieu social (le groupe) qui se structure par ces échanges mêmes et par sa communauté d'intérêt pour l'endroit où il vit pour les hommes avec lesquels il vit.

Bref, l'étude d'un milieu est, comme « le » milieu pour Wallon « tour a tour moyen d'agir sur un autre milieu, relais pour y parvenir, géniteur de certaines formes individuelles de vie mentale et lien des activités du sujet qui elles-mêmes influencent le niveau d'échanges » entre milieu et individu.

**Francine BEST** : Ancienne présidente, présidente d'honneur des Ceméa . Elle a été directrice de l'école normale d'institutrices de Caen, Inspectrice générale honoraire de l'Éducation Nationale et directrice de l'INRP.





**Texte proposé par Philippe Meirieu**

Anton Makarenko, *Le Poème pédagogique*, 1927  
Les principes de la colonie Gorki.

« J'estimais que la méthode de rééducation des délinquants devait avant tout prendre pour fondement l'ignorance complète du passé, et à plus forte raison des délits passés. Mais appliquer ce principe en toute rigueur, c'est à quoi je n'arrivai que très difficilement moi-même. J'étais toujours tenté de savoir pourquoi un enfant nous était envoyé, et ce qu'il avait bien pu faire pour cela. En outre la logique habituelle de la pédagogie s'évertuait alors à singer celle de la médecine, et ratiocinait en prenant l'air intelligent : pour soigner la maladie, il faut d'abord la connaître. Ce genre de logique qui m'avait, parfois, séduit tenait en particulier sous son charme mes collègues et le personnel de l'Instruction publique.

La Commission des mineurs délinquants nous envoyait les « dossiers » des pupilles, avec tout le détail de leurs interrogatoires, confrontations et autres fatras, censé nous aider à étudier la maladie.

À la colonie, j'avais réussi à ranger à mon avis tous les éducateurs, et dès 1922 je priai la commission de ne plus m'envoyer aucun dossier. Nous cessâmes, de la façon la plus sincère, de nous intéresser aux fautes passées des colons, et le résultat fut si heureux que les colons eux-mêmes les oubliaient rapidement. Je m'en réjouis vivement, voyant s'effacer graduellement au sein de la colonie tout intérêt pour le passé et disparaître de notre vie les reflets de jours pour nous pleins d'opprobre, douloureux et exécrables. Sous ce rapport nous atteignîmes l'idéal : jusqu'aux nouveaux colons qui se trouvaient gênés de raconter leurs exploits »

(A. Makarenko, *Poème pédagogique*, Éditions de Moscou, 1967, pp. 235-236.)





## Texte proposé par Philippe Meirieu

*Manifeste de Pontigny, 1937*, rédigé par les organisations ouvrières et les mouvements d'Éducation populaire réunis à l'initiative de Jean Zay.

« [Il faut affirmer d'abord ]la nécessité de fonder l'éducation sur l'esprit critique. Il ne s'agit pas, en effet, de diffuser un nouveau catéchisme, même un catéchisme populaire. Il ne s'agit pas de lancer quelques formules frappantes, souvent vagues, qui dispensent de réfléchir et qui mécanisent la pensée : cela, les besoins de la propagande, les nécessités d'une action rapide, l'exigent quelquefois de nous. Mais ne soyons pas satisfaits à si bon compte. La propagande n'est pas l'éducation. La propagande va même parfois au rebours de l'éducation.

Avoir l'esprit critique, c'est vouloir comprendre avant d'accepter, pouvoir juger pour choisir une opinion. L'esprit critique suppose une information nette et précise, orientée tout autrement que ne le sont presque toujours les informations d'une presse avide de sensationnel beaucoup plus que de vérité. L'esprit critique suppose la maîtrise de soi pour atteindre un jugement calme, vraiment éclairé. Il s'appuie, tout simplement, sur le bon sens : ce bon sens solide que l'homme normal porte en lui. Certes, ce travail de critique exige un effort ; il est plus facile de croire et de répéter que de chercher à comprendre. Mais c'est justement cet effort personnel qui est le début de l'émancipation véritable. Il peut s'exercer, cet effort de critique, quotidiennement, à la lecture du journal. Quel pas important aurait déjà été accompli si chaque citoyen, au lieu de parcourir avec fièvre son journal pour y trouver le reflet de ses propres passions, y cherchait vraiment de quoi mieux comprendre et mieux juger les faits, en connaissant leurs causes profondes, en analysant la personnalité de ceux qui ont en main les rênes d'un pays. Une fois éveillé, l'esprit critique progresse de lui-même. C'est pourquoi nous ne répéterons jamais trop à nos camarades : comprendre d'abord. [...]

Persuadés du rôle primordial des faits économiques dans l'évolution des sociétés, certains en étaient venus à méconnaître les facteurs psychologiques et sociaux. Ils oubliaient qu'il ne servirait à rien de bâtir un monde économique nouveau si l'on ne préparait pas dès maintenant des hommes nouveaux capables d'y bien vivre. Sinon l'équipe gouvernante changera peut-être, mais l'oppression et l'injustice renaîtront d'elles-mêmes. Il faut, en particulier, que nous puissions nourrir les aspirations des jeunes, que nous puissions offrir à leur énergie neuve autre chose que l'exaltation de telle vedette, ou la haine partisane née dans l'aveuglement, ou même une déification sommaire du sport et de la vie naturaliste.

Pour tracer les lignes directrices de cette morale nouvelle, nous n'avons point à créer de nouvelles idoles, ni à inventer de nouvelles vertus, il s'agit seulement de remettre en pleine lumière des principes humains écrasés par la vie actuelle. Principe de la valeur de la personnalité d'abord, d'où l'affirmation que ni les galons, ni les titres, ni le degré de puissance ne peuvent suffire à faire la valeur d'un être, ni à lui donner le droit d'écraser les autres. Principe de la solidarité active, pour édifier une société de plus en plus juste, d'où le refus de parvenir seul, la volonté de coopérer par un effort si minime et si obscur soit-il à la construction du droit nouveau. »





**Texte proposé par Philippe Meirieu**

*Le Plan Langevin-Wallon, 1947.*

Education morale et civique – Formation de l'homme et du citoyen

« [Selon les principes de l'Education nouvelle], l'éducation morale et civique que l'école doit donner ne saurait se borner à l'étude d'un programme en un temps fixé par l'horaire. On ne peut en effet dissocier l'éducation de l'intelligence de celle du caractère. C'est la vie scolaire tout entière qui offre les moyens d'élever l'enfant. Le contenu de l'enseignement, plus encore ses méthodes et la discipline scolaire, sont les moyens permanents et normaux de donner à l'enfant le goût de la vérité, l'objectivité du jugement, l'esprit de libre examen et le sens critique qui feront de lui un homme libre du choix de ses opinions et de ses actes, de lui faire acquérir le sens de la vie sociale, des avantages et des charges qu'elle implique, et la conscience de ses responsabilités. (...)

Les mêmes méthodes, basées sur l'activité et l'expérience personnelles qui seront employées pour assurer à l'enfant, dans les meilleures conditions, le maximum de développement physique et intellectuel seront donc utilisées pour sa formation civique et morale. Cette unité des méthodes et l'emploi de moyens en rapport avec le développement psychologique progressif de l'enfant sont les garants de l'efficacité de l'éducation à l'école. (...)

Le respect de la personne et des droits d'autrui, le sens de l'intérêt général, le consentement à la règle, l'esprit d'initiative, le goût des responsabilités ne se peuvent acquérir que par la pratique de la vie sociale. L'école offre aux enfants et aux adolescents une société à leur mesure, où ils vivent au milieu de leurs pairs. Elle devra donc s'organiser pour leur permettre de multiplier leurs expériences, en leur donnant une part de plus en plus grande de liberté et de responsabilité, dans le travail de classe comme dans les occupations de loisir. (...) L'organisation de coopératives scolaires donnera aux enfants et aux adolescents l'expérience des responsabilités, le sentiment de l'importance des fonctions sociales et de la haute valeur de la conscience dans le travail. C'est par les élèves eux-mêmes que la coopérative doit être gérée. La discussion et le choix des travaux à entreprendre, l'attribution à chacun sa part dans la tâche commune, la valeur des aptitudes, l'acceptation de besoins humbles mais utiles, le sacrifice des préférences personnelles, le renoncement aux satisfactions égoïstes de la vanité pour la joie des réussites collectives, l'harmonisation volontaire des activités individuelles à celles du groupe constitueront une première et utile expérience de la participation à la vie dans une société démocratique.

Il sera donc nécessaire que les activités scolaires s'organisent de telle sorte que tous exercent alternativement des responsabilités de direction et d'exécution développant conjointement l'initiative, la décision, l'intégration volontaire à une activité réglée et collective, la conscience scrupuleuse dans l'accomplissement des plus modestes tâches. Il importe en effet d'éviter de cultiver en certains l'absolutisme du chef prédestiné et en d'autres l'habitude paresseuse d'une aveugle soumission. »





## TEXTE PROPOSE PAR PASCALE LASSABLIÈRE

JANUSZ KORCZAK :

### La boîte aux lettres (extrait de *Comment aimer un enfant*)

« L'éducateur qui a connu les avantages de la communication écrite avec les enfants conclut rapidement à la nécessité de disposer d'une boîte aux lettres.

Le tableau, c'est l'effort réduit au minimum, la possibilité de donner à toute question cette réponse machinale : « Va voir au tableau, c'est affiché. » La boîte aux lettres, elle, permet de remettre à plus tard une décision : « Écris-le-moi et nous verrons. »

Il est souvent plus facile d'écrire quelque chose que de le dire. Quel est l'éducateur qui n'a jamais reçu un de ces gribouillis remplis de questions, de prières, de plaintes, d'excuses ou de confidences. Les enfants en ont écrit depuis toujours et la boîte aux lettres ne fait que fixer cette sage habitude.

Chaque soir vous en retirez une poignée de feuilles couvertes d'une écriture maladroite et, dans le silence de votre bureau, vous pouvez réfléchir calmement à tout ce qui, dans l'agitation de votre journée trop chargée, vous aurait probablement échappé ou vous aurait semblé peu important. [...]

Vous y trouvez parfois un petit poème non signé : l'enfant a eu une idée, l'a couchée sur le papier et, ne sachant pas trop quoi en faire, l'avait glissée dans la boîte aux lettres. Vous pouvez tomber aussi sur une lettre anonyme contenant quelque insulte ou quelque menace.

Il y a des lettres banales, lettres de tous les jours, il y a aussi des lettres exceptionnelles. Les choses s'y répètent-elles ? Eh bien, c'est qu'il y a quelque malaise auquel il va falloir remédier. Si ce soir vous n'avez pas le temps, vous y réfléchirez demain. Le contenu d'une lettre vous a frappé ? Vous lui consacrerez plus de temps qu'aux autres.

La boîte aux lettres sert aussi d'enseignement utile aux enfants. Ils apprennent grâce à elle :

1. À attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ et à n'importe quel moment.
2. À faire la part des choses : distinguer parmi leurs vœux, leurs peines, leurs doutes, ce qui est important de ce qui l'est moins. Écrire une lettre suppose une décision préalable (il n'est pas rare d'ailleurs que l'enfant veuille retirer la lettre qu'il a glissée dans la boîte).
3. À réfléchir, à motiver une action, une décision.
4. À avoir de la volonté (il faut vouloir pour savoir).
5. Écris-le, tu pourras mettre ton mot dans la boîte.
6. À attendre une réponse au lieu de l'exiger sur-le-champ et à n'importe quel moment.
7. À faire la part des choses : distinguer parmi leurs vœux, leurs peines, leurs doutes, ce qui est important de ce qui l'est moins. Écrire une lettre suppose une décision préalable (il n'est pas rare d'ailleurs que l'enfant veuille retirer la lettre qu'il a glissée dans la boîte).
8. À réfléchir, à motiver une action, une décision.
9. À avoir de la volonté (il faut vouloir pour savoir).

*Je ne sais pas écrire. Alors fais-toi aider par quelqu'un qui sait.*

Certains éducateurs m'ont fait le reproche : n'était-il pas trop officiel, ce moyen de communication avec les enfants ? Or, je peux l'affirmer : la boîte aux lettres non seulement ne gêne pas la communication orale mais, tout au contraire, elle la facilite. Elle fait gagner du temps à l'éducateur qui peut ainsi consacrer une partie de sa journée aux enfants qui ont besoin d'un long entretien confidentiel et affectueux. C'est grâce à la boîte aux lettres que de tels moments ont pu être aménagés.







## TEXTE PROPOSE PAR PASCALE LASSABLIÈRE

Paulo Freire, *La Pédagogie des opprimés*

La raison d'être de l'éducation libératrice se situe dans son élan initial de conciliation. C'est pourquoi ce type d'éducation implique le dépassement de la contradiction éducateur/élèves afin qu'ils deviennent tous, simultanément, éducateurs et élèves.

Dans la conception « bancaire » que nous critiquons, selon laquelle l'éducation est l'acte de déposer, de transférer, de transmettre des valeurs et des connaissances, on n'observe pas et on ne peut observer ce dépassement. Car « l'éducation bancaire », reflet de la société d'oppression, dimension de la « culture du silence », entretient et stimule la contradiction.

Voilà pourquoi, dans celle-ci :

1. L'éducateur est celui qui éduque ; les élèves, ceux qu'on instruit.
2. L'éducateur est celui qui sait ; les élèves, ceux qui ne savent pas.
3. L'éducateur est celui qui pense ; les élèves, ceux pour qui on pense.
4. L'éducateur est celui qui énonce sa parole ; les élèves, ceux qui l'écoutent docilement.
5. L'éducateur est celui qui discipline ; les élèves, ceux qui sont disciplinés.
6. L'éducateur est celui qui décide et prescrit sa décision ; les élèves, ceux qui suivent la prescription.
7. L'éducateur est celui qui agit ; les élèves, ceux qui ont l'illusion d'agir, dans ses pas à lui.
8. L'éducateur choisit le contenu du programme ; les élèves, jamais entendus dans ce choix, s'y adaptent.
9. L'éducateur identifie l'autorité du savoir à son autorité fonctionnelle, qu'il oppose à la liberté des élèves ; ces derniers doivent s'adapter à ses résolutions.
10. L'éducateur, enfin, est le sujet du processus ; les élèves, de simples objets.

Si l'éducateur est celui qui sait, si les élèves sont ceux qui ignorent tout, il incombe au premier de donner, de remettre, d'apporter, de transmettre son savoir aux seconds. Un savoir qui n'est plus fait d'expérience vécue, mais d'expérience narrée ou transmise.

Il n'est donc pas étonnant que dans cette vision « bancaire » de l'éducation, les élèves soient vus comme des êtres d'adaptation, d'ajustement. Et plus ils s'emploient à archiver les dépôts qui leur sont versés, moins ils développent en eux la conscience critique qui leur permettrait de s'insérer dans le monde, en transformateurs de celui-ci. (...)

Ce qui nous paraît indiscutable, c'est que si l'on a pour but de libérer les êtres humains, on ne peut pas commencer par les aliéner ou par entretenir leur aliénation. La libération authentique, qui est l'humanisation inscrite dans un processus, n'est pas une chose que l'on dépose chez les êtres humains. Ce n'est pas une parole vaine, creuse, qui mythifie. C'est la praxis, qui implique l'action et la réflexion des êtres humains sur le monde pour le transformer. (...)

C'est pourquoi cette éducation, où personnes éducatrices et éduquées deviennent les sujets du processus, en dépassant l'intellectualisme aliénant ainsi que l'autoritarisme de l'éducateur « bancaire », dépasse aussi la conscience biaisée du monde. Ce monde, dorénavant, n'est plus quelque chose dont on parle avec de faux mots, mais un élément de médiation entre les sujets de l'éducation et l'occasion de l'action transformatrice des êtres humains, qui engendre leur humanisation.





## TEXTE PROPOSE PAR PASCALE LASSABLIÈRE

### “Tous les hommes ont une intelligence égale”... et peuvent s'instruire par le livre.

Texte de Joseph Jacotot  
(1770 – 1840)  
*Enseignement universel – langue maternelle,*  
Edition de Paw, Louvain, 1823

[...] je crois utile de poser en principe : *tous les hommes ont une intelligence égale*. Ce n'est pas là la maxime de tous nos savants, mais c'est celle de Descartes et de Newton ; ce qui, pourtant, ne prouve rien. [...]

Si ce livre tombe, par hasard, entre les mains d'un savant étranger, qui veuille diriger une éducation d'après ma méthode, je me contenterai de lui dire : faites apprendre un livre à votre élève, lisez-le vous-même et souvent, et vérifiez si l'élève comprend tout ce qu'il sait.

Assurez-vous qu'il ne peut plus l'oublier ; montrez-lui enfin à rapporter à ce livre tout ce qu'il apprendra par la suite et vous ferez de l'enseignement universel. Si ce peu de mots ne suffisent pas au savant, je crains qu'il ne me comprenne pas davantage en continuant sa lecture, car je ne dirai pas autre chose que ce que je viens de dire. *Sachez un livre, rapportez-y tous les autres* : voilà ma méthode. Du reste, variez les exercices dont je parlerai, changez leur ordre, peu importe. Si vous apprenez un livre et si vous y rattachez tous les autres, vous suivrez la méthode de l'enseignement universel. Ce n'est pas seulement pour commencer par les rudiments que nous nous égarons, c'est parce que nous ne savons même pas les rudiments en sortant du collège. On n'est pas savant par ce qu'on a appris, on n'est savant que lorsqu'on a retenu...

Personne ne doute que celui-là serait très savant qui connaîtrait un livre et qui saurait tous les commentaires auxquels il a donné lieu. Il est vrai que cette supposition est absurde dans la vieille méthode, ce résultat ne peut être obtenu qu'à force de veilles et d'années ; il est le fruit des efforts continuels, d'une mémoire qui succombe sans cesse sous le faix d'un nombre prodigieux de réflexions nouvelles, éparses, sans ordre et par conséquent sans liaison.

Mais ce qui paraît impossible devient un jeu quand on commence par savoir un livre. Il est aisé de s'apercevoir que tous les autres livres ne sont autre chose que le commentaire et le développement des idées contenues dans le premier. C'est cette remarque, c'est cet exercice que nous appelons « tout est dans tout », qui rend facile l'acquisition d'un nombre illimité de connaissances nouvelles. N'apprenez donc jamais rien sans le rapporter au premier objet de vos études. Cet exercice doit durer toute votre vie. [...]

[...] J'ai souvent dit à mes auditeurs : tant que vous ne ferez que m'écouter, vous n'apprendrez rien, vous ne retiendrez rien, vous ne me comprendrez même pas...

Ayez un livre commun entre vos élèves et vous ; sachez-le tous ; parlez alors tant qu'il vous plaira : ils comprendront tout ce que vous direz ; ils le retiendront sans peine, et ils iront sept, huit fois plus vite que les autres. Si nous avons retenu tout ce que nous ont dit les dix ou douze discoureurs successifs que nous avons entendu parler quand nous étions petits, nous serions plus savants que qui que ce soit sur la terre. Mais autant en emporte le vent, parce qu'il n'y a rien de commun entre nous ; le professeur voltige de branche en branche ; ses réflexions ne se rattachent à rien de fixe dans ma tête. J'oublie ce verbiage et lui aussi. Le plus savant des savants serait un professeur qui aurait retenu tout ce qu'il a dit, ou un auteur qui saurait tout ce qu'il a écrit. [...]





## PROPOSITION DE FICHE ÉVALUATION D'UNE FORMATION

### PROPOSITION DE GRILLE D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION DES SÉQUENCES DE FORMATION EN ÉDUCATION NOUVELLE

ÉLÉMENTS A OBSERVER	APPRÉCIATION GÉNÉRALE	POINTS A AMÉLIORER
Accueil des participants, préparation de la salle,		
Présentation de la formation		
Organisation de la formation		
Formulation des consignes		
Présence des formateurs-formatrices		
Clarté des apports		
Utilité des apports		
Richesse des ressources proposées		
Clarté de l'objectif		
Structuration de la situation d'apprentissage		
Déroulé de la situation d'apprentissage		
Efficacité de la finalisation		
Régulation de la situation d'apprentissage		
Rigueur de la formalisation		
Vigilance sur les questions de domination		
Vigilance sur les questions d'inégalité		
Pertinence des apports intermédiaires		
Présentation de l'évaluation		
Clarté de la distinction satisfaction/acquisition		
Identification des possibilités d'émancipation		
Autres éléments éventuels :		





## LA CLASSE-PUZZLE, SCHÉMA

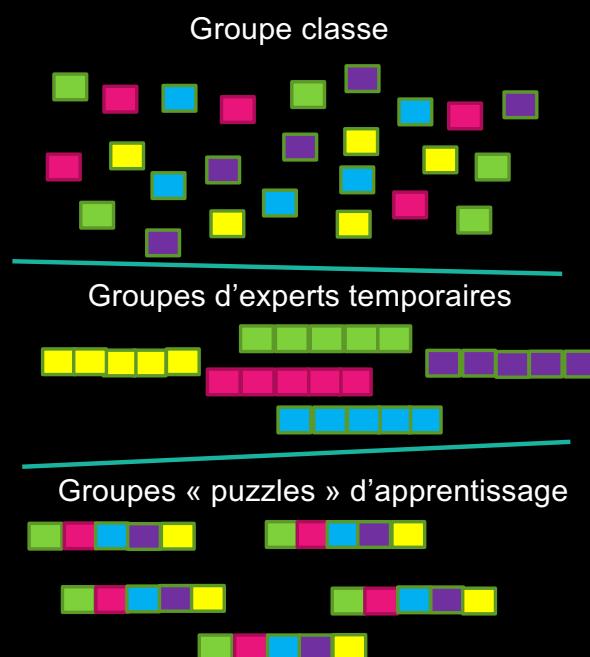
### La classe-puzzle (jigsaw classroom) - Eliott Aronson

**A l'origine** : permettre à des enfants ou adolescents hostiles entre eux de collaborer et de progresser (1971, Austin).

**Le principe** : rendre la coopération nécessaire en s'assurant que l'apport de chacun est indispensable au travail de tous.

**Le déroulement** :

- Divisez la leçon en 5 « segments ».
- Assigner à chaque élève un des 5 segments.
- Former des « groupes d'experts temporaires » de 5 élèves ayant étudié le même segment.
- Mettre en place les « groupes puzzle » et demander à chaque élève de présenter le segment qu'il a étudié.
- Demander au « groupe puzzle » de présenter la synthèse des apports.
- Evaluer la maîtrise individuelle de cette synthèse.

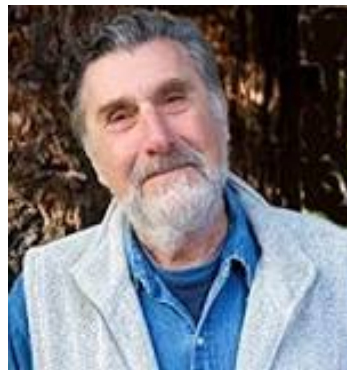




## LA CLASSE-PUZZLE

---

# Sur la « classe-puzzle » d'Elliot Aronson (*Jigsaw classroom*)



Extraits de textes d'Elliot Aronson traduits et adaptés par Philippe Meirieu

### 1. À l'origine : permettre à des élèves hostiles entre eux de collaborer et de progresser.

« La classe de puzzle a été utilisée pour la première fois en 1971 à Austin, au Texas. Mes étudiants et moi-même avons inventé la stratégie du puzzle cette année-là pour désamorcer une situation explosive : les écoles de la ville avaient récemment été reconfigurées entièrement à la suite de la fin de la ségrégation raciale qui sévissait jusque-là. Pour la première fois des jeunes d'origines différentes et qui ne se connaissaient pas, des jeunes qui nourrissaient de l'hostilité les uns à l'égard des autres, se retrouvèrent dans la même classe. Les jeunes blancs, les jeunes Afro-Américains et les jeunes Hispaniques devaient travailler côte à côte dans les mêmes écoles.

Immédiatement, la suspicion, la peur et la méfiance entre les différents groupes ethniques se sont installées. Il y a eu une atmosphère d'agitation et d'hostilité. Des bagarres ont éclaté dans les couloirs et les cours d'école de toute la ville. Le surintendant des écoles m'a alors appelé pour voir si nous pouvions faire quelque chose afin de mettre fin à ces violences et d'aider les élèves à apprendre à travailler ensemble. Après avoir observé ce qui se passait dans les salles de classe pendant quelques jours, mes étudiants et moi avons conclu que l'hostilité entre les groupes était alimentée par le caractère compétitif de la classe et avons cherché une méthode qui rende possible et même nécessaire la coopération constructive. »





## LA CLASSE-PUZZLE

---

Éliott Aronson et son équipe de recherche observeront et évalueront les effets de ce dispositif pendant plus de 20 années, essentiellement avec des élèves de 13 à 18 ans. Ils montreront que, grâce à lui, il y a une augmentation des performances scolaires de 20 à 40 % et que, d'autre part, les relations entre les élèves (le « climat scolaire ») s'en trouve considérablement amélioré (baisse de 67 % des signalements en six mois de pratique)<sup>1</sup>.

### 2. Le principe : rendre la coopération nécessaire en s'assurant que l'apport de chacun est indispensable au travail de tous.

- La classe est organisée en groupes de 5 ou 6 élèves (les plus hétérogènes possible) : ce sont les « groupes-puzzles ».
- Tous les groupes doivent s'appropriier le sujet de l'étude : l'évaluation de cette appropriation se fera individuellement à l'issue de la séquence.
- Le sujet de l'étude est divisé en 5 ou 6 « segments » spécifiques et dans chaque « groupe-puzzle », chaque élève est chargé d'étudier un des segments grâce à une documentation ou des exercices qui lui sont fournis. Chaque élève devient ainsi « expert » d'un des « segments » du sujet d'étude.
- Les experts travaillent d'abord individuellement, puis se réunissent en « groupes d'experts » pour confronter ce qu'ils ont trouvé et améliorer la compréhension de ce qu'ils devront restituer à leur « groupe-puzzle ».
- Les « groupes-puzzles » se réunissent ensuite et donnent la parole à chaque « expert » de chaque « segment ». Chaque membre du « groupe-puzzle » doit, à cette occasion, pouvoir faire la synthèse des apports grâce aux différents exposés suivis d'interrogations, d'échanges et de formalisations communes.

### 3. La procédure décrite par Éliott Aronson :

« La « classe-puzzle » est très simple à utiliser, dit Aronson. Il suffit de suivre ces dix étapes :

1. Divisez les élèves en groupes de 5 ou 6 personnes. Les groupes doivent être diversifiés en termes de sexe, d'ethnie, de race et de capacités.
2. Divisez la leçon du jour en 5 ou 6 segments. Par exemple, si vous voulez que les élèves d'histoire apprennent à connaître Eleanor Roosevelt, vous pouvez diviser sa biographie en 5 segments autonomes : (1) son enfance, (2) sa vie familiale avec Franklin et leurs enfants, (3) sa vie après que Franklin ait contracté la polio, (4) son travail à la Maison Blanche en tant que Première Dame, et (5) sa vie et son travail après la mort de Franklin.
3. Assignez à chaque élève l'apprentissage d'un segment particulier.

---

<sup>1</sup> Eliott Aronson, *The jigsaw strategy*, San Diego, Academic Press, 2002.





## LA CLASSE-PUZZLE

---

4. Assurez-vous que les élèves n'ont un accès direct qu'à leur propre segment. Donnez aux élèves le temps de lire toute la documentation concernant leur segment au moins deux fois et de se familiariser avec elle. Il n'est pas nécessaire qu'ils mémorisent tout cela complètement.
5. Former des « groupes d'experts » temporaires en demandant à un élève de chaque groupe de puzzle de se joindre aux autres élèves affectés au même segment.
6. Donnez aux élèves de ces « groupes d'experts » le temps de discuter des principaux points de leur segment et de répéter les présentations qu'ils feront à leur « groupe-puzzle ».
7. Reconstituez les « groupes-puzzles ». Demandez à chaque élève de présenter son segment au groupe. Encouragez les autres membres du groupe à poser des questions pour obtenir des précisions.
8. Déplacez-vous de groupe en groupe en observant le processus. Si un groupe éprouve des difficultés (par exemple si un membre domine ou perturbe le groupe), faites une intervention appropriée.
9. Demandez au groupe, quand les échanges sont terminés de synthétiser sur un tableau ou une grande feuille ce qu'ils ont appris.
10. À la fin de la séquence, faites une évaluation individuelle des acquis. Les élèves se rendent rapidement compte que ces séances ne sont pas seulement amusantes et ludiques, mais qu'elles comptent vraiment. »

### 4. Une « classe-puzzle » n'est pas une classe anarchique.

« Elle est, au contraire, très structurée. Le professeur y crée une situation d'*interdépendance structurelle*. C'est cette interdépendance « nécessaire » entre les élèves qui en fait une méthode d'apprentissage unique, et c'est cette interdépendance qui encourage les élèves à prendre une part active à leur apprentissage. En s'impliquant dans la situation comme « enseignant » et « apprenant » à la fois, chaque élève devient une ressource précieuse pour les autres en même temps qu'il apprend d'eux.

Le fait d'apprendre les uns des autres diminue progressivement la nécessité d'essayer de se surpasser les uns les autres, car l'apprentissage d'un élève améliore la performance des autres élèves au lieu de l'entraver, comme c'est généralement le cas dans la plupart des classes compétitives et axées sur l'enseignant.

Dans ce paradigme de coopération, l'enseignante ou l'enseignant apprend à être une personne-ressource facilitatrice et partage le processus d'apprentissage et d'enseignement avec les élèves au lieu d'être le seul référent. Au lieu de faire en permanence la leçon aux élèves, l'enseignant facilite leur apprentissage mutuel, en ce sens que chaque élève est tenu de participer activement et d'être responsable de ce qu'il apprend.

Les élèves d'un cours d'histoire, par exemple, sont répartis en petits groupes de cinq ou six membres chacun. Supposons que leur tâche consiste à étudier le déroulement de la Seconde Guerre mondiale. Dans le groupe, chaque élève a un travail précis de recherche à effectuer : Sarah est chargée d'étudier la montée au





## LA CLASSE-PUZZLE

---

pouvoir d'Hitler dans l'Allemagne d'avant-guerre. Un autre membre du groupe, Lisa, est chargé de se documenter sur les camps de concentration. Michaël doit étudier le rôle de la Grande-Bretagne dans la guerre. Melody doit faire des recherches sur le comportement de l'Union soviétique. Pedro s'occupera de l'entrée en guerre du Japon et Clara lira des articles sur le développement de la bombe atomique.

Finalement, chaque élève reviendra à son « groupe-puzzle » et présentera un rapport au groupe sur ce qu'il a étudié. La situation est spécifiquement structurée alors de telle sorte que chaque membre ne peut accéder aux savoirs qu'il ne connaît pas et au savoir plus global qu'en écoutant attentivement la personne qui a travaillé sur chacun des éléments. Ainsi, si Pedro n'aime pas Michaël ou s'il se moque de ce que dit Sarah, il ne pourra pas comprendre le phénomène dans son ensemble et sera condamné à l'échec.

Pour augmenter les chances que chaque apport soit le plus exact et rigoureux possible, les élèves qui font la recherche ne le rapportent pas immédiatement à leur « groupe-puzzle ». Ils rencontrent plutôt d'abord les élèves qui ont le même travail qu'eux. Par exemple, tous les élèves qui doivent travailler sur la bombe atomique se réunissent en équipe pour confronter, enrichir et stabiliser leur savoir qu'ils devront ensuite exposer à leurs camarades qui ont étudié d'autres sujets. C'est ce que nous appelons le « groupe d'experts ». Il est particulièrement utile pour les élèves qui pourraient avoir de la difficulté à s'appropriier seuls le sujet qu'ils doivent présenter au « groupe puzzle » car il leur permet de confronter leur recherche avec d'autres « experts » du sujet.

Une fois que chaque présentateur est à jour, les « groupes-puzzles » se réunissent à nouveau dans leur configuration hétérogène initiale. Chaque élève de chaque groupe renseigne l'ensemble du groupe sur sa spécialité. Les élèves sont ensuite évalués sur ce qu'ils ont appris sur la Seconde Guerre mondiale grâce à ce travail de groupe. »

### 5. Les avantages de la « classe-puzzle » selon Éliott Aronson

« Avant tout, c'est une façon remarquablement efficace d'apprendre. Mais, plus important encore, le processus de puzzle encourage l'écoute, l'engagement et l'empathie en donnant à chaque membre du groupe un rôle essentiel à jouer dans l'activité commune. Les membres du groupe doivent travailler ensemble en équipe pour atteindre un but commun : chaque personne dépend de toutes les autres. Aucun élève ne peut réussir complètement si tous les membres du groupe ne travaillent pas bien ensemble en équipe. Cette « coopération par nécessité » facilite l'interaction entre tous les élèves de la classe, les amenant à se valoriser mutuellement en tant que contributeurs à leur tâche commune. »

### 6. Quelques remarques sur ce dispositif par Philippe Meirieu

- Éliott Aronson est un psychosociologue, formé aux théories de Lewin, mais aussi féru de sociologie. C'est également un homme qui connaît bien les travaux de Dewey. Le dispositif pédagogique qu'il propose et met en place longuement emprunte ses finalités au mouvement de l'Éducation nouvelle (au sens large) et s'inscrit dans la philosophie critique américaine des années







## LA CLASSE-PUZZLE

---

1960. Il s'appuie sur les recherches concernant le fonctionnement des groupes et, plus particulièrement, sur celles que reprendra, en France, Claude Flament et qui développent la nécessité de mettre en cohérence le « modèle » du groupe et le « réseau » de communication pour parvenir à un « fonctionnement homogène » : quand chacun interagit avec tous<sup>2</sup>. Mais Aronson ne suppose nullement que ce fonctionnement homogène se met en place spontanément : il faut que « le modèle » (imposé par les consignes) structure le « réseau de communication » pour que chacun soit, tout à la fois, mis en position de s'investir, de se mettre à l'écoute des autres et d'intérioriser l'ensemble des acquis. Quoique Aronson ne cite pas Vygotsky (dont les travaux en ce domaine étaient peu connus à l'époque), il met bien en œuvre ce que Vygotsky considère comme la condition fondamentale du développement : le passage de *l'interpersonnel* à *l'intrapersonnel*.

- J'ignorais tout moi-même du travail de Vygotsky et des travaux d'Aronson lors de la préparation de ma thèse d'État soutenue en 1983 : *Apprendre en groupe ? Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*<sup>3</sup>. Dans la troisième partie de cette thèse, je proposais un modèle pédagogique du « groupe d'apprentissage » qui rompait, à la fois, avec la « division du travail » des « groupes de production » (qui survient en l'absence de consignes sur le mode de fonctionnement du groupe, quand la centration sur la tâche – et non sur les objectifs d'apprentissage – amène chacun à se spécialiser dans ce qu'il sait déjà faire ou à ne rien faire) et avec la « réconciliation affective » des « groupes fusionnels » (qui trouvent leur unité dans la construction d'un imaginaire commun auquel les individus peuvent s'identifier, mais qui ne permettent pas de progrès cognitifs significatifs). Je montrais que le « groupe d'apprentissage » était possible à trois conditions : l'existence de *prérequis fonctionnels* (maîtrise commune d'éléments permettant la communication), la mise en place d'un *mode de fonctionnement* en réseau de communication homogène et la garantie de *ressources différenciées* pour les membres de manière à ce que chacun d'eux dispose d'éléments absolument nécessaires à la tâche collective.

Je précisais, alors, que le mode de fonctionnement (concrétisé par les consignes de travail) pouvait être construit à partir de l'hypothèse de l'opération mentale nécessaire à l'acquisition concernée. La notion d'« opération mentale » fonctionnait pour moi ici comme une interface heuristique entre l'analyse didactique des contenus de savoir et la construction du dispositif pédagogique : c'est en se demandant « ce que l'élève doit faire dans sa tête pour apprendre » que l'on peut en inférer le « modèle » de groupe qui doit structurer « le réseau de communication » et provoquer le conflit sociocognitif (notion que je reprenais des néopiagéticiens comme Anne-Nelly Perret-Clermont, Gabriel Mugny et Wilhem Doise).

<sup>2</sup> Flament, Claude, *Réseaux de communication et structures de groupe*, Dunod, Paris, 1965.

<sup>3</sup> Téléchargeable en version complète sur le site de l'Université LUMIERE-Lyon 2 ( [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/meirieu\\_p#p=0&a=top](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/meirieu_p#p=0&a=top) ) et disponible en version courte en deux tomes à la Chronique sociale : [https://www.chroniquesociale.com/itineraires-des-pedagogies-de-groupes-8e-edition\\_index--1011992--3001304--1012006--cata.htm](https://www.chroniquesociale.com/itineraires-des-pedagogies-de-groupes-8e-edition_index--1011992--3001304--1012006--cata.htm)





## LA CLASSE-PUZZLE

---

Je distinguais quatre familles d'opérations mentales déterminant quatre « modèles » de fonctionnement groupal : 1) l'induction (où le groupe parvient à la construction d'un concept ou d'une théorie à partir des éléments étudiés antérieurement par les membres), 2) la déduction (où chaque membre du groupe fonctionne dans son rapport à l'autre sur le modèle hypothético-déductif pour mettre à l'épreuve ce qu'il a trouvé ou élaboré), 3) la dialectique (où les membres du groupe incarnent et articulent des oppositions structurantes), 4) la divergence (où la rencontre entre des éléments différents, voire hétérogènes, portés par les membres du groupe suscite l'inventivité et la créativité).

- À bien des égards, le dispositif d'Aronson se réfère à ce que j'avais nommé « la pensée inductive », mais il peut être aussi analysé comme renvoyant à une autre opération mentale qu'on pourrait nommer « la pensée synthétique ». On pourrait aussi y voir une forme d'articulation entre la pensée déductive et la pensée inductive. Mais cela importe peu, puisque la notion d'« opération mentale » est ici utilisée comme hypothèse opérative pour construire un mode de fonctionnement permettant l'exercice du conflit sociocognitif comme passage d'une dynamique interpersonnelle à une dynamique intrapersonnelle. À cet égard, la figure du « puzzle » me semble particulièrement pertinente et peut même fonctionner comme métaphore de *la coopération comme « activation de la solidarité »* : l'apport de chacun est indispensable à la réussite de tous et la réussite de tous permet le progrès de chacun.
- La « classe-puzzle » est donc, à mes yeux, un modèle particulièrement fécond pour inspirer une multitude de dispositifs pédagogiques, de la maternelle à l'université et à la formation des adultes. Je l'ai utilisé sous de nombreuses formes, toujours avec un double profit, cognitif et socioaffectif. J'ai beaucoup utilisé le puzzle, par exemple, pour faire reconstituer des textes de toutes sortes aux élèves ou étudiants (chacun n'ayant qu'une partie des phrases de ce dernier). Le résultat est toujours extrêmement positif dès lors qu'on s'astreint, comme Aronson le propose, à vérifier l'appropriation individuelle de l'ensemble et qu'on affiche clairement cet objectif dès le début de la séquence.





## QUELQUES RESSOURCES POUR ALLER PLUS LOIN

### SITES

PHILIPPE MEIRIEU : <http://meirieu.com/>

ENRICO BOTTERO : <https://www.enricobottero.com/>

GFEN : <https://gfen.asso.fr/>

CEMEA : <https://cemea.asso.fr/>

YAKAMEDIA : <https://yakamedia.cemea.asso.fr/>

FIGEMEA : [https://ficemea.org/?page\\_id=2](https://ficemea.org/?page_id=2)

ICEM PÉDAGOGIE FREINET : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

LIEN : <https://lelien.org/category/rencontres/biennales-de-leducation-nouvelle/>

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION CENTRE ALAIN SAVARY :

<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/publications/videos-les-grands-temoins-du-centre>

ARCHIVES LA REVUE POUR L'ÈRE NOUVELLE : <https://mrsh.unicaen.fr/pen/pen.html>

### ARTICLES, OUVRAGES

DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE, sous la direction de Ferdinand Buisson  
Robert Laffont, Collection Bouquins

ÉCOLE DE BARBIANA, LETTRE À UNE ENSEIGNANTE - traduit par Susanna Spero, Marseille, Agone,  
2022, 154 p., 19 €.

<https://journals.openedition.org/chrhc/22280>

Édition italienne : Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa, Libreria Editrice Fiorentina, 2023  
(dernière édition).

LE PARI DE L'ÉDUCABILITÉ

<https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>

PHILIPPE MEIRIEU - RALLUMONS LES LUMIÈRES - Editions de l'Aube, 2024

<http://www.meirieu.com/LIVRES/education-rallumons-les-lumieres.htm>

PHILIPPE MEIRIEU, CE QUE L'ÉCOLE PEUT ENCORE POUR LA DÉMOCRATIE,

Editions Autrement, 2020

(édition italienne, Quale educazione per salvare la democrazia?, Armando, 2023)

<https://www.meirieu.com/LIVRES/ce-que-lecole-peut-encore-pour-la-democratie.htm>

PHILIPPE MEIRIEU - PÉDAGOGIE. DES LIEUX COMMUNS AUX CONCEPTS CLÉS - ESF, 2013

(édition italienne, Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave, Aracne, 2018).

[https://www.meirieu.com/LIVRES/li\\_lieux\\_communs.htm](https://www.meirieu.com/LIVRES/li_lieux_communs.htm)

STÉPHANE BONNÉRY - COMPRENDRE L'ÉCHEC SCOLAIRE. Élèves en difficultés et dispositifs  
pédagogiques - La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 2007, 214 p.

<https://doi.org/10.4000/lectures.523>

CARNETS ROUGES - TOUS CAPABLES ! MAIS DE QUOI ?

Articles de Jacques Bernardin, Élisabeth Bautier, Bertrand Geay, Jean Paul Delahaye

[https://carnetsrouges.fr/wp-content/uploads/2020/03/CarnetsRouges05\\_Decembre2015.pdf](https://carnetsrouges.fr/wp-content/uploads/2020/03/CarnetsRouges05_Decembre2015.pdf)





## QUELQUES RESSOURCES POUR ALLER PLUS LOIN

### ARTICLES, OUVRAGES

#### **CENTRE ALAIN SAVARY – DOSSIER « ENSEIGNER PLUS EXPLICITEMENT »**

<https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/realiser-un-enseignement-plus-explicite/enseigner-plus-explicite-un-dossier-ressource>

#### **CNESCO – CONFÉRENCE DE CONSENSUS, 2022 – coordonnée par André Tricot et Agnès Florin « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves »**

<https://www.cnesco.fr/fr/evaluation-en-classe/>

#### **JEAN -PAUL DELAHAYE – RAPPORT IGEN, 2015 « Grande pauvreté et réussite scolaire »**

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport\\_IGEN-mai2015-grande\\_pauvrete\\_reussite\\_scolaire\\_421527.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf)

#### **L'ÉDUCATION NOUVELLE, RÉPONDRE AUX DÉFIS ÉDUCATIFS ET SOCIAUX DE NOTRE TEMPS LE LIEN - Chronique Sociale, 2022**

<https://www.chroniquesociale.com/pedagogie-formation/1310-education-nouvelle-l-100.html>

#### **RELEVER LES DÉFIS DE L'ÉDUCATION NOUVELLE – 45 PARCOURS D'AVENIR**

**LE LIEN - Chronique Sociale, 2009**

<https://www.chroniquesociale.com/comprendre-la-societe/495-relever-les-defis-de-l-education-nouvelle.html>

#### **RITA HOFSTETTER, JOËLLE DROUX, MICHEL CHRISTIAN (ÉD.), CONSTRUIRE LA PAIX PAR L'ÉDUCATION : réseaux et mouvements internationaux au XX<sup>e</sup> siècle. Genève au cœur d'une utopie politique et échanges culturels, Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2020.**

<https://library.open.org/handle/20.500.12657/91744>

#### **PIETRO LUCISANO, ANTONIO MARZANO (A CURA DI) - Quale scuola per i cittadini del mondo. A cento anni dalla fondazione della Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle.**

Atti del Convegno Internazionale SIRD.Roma.25-26 novembre 2021, Pensamultimedia, 2022.

<https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867609024>

