

Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI)

Fiche informative sur l'action n°3

Titre de l'action : LES CONDITIONS INSTITUTIONNELLES FAVORABLES AU DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LE SECTEUR DE L'ADAPTATION SCOLAIRE.

Nom du fichier : 54StMaxECoteau2005

Académie de Nancy-Metz

Ecole de plein air du Coteau

Rue d'Amance 54130 Saint Max

tél : 03.83.21.35.92

mèl : ecole.coteau@wanadoo.fr

ZEP : non

Personnes contacts : Sébastien Fleck, professeur des écoles seb.fleck@wanadoo.fr

et jean-marc.paragot@lorraine.iufm.fr

Classe(s) concernée(s) : classes d'adaptation

Date de l'écrit : juin 2005

Lien(s) web de l'écrit : /

Axe du PARI : n° 1, démarches de projet et interdisciplinarité

Accompagnateurs de la recherche-innovation : Jean-Marc Paragot (RGF AIS IUFM)

et Daniel Rubenach (PE IUFM)

Résumé :

Dans le cadre de l'école du Coteau en Meurthe et Moselle, école qui accueille des élèves en difficulté scolaire (associée ou non à des troubles du comportement), le projet d'école s'enracine dans les principes de la pédagogie institutionnelle et coopérative.

Les lieux de l'école y sont conçus, animés, régulés comme autant d'espaces favorables à l'apprentissage de l'autonomie.

Le groupe de travail considère qu'il ne saurait y avoir d'adaptation scolaire sans un travail permanent sur le développement de l'autonomie de chaque élève au sein de la communauté éducative.

Les structures :

Le pari de l'autonomie du sujet comme facteur de l'adaptation scolaire.

L'espace de l'école comme un espace d'apprentissage de l'autonomie.

Les apports de la pédagogie institutionnelle au projet de l'école du C O T E A U.

Les premiers pas des nouveaux élèves et des nouveaux enseignants à l'origine du projet en 2002.

Les tâtonnements, les ajustements et les trouvailles.

Des idées et des images : commentaires et évocations pédagogiques à partir des documents vidéo.

L'analyse des pratiques visant le développement de l'autonomie : les « coins », les salles, les couleurs...

Suivi exemplaire d'enfants caractéristiques au cours des trois années.

Pour une vision contextualisée de l'Autonomie : pistes, enseignements et remarques conclusives.

Mots-clés : autonomie

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Ecole élémentaire	AIS Diversification pédagogique Ecole ouverte Individualisation	Citoyenneté, civisme Difficulté scolaire Environnement Parents, Ecole	Interdisciplinarité

**Titre de l'action : LES CONDITIONS INSTITUTIONNELLES FAVORABLES AU
DEVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DANS LE SECTEUR DE L'ADAPTATION
SCOLAIRE.**

Nom du fichier : 54StMaxECoteau2005

Académie de Nancy-Metz

Ecole de plein air du Coteau

Rue d'Amance 54130 Saint Max

Sommaire

Chapitre I. De la genèse au partage avec les enfants d'un projet axé sur le développement de l'autonomie	5
La rencontre d'Arnaud et Sébastien	5
L'Autonomie en gestation	6
Chapitre II. Quatre ans à l'essai et une fenêtre s'ouvre	7
Les objectifs du projet du COTEAU se précisent	8
Une différenciation pédagogique pour une évidente hétérogénéité	8
Chapitre III. 2001-2002 : l'année de formation CAPSAIS de la conception à la naissance d'un projet	9
Un contexte favorable	9
Une nécessaire communication : une monstration	9
Des soutiens	10
L'écriture collégiale du projet	10
La municipalité de saint Max : un partenaire de fait	11
Récupération de matériel	11
Les syndicats : information et soutien	11
Une équipe à compléter	11
Valérie se présente	12
Une recherche issue d'un projet d'école	13
La nomination	13
En attendant...	13
Chapitre IV. 2002-2003 : une année scolaire en construction et les balbutiements d'une recherche-action	14
La rupture, l'inédit et l'incertitude	14
Du côté des enfants	14
Du côté des adultes	14
Valérie cherche à se positionner	15
Les différentes étapes dans le processus d'élaboration du projet avec les enfants	15

1-	Découverte des espaces par classe d'âge _____	15
2-	Des groupes hétérogènes figés en rotation sur des espaces définis _____	15
3-	De nombreux conseils : instances régulatrices _____	16
4-	Le contrat de travail : apprentissage individualisé de l'autonomie _____	17
5-	Le contrat de travail : apprentissage individualisé des compétences de « décrétants » _____	18
6-	Les différents remplacements _____	19
7-	Rupture : le cadre ne convient plus à Aurélien _____	19
8-	Définition des couleurs d'autonomie et leur application _____	20
9-	Application _____	21
10-	Des nouvelles d'Aurélien _____	23
11-	Les questions de la recherche PARI se précisent _____	23
Chapitre V. 2003-2004 : la deuxième année du Coteau et du PARI _____		27
Modification du contexte _____		27
Le témoignage d'Alice _____		27
Alice et l'autonomie au Coteau et après le Coteau _____		27
Application pédagogique _____		28
L'enfant au centre des apprentissages _____		28
Pas d'autonomie sans règles et sans lois _____		28
Adaptation au contexte : évolution des outils favorisant le développement de l'autonomie pour les élèves du Coteau, au cours de l'année scolaire 2003-2004 _____		29
Le renforcement des apports théoriques : vers une plus grande autonomie dans le travail scolaire _____		29
L'adaptation de nos outils pour un meilleur accès à l'autonomie _____		30
La régulation des comportements violents : corrélation entre autonomie et comportement _____		30
Les obstacles rencontrés : difficultés de mise en oeuvre d'une pédagogie de l'autonomie _____		31
L'accueil d'enfants aux comportements déviants _____		31
Comment initier un élève à la démocratie participative s'il n'a aucune idée de ce que représente réellement l'autre ? _____		31
Le cadre coopératif remis en cause par les enfants de l'école _____		32
La durée d'accueil des élèves trop courte _____		32
Des élèves en grande difficulté scolaire _____		33
Le manque de reconnaissance d'un mode de fonctionnement alternatif développant d'autres savoirs _____		33
Questions ouvertes sur le développement de l'autonomie au sein de l'école _____		34
Jusqu'à quelles limites les « adultes décrétants » acceptent une remise en cause du cadre de fonctionnement ? _____		34
Chapitre VI. 2004/2005 : La troisième année du projet _____		35
Alice change de statut _____		35
Le retour de Valérie _____		35
De nouvelles adaptations _____		36
Les réussites de l'école du Coteau en termes d'autonomie _____		37
La coopération et l'entraide _____		37
La prise d'initiative, la participation et l'investissement _____		38
La position de l'enfant par rapport au maître _____		39
Une équipe éducative solidaire qui développe les valeurs de l'école _____		39
Incidences des pratiques et des observations d'Alice et de Valérie _____		40
Incidence des observations et des remarques des remplaçants et des stagiaires _____		41
Conclusion _____		41
Chapitre VII. Une autonomie qui se cherche _____		43
La recherche PARI évolue encore _____		43
Essai de réponses _____		43

Chapitre VIII. Modélisation	45
Rapport vivant entre le cadre et le sujet. Le cadre peut dépendre du sujet	45
Les différents milieux de vie de l'enfant	45
Plusieurs niveaux de cadres imbriqués en gigogne	47
Le cadre sociétal	47
Le cadre de la famille	48
Le cadre Institutionnel de l'Education Nationale	48
Le cadre de l'école, de la classe	48
L'hypothèse de l'homologie	49
Chapitre IX. Enjeux politiques et Conclusion	51
Un projet militant (Alice)	51
Les dits de Mathieu (Extraits)	52
Chapitre X. CONCLUSION	53
BIBLIOGRAPHIE	55

Les conditions institutionnelles favorables au développement de l'autonomie dans le secteur de l'adaptation scolaire

Chapitre I. De la genèse au partage avec les enfants d'un projet axé sur le développement de l'autonomie

La rencontre d'Arnaud et Sébastien

1996. Cinq ans avant l'idée de l'école du Coteau.

C'est avec plein d'ambition et d'espoir que commence cette deuxième année de formation des tous nouveaux *professeurs des écoles*. Nous réalisons rapidement qu'il s'agit en réalité de notre première, de l'unique et peut être de notre dernière année de formation professionnelle.

Le hasard nous pousse sur les bancs d'une promotion exclusivement féminine. Loin d'en profiter, nous évitons quasi systématiquement les séances d'élaboration de fiches de préparation et de programmation de progressions. Nous prenons le soin de signaler notre présence dans l'établissement et de justifier un travail plus proche de nos besoins.

Nous passons beaucoup de temps au centre documentaire, en photo et en vidéo. On apprend à se connaître. Les passions sont différentes et annonciatrices d'une forme de complémentarité professionnelle ; les parcours scolaires sont, par contre, étrangement similaires : une scolarité plutôt aisée et ennuyeuse pour finir par des études scientifiques en vogue à l'époque pour l'admission à l'IUFM.

De belles rencontres avec certains formateurs, des stages dans l'éducation spécialisée et dans des classes coopératives nous laissent entrevoir une façon concrète de ne pas reproduire l'enseignement subi par tous les deux. Il existe bien d'autres manières de faire la classe. Les utopies éducatives n'en sont donc pas.

Tout en continuant à faire le tri parmi les modules non optionnels, nous traçons et suivons notre parcours individualisé de formation.

Nous négocions la réalisation de films pédagogiques d'animation en guise d'évaluation en maths et en français. On éprouve ainsi l'idée que des projets qui utilisent une passion pour vecteur, permettent de répondre à des besoins d'apprentissage et d'éducation.

Notre implication dans l'association des stagiaires de l'IUFM nous offre nos premières occasions de défendre nos points de vue éducatif et pédagogique. On est encore loin de se douter de la longue série d'explications et de justifications que nous commençons à cet instant.

On part à la pêche aux outils. Grâce à nos premières payes de stagiaires, on se constitue un stock non négligeable de fichiers de travail individualisé ainsi qu'un fond documentaire adapté aux enfants. A grand renfort de photocopies et de *blanco*, on transforme des manuels scolaires en outils de différenciation pédagogique autocorrectifs (que nous n'utiliserons d'ailleurs jamais efficacement dans nos classes).

Nous voyons dans les stages une occasion unique de s'essayer. Ce n'est pas toujours bien accueilli par les titulaires de la classe qui comptent sur le stagiaire pour suivre la progression établie. Pour deux courtes semaines de stage en responsabilité, nous lançons exposés, conseils coopératifs, responsabilités et autres projets avec des enfants aussi peu initiés que nous à ces pratiques. **On découvre naturellement la possibilité d'associer les enfants à l'organisation de leur école.** Nous faisons partie d'un petit groupe qui réclame le droit de profiter de stages dans le spécialisé.

Et on doit bien évoquer, au moins une fois, l'idée de « monter notre école ».

L'Autonomie en gestation

Nous accordons au cadre de l'IUFM de cette époque une certaine souplesse. Nous revendiquons le statut d'adulte en formation et évaluons nos besoins de nous former pour une pédagogie qui n'est, somme toute, pas le fer de lance de l'institution.

En nous pliant aux feuilles d'émargement (signalant notre présence dans d'autres lieux de formation), nous entrons dans le cadre institutionnel, en justifiant (maladroitement sans doute) nos choix pédagogiques, nous obtenons le crédit de décrétant de nos formations professionnelles.

Nous nous confrontons aux limites de ce cadre jusqu'à déformation, en bénéficiant d'une autorisation exceptionnelle d'un stage dans l'éducation spécialisée (non prévue en formation initiale) et en passant davantage de temps en autonomie (dans des classes, à la Bibliothèque Centre Documentaire -BCD- ou en vidéo) qu'en cours.

Chapitre II. Quatre ans à l'essai et une fenêtre s'ouvre

Nous passons nos quatre premières années d'enseignant dans l'éducation spécialisée. Institut de Rééducation pour l'un, SEGPA¹ et école de plein air pour l'autre. Nous confrontons nos principes pédagogiques à des enfants en grande difficulté scolaire et présentant des troubles du comportement.

Les résultats sont plutôt encourageants et encouragés par nos inspecteurs respectifs comme en témoignent alors nos rapports d'inspection.

Les professionnels de l'enfance que nous côtoyons sont intéressés et séduits par nos pratiques pédagogiques.

Nous restons en contact jusqu'à ce

Les objectifs du projet du COTEAU se précisent

Pour ces enfants, âgés de 7 à 12 ans, orientés à l'école par la Commission de Circonscription Pré-élémentaire et Élémentaire (C.C.P.E.), nous engagerons un travail pédagogique et éducatif pour les aider à (re)trouver le plaisir de venir à l'école et, ainsi, l'envie d'apprendre.

Par une pédagogie qui donne du sens aux apprentissages, les enfants progresseront à leur rythme et réinvestiront leur scolarité.

Une différenciation pédagogique pour une évidente hétérogénéité

La prise en compte des disparités scolaires n'étant pas suffisante, nous devons permettre aux enfants d'effectuer des choix, à la fois de méthodes, de durées et de rythmes en harmonie avec leur personnalité.

La Loi d'Orientation du 10 juillet 1989 amenait un changement dans la pédagogie par l'obligation du projet d'école et de la pédagogie différenciée. Cette dernière, véritable Arlésienne du monde pédagogique, a fait couler beaucoup d'encre...et de sueur ! Si les chercheurs qui se sont penchés sur cette méthodologie sont convaincus, nous avons pu observer que nombreux sont les praticiens qui s'épuisent encore à vouloir appliquer ces concepts sans pour autant remettre significativement en cause des pratiques pédagogiques qui demeurent souvent uniformisantes.

Le projet pédagogique de l'école du COTEAU cherche donc à répondre de façon pratique et concrète à ce besoin de différenciation.

« La mise en place de la différenciation est inséparable d'une pédagogie de l'autonomie : en permettant à l'élève d'ajuster progressivement des moyens à des fins, elle lui permet de devenir de plus en plus lucide et responsable dans la gestion de son travail scolaire [...] » Ph. Meirieu

Chapitre III. 2001-2002 : l'année de formation CAPSAIS de la conception à la naissance d'un projet

Un contexte favorable

En cette rentrée 2001, nous retrouvons, sans surprise, Jean Marc Paragot, responsable de la formation A.I.S.³ dans l'académie Nancy-Metz. Nous l'avions connu comme formateur E.P.S lors de notre formation initiale. Ses lectures d'extraits de romans, sa façon d'accueillir les retardataires et l'originalité de son travail sur le corps et la voix nous avaient laissé de bons souvenirs.

La formation initiale négligeant, volontairement ou non, la difficulté scolaire et comportementale, l'attitude générale et les petits trucs de ce formateur nous sont souvent revenus en mémoire dans les moments de classe difficiles.

Dès les premiers jours, le CAPSAIS s'annonce comme une véritable formation d'adulte. On y prend en compte le parcours professionnel, les difficultés et les attentes de chacun. A l'inverse de la formation initiale et en toute logique, les modules proposés répondent mieux à nos besoins de gérer les difficultés inhérentes à l'adaptation et à l'intégration scolaire.

Cette fois la souplesse du cadre est énoncée explicitement. Les deux casquettes de Jean Marc Paragot (responsable de cette formation et chercheur associé à ce travail) favorisant largement ce contexte.

Avec la même vigilance à ne pas s'exclure radicalement du cadre de la formation CAPSAIS (présence visible, signalement de nos déplacements, communication de notre projet de sa phase embryonnaire à son écriture), nous bénéficions de la plus grande autonomie que peut proposer une formation (formateurs : personnes ressources, disponibles pour répondre à nos besoins et critiques pour en créer de nouveaux).

Une nécessaire communication : une monstration

Il nous faut cependant justifier notre attitude auprès des différents formateurs et de nos collègues stagiaires. En effet, face au travail qui nous attend, nous sommes contraints d'effectuer des choix parmi les différents modules de la formation. Aussi, nous communiquons autant qu'on le peut sur ce projet, alors au stade embryonnaire. L'intérêt que porte une majorité à cette petite utopie éducative, permet de mieux faire accepter l'idée que nous modulons la formation en fonction de nos besoins.

Dans cette même idée de communiquer, nous réalisons une plaquette reprenant les idées forces du projet. Elle nous sera utile à plusieurs reprises.

La formation nous permet d'adopter des points de vues différents, de confronter nos idées avec des collègues aux préoccupations proches des nôtres. Ces éclairages apportent une nécessaire ouverture et nous font adopter une bonne habitude : celle d'écouter et de pr

Des soutiens

Nous prenons, de ce fait, conscience que nous allons devoir nous 'armer' le plus possible et obtenir un maximum de soutiens et de partenaires administratifs.

C'est à ce titre que nous prenons contact avec la direction nationale du mouvement pédagogique Freinet, l'I.C.E.M.⁴ L'un de ses membres nous informe de l'existence d'une Délégation ministérielle créée par Jack Lang, dont il fait d'ailleurs partie. Le rôle de ce Conseil National pour l'Innovation et la Réussite Scolaire est de soutenir les projets innovants auprès des institutions locales (Inspection Académique, Rectorat).

Le 23 janvier 2002, nous recevons un courrier de la Présidente du CNIRS affirmant son soutien et dans lequel il est mentionné qu'un contact a été pris avec l'Inspecteur d'Académie afin que celui-ci donne une suite favorable au projet du Coteau.

L'écriture collégiale du projet

L'écriture à deux mains et à deux têtes est une première pour nous deux. Nous y déployons les bases d'une complémentarité qui, depuis, s'est largement affirmée.

Le plan élaboré pendant les grandes vacances tient bon le cap. On passe forcément beaucoup de temps ensemble. Nos discussions, au départ toujours informelles, nous ramènent systématiquement vers des considérations pédagogiques. C'est de ces échanges amicaux que vont naître l'ensemble des principes de fonctionnement de notre école.

De cette époque, on a gardé le principe **d'une « bonne idée par jour »**.
Ainsi apparaît celle

La municipalité de saint Max : un partenaire de fait

Au début de l'année 2002, nous rencontrons l'adjoint aux écoles de la commune de Saint Max, auquel nous expliquons l'esprit de la future école du Coteau. Il s'agit également de s'accorder avec les services municipaux sur les besoins matériels de la rentrée suivante. C'est en faisant un premier effort financier que le budget de l'école est alors préparé puis voté.

Le cadre de la municipalité est essentiellement délimité par ses contraintes budgétaires. Il nous faut faire un important effort de monstration et d'explication pour justifier de nouveaux et nécessaires

Valérie se présente

Mon parcours professionnel n'est pas un long fleuve tranquille. Issue d'une formation longue (j'ai une thèse en physico-chimie), je me destinais plutôt à être enseignant chercheur. Les aléas du marché de l'emploi et de ma vie personnelle m'ont amené à chercher mon avenir professionnel ailleurs. J'ai tenté d'autres voies professionnelles mais j'ai vite pris conscience que je m'y étais fourvoyée. Alors je décide de revenir

en plus à cette manière d'appréhender la classe et les enfants. Je me lancerais bien l'année prochaine mais je voudrais en savoir plus.

Mon souhait va être exaucé. A l'occasion d'une CCPE (Commission de Circonscription du Premier Degré) j'entends parler du projet du COTEAU. Je postule pour être le troisième élément de l'équipe. Après une rencontre avec Arnaud et Sébastien et une autre avec les inspecteurs de l'Education Nationale chargés du projet, je complète l'équipe. Je vais enfin vivre des conseils coopé !!!

Une recherche issue d'un projet d'école

L'esprit du projet de l'école du COTEAU est antérieur au sujet de notre projet du Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI).

C'est de l'opportunité de filmer la mise en œuvre de ce projet, avec ses réussites et ses difficultés, qu'est née l'idée d'une recherche-action. Ce témoignage vidéo nous apparaissant comme un outil de formation pédagogique pour les enseignants désireux de modifier leur pratique.

En réponse à notre volonté d'individualiser les apprentissages dans une perspective coopérative, l'autonomie s'est rapidement imposée comme l'incontournable sujet d'étude aux yeux du chercheur, des enseignants et des enfants. Nous nous sommes donc intéressés aux **conditions** institutionnelles favorables au développemom de

ati2()TJ-68.74 -1.11 T003 Tl'édés.

Chapitre IV. 2002-2003 : une année scolaire en construction et les balbutiements d'une recherche-action

La rupture, l'inédit et l'incertitude

Septembre 2002 : parmi les 36 enfants que nous accueillons en ce 2 Septembre 2002, 25 retrouvent une école qu'ils croyaient connaître, les 11 autres viennent d'autres écoles et ont été informés qu'il s'agissait d'une école différente. Ainsi la majorité d'enfants vivront une rupture et la minorité un inédit.

Du côté des enfants

Les « anciens » de l'école de Plein Air ont tous en commun la difficulté, l'échec scolaire. Ce sont alors les raisons qui président à une orientation à l'école de Plein Air. L'équipe pédagogique précédemment en place (depuis plus de 30 ans pour deux d'entre eux) accueillait les enfants par classe d'âge. Une pédagogie traditionnelle et un directeur, garant unique de l'autorité, permettait de contenir les comportements déviants de ces enfants en déroute scolaire.

Le caractère social de l'orientation est alors indéniable. La municipalité et la presse locale s'en font largement écho. Un article paru à la rentrée dans l'Est Républicain évoque des « enfants ayant des problèmes familiaux » sous entendant des déficits « éducatifs et culturels ». Cet article est très fraîchement accueilli par les parents. Nous attendons toujours, et les parents avec nous, le rectificatif promis par le journaliste.

Heureusement, l'équipe vidéo de l'IUFM nous accompagne pour capter les moments forts de cette rentrée et donner une autre vision de cette école. Et les images tournées en cette première rentrée au COTEAU témoignent de la réaction des anciens élèves en découvrant les nouveaux aménagements des salles.

A cet instant, aucun enfant ne prend la pleine mesure des changements annoncés. L'équipe ne s'y appesantit d'ailleurs pas.

Deux raisons se confondent en un seul et même argument :

1- Les 130 pages du projet fondateur avec ses objectifs généraux, opérationnels et sa finalité ne sont pas accessibles à des enfants non initiés à de telles pratiques pédagogiques ; et de surcroît en position de repli et de soumission par rapport à cette institution responsable, à leur yeux et à ceux de leurs parents, de leur marginalisation.

2- Si les fondations appartiennent à Arnaud et à Sébastien, ils souhaitent avant tout élever l'édifice avec la nouvelle collègue, Valérie, et les enfants.

Aussi l'équipe ne peut présenter dans le menu, un fonctionnement, à ceux-là même qui participeront à son élaboration.

Pour les nouveaux élèves, la surprise est en deçà de nos espérances. Pour eux, il s'agit avant tout d'une nouvelle école. Les salles thématiques ne bousculent pas les (non) attentes de ces enfants résignés. Ils attendent davantage de voir. Pour l'instant une forme de cécité leur convient.

Du côté des adultes

Les élèves ne sont pas les seuls à vivre un temps spécifique. L'équipe enseignante est confrontée à une incertitude. En effet, le trio d'adulte s'est formé par le complément d'une nouvelle collègue au duo fondateur. Et rejoindre une équipe pédagogique déjà constituée et liée par un projet ambitieux est une situation motivante, c'est aussi une source d'inconfort pour tous.

Valérie cherche à se positionner

En effet bien que partageant les principes pédagogiques et une certaine vision de la société, je n'ai pas le côté militant d'Arnaud et Sébastien. Il faut dire que je n'ai pas rêvé, porté, défendu le projet. J'arrive alors qu'il est écrit et qu'il attend d'être mis en place.

L'écriture à 2 d'un projet pour 3 laisse inévitablement des zones vides. Celui qui complète l'équipe doit faire connaissance avec ses 2 collègues et pas seulement sur un plan professionnel. S'engager dans une école à trois ne se fait impunément.

*Si Arnaud et Sébastien exercent le même métier avec des choix pédagogiques affirmés, ce sont aussi des amis proches. Ils forment ainsi un duo soudé par des liens quasi fraternels auxquels s'ajoutent des liens professionnels. Il va falloir que je trouve ma place, que j'apporte ma contribution pour que **leur** duo devienne **notre** trio.*

Ca ne va pas être simple. Ils sont les pères fondateurs de cette nouvelle école. Ils ont fait des choix radicaux pour ce projet. Ils ont été confrontés à du scepticisme, de l'incompréhension autant que de l'enthousiasme et de la bienveillance, pour le mener à bien. Comment vont-ils accueillir ma vision du métier, des enfants ? Elle est proche de la leur mais néanmoins différente. Quelle légitimité vais-je pouvoir acquérir dans ce projet que je n'ai pas contribué à fonder ?

Comme les enfants, je dois m'approprier ce fonctionnement pédagogique qui m'est étranger, mais qui correspond à mes aspirations, conquérir un statut de décrétant pour apporter ma pierre à l'édifice.

Les différentes étapes dans le processus d'élaboration du projet avec les enfants

1- Découverte des espaces par classe d'âge

La découverte du nouvel aménagement de l'école se fait en répartissant les enfants en classe d'âge. Nous pensons que cette rentrée sera suffisamment perturbante, et choisissons de maintenir, dans un premier temps ce repère. De plus les enfants ne sont pas encore prêts à accepter des groupes hétérogènes mêlant petits et grands. Les plus âgés tiennent à leur statut d'aînés. Déjà le fait de ne plus avoir les repères habituels de niveau de classe (CP, CE, CM) les dérange.

Cependant, nous leur imposons un emploi du temps où ils changent de salles et de maître, où il y a des temps collectifs, et des regroupements variables en fonction des activités proposées : groupe classe pour les conseils, groupes hétérogènes pour les rotations dans les salles, groupes de niveau pour les petites leçons.

Nous espérons que des projets transversaux imposeront ce décroisement souhaité par notre projet.

2- Des groupes hétérogènes figés en rotation sur des espaces définis

Passé le temps de la découverte de l'école, de son fonctionnement et des maîtres, nous réaménageons les groupes.

Cette fois c'est l'hétérogénéité (en âge, en sexe, en niveau, en comportement) qui guide nos choix.

Les enfants sont informés de ce changement et des critères de constitution des groupes que nous conserverons toute l'année. Ils acceptent alors mieux ce choix pédagogique car il leur permet de travailler avec des enfants qui ne sont pas de leur classe d'âge. Des équipes se forment au sein des groupes, liés par affinité, par une relation d'entraide, un projet commun.

3- De nombreux conseils : instances régulatrices



Les enfants découvrent respectivement la rupture et l'inédit au moment des premiers « conseils coopé ». Ils ne comprennent alors pas ce que les adultes attendent d'eux et sont (et resteront longtemps) persuadés que ces derniers cherchent à leur faire deviner ce qu'ils ont déjà en tête.

Il serait malhonnête d'affirmer que nous avons toujours fait abstraction de nos idées au profit des propositions des enfants. Mais ces instances sont des lieux de débats au sein desquels nous nous positionnons en co-décrétant, et nous nous autorisons ainsi à faire part de nos réflexions.

Il faut cependant se réfréner et prendre conscience que notre engagement dans ce projet et notre statut d'adulte, d'éducateur, de décrétant originel, nous donne un pouvoir qui peut rapidement amener à l'autoritarisme ou à la tyrannie.

Des « conseils coopé » qui ressemblent davantage à des conseils des maîtres en présence des élèves, sont de bons indicateurs du rapport que nous entretenons avec le cadre du COTEAU.

La succession de plusieurs conseils coopé triangulaires nous permet de tirer la sonnette d'alarme de la démagogie.

C'est alors le cadre et les garants de celui-ci qui fonctionnent à la place des sujets. Il est alors temps pour nous de remobiliser chez chacun d'eux leur potentiel de (co)décrétant.

Notre réaction peut être de deux natures :

- Soit, nous optons pour la formation de « mini conseils » au sein desquels les échanges entre des enfants au nombre restreint vont pouvoir être encouragés ou au contraire mieux contrôlés. Un secrétaire prend alors note des propositions relatives au point de l'ordre du jour évoqué et les relate ensuite en « grand conseil » de façon synthétique. Chaque groupe de « mini conseil » en fait de même.
- Soit, notre réaction est plus radicale et nous laissons les enfants se débrouiller tout seuls en abandonnant temporairement notre position de (co)décrétant. A cette attitude, certains sujets décident, à notre grand étonnement parfois, de « prendre les choses en main » et comprennent alors l'intérêt de s'investir dans l'élaboration de leur propre cadre.

Quelle que soit la réaction adoptée, elle a, à chaque fois, le pouvoir de révéler chez quelques-uns, une image constructive.

Mais cela peut aussi avoir un effet non désiré. Nous ne citerons que le cas d'Emilien qui décide brutalement de passer à l'action (alors qu'il se terrait dans une passivité désolante) pour en finir autoritairement avec ce conseil qui dure depuis trop longtemps, en monopolisant la parole et en entérinant seul ses choix !

Le passage d'une pédagogie directive à une pédagogie participative se fait bien évidemment par une transition.

Les enfants ne sont pas habitués à gérer l'organisation de l'école, ou leur conflit. Dès les premiers jours, des comportements irrespectueux envers le matériel, les productions, les autres enfants sont dénoncés.

Les conseils qui ont lieu journallement deviennent alors le premier outil que s'approprient les enfants.

Les débuts sont balbutiants et pour eux et pour nous. Par exemple nous abandonnant rapidement le micro ou le bâton de parole, qui est finalement vécu comme un instrument de pouvoir et de monopolisation de la parole. La règle sera finalement de lever la main et d'attendre que l'animateur donne la parole.

Nous tâtonnons beaucoup pour trouver la meilleure disposition de la salle de conseil qui est aussi la salle de cantine. Nous constatons et les enfants avec nous à quel point les conditions matérielles peuvent influencer sur le déroulement du conseil. Constat qui est particulièrement sensible avec des enfants en difficulté chez qui l'attention est volatile et qui peinent à s'approprier une instance décisionnelle et régulatrice.

Quoiqu'il en soit, les conseils trouvent finalement un fonctionnement qui satisfait les différents participants et les décisions prises portent leurs fruits.

Les premières règles de vie sont adoptées : il s'agit aussi bien de cadrer les comportements (règle 1 : *la violence est interdite* ; règle 3 : *On ne doit pas dire de gros mots et les ne pas faire de doigt d'honneur*) que de veiller à la bonne organisation des activités (règle 50 : *un responsable par séance distribue les stylos et les ramasse à la fin*).

Conjointement, les enfants prennent conscience qu'édicter une règle a un corollaire : il faut définir la sanction en cas de transgression et éventuellement la réparation.

4- Le contrat de travail : apprentissage individualisé de l'autonomie

Avec l'adoption des conseils, les enfants ont franchi une première étape.

En effet après la surprise de la découverte de ce fonctionnement d'école pas comme les autres, et son appropriation, les enfants devenus citoyens de leur école s'interrogent sur leur statut d'élève.

Combien de fois nous avons eu à faire face à cette question : « *c'est quand qu'on travaille ?* ».

Cela est révélateur : travailler c'est faire le travail imposé par le maître et c'est difficile. Nous avons beau leur répéter qu'ils travaillent dans les différentes activités de l'école, ils n'en sont pas convaincus (du moins pas tous) et leurs parents non plus.

Le stage de Sébastien et Arnaud en Novembre dans le cadre de leur deuxième année de CAPSAIS est l'occasion de souligner ce rapport au travail. En effet les deux remplaçantes sont un peu perdues dans ce système particulier. Les enfants n'hésitent pas à profiter de leurs hésitations. Il apparaît alors qu'il manque un outil pour formaliser le travail prévu et pour visualiser l'appréciation de l'enseignant sur le travail réalisé. Bien sûr, l'équipe enseignante avait prévu la mise en place de cet outil mais nous devons attendre que la nécessité se fasse sentir.

Dès le retour des deux garçons, nous mettons en place le contrat de travail.

Au même titre que les conseils, c'est un jalon fort de la construction de l'école.

Ce contrat est un engagement entre l'enfant et l'enseignant. Le maître n'est plus le seul à décider du travail. D'ailleurs les enfants le vivent le plus souvent comme un engagement envers eux-mêmes.

L'adulte est alors garant de la cohérence et de la charge de travail.

Les premiers contrats de travail présentent, sur une feuille A4, deux parties bien distinctes :

- un emploi du temps dans lequel les enfants vont retrouver les moments collectifs qu'ils ont planifiés (Quoi de neuf, présentations, exposés, jeux, petites leçons) lors des conseils d'organisation.
- Une liste, de fichiers autocorrectifs, d'activités scolaires possibles dans laquelle ils vont, cette fois de façon individuelle, choisir le travail qu'il souhaite accomplir lors de la semaine à venir. Avant de transformer leurs choix en engagements, une négociation avec l'enseignant est nécessaire.

Les enfants s'approprient rapidement cet outil. Après la mise en place d'un outil indispensable pour cadrer la collectivité, les enfants avaient besoin de cet outil individuel.

Nos élèves vivent à leur échelle le principe démocratique : les lois indiquent à chacun les limites de son champs d'action mais lui permettent dans ce cadre de mener son parcours individuel.

Par ailleurs, formaliser par un écrit leur travail permet une reconnaissance par les différents acteurs qui entourent l'enfant : pairs, enseignants et surtout les proches. Cette reconnaissance est particulièrement précieuse pour ces enfants à qui l'école ordinaire a renvoyé une image d'échecs.

5- Le contrat de travail : apprentissage individualisé des compétences de « décréteurs »

Le contrat de travail apparaît comme un moyen de dérouter le paradoxe éducatif qui consiste à vouloir développer chez l'autre son autonomie.

En effet, cette liberté nouvelle de pouvoir opérer des choix dans son processus d'apprentissages arbore un caractère anxiogène chez tous les enfants (à fortiori chez des enfants qui n'ont pas plus confiance en soi qu'en l'institution scolaire). C'est pourquoi, il paraît nécessaire de proposer aux enfants un outil d'aide à l'appropriation du statut de décréteur de son savoir.

Le contrat de travail apparaît comme un dispositif permettant de traiter équitablement les respects des attentes, des savoirs et de la citoyenneté de chacun.

Une explicitation des différents éléments qui structurent cet outil est indispensable pour vérifier cette équité dans la triangulation des respects.

L'emploi du temps et de l'espace résulte :

- des différents rituels imposés par le dispositif (conseils, présentations, rotations, exploitations pédagogiques...);
- des propositions des enfants (exposés, ateliers, sorties, projets divers...).

La porosité entre ces deux sources est nécessaire. De fait, les enfants interviennent directement sur le contenu des regroupements permettant de fonder la culture de l'école (conseils, présentations...) et indirectement sur l'orientation des exploitations pédagogiques (puisque'elles sont tributaires des rotations).

Le respect des attentes individuelles va de pair avec le respect de la citoyenneté. Il s'agit bien, en effet, de rendre possible la cohabitation entre des développements personnels et l'évidente nécessité de socialisation.

La projection du travail individualisé s'attache au respect des savoirs et des attentes.

Lorsqu'il perçoit cette possibilité d'épanouissement, l'enfant transforme facilement cet outil en arme de développement de son identité d'élève, décréteur ses envies. La négociation entre l'élève et l'enseignant associés au remplissage de ce contrat de travail, se caractérise alors par un phénomène de va et vient entre le respect de ses attentes (part de l'élève) et celui de son savoir (part du maître).

On constate alors que le respect des attentes est le dénominateur commun des deux pans du contrat de travail. Le développement de l'élève/enfant est soumis à la double influence de son autonomie individuelle et collective.

6- Les différents remplacements

Nous n'avions pas anticipé l'effet de nos nombreux départs en stage au cours de cette année fondatrice. Sans doute rêvions nous que tout professionnel amené à participer à la construction d'un projet, s'investirait. C'était sans compter :

- Les choix et visées pédagogiques.
- L'envie et la motivation du remplaçant.
- Le temps passé à l'école.

Les situations d'abandons répétés dans lesquels nos stages ont plongé les enfants ont systématiquement ébranlé les fondations. Le caractère anxiogène de ces départs-retours, s'il n'est plus à démontrer, a toutefois ses vertus. L'absence des garants du cadre prédéfini pousse les enfants et Valérie à s'approprier le statut de décréant.

7- Rupture : le cadre ne convient plus à Aurélien

Lors d'un mini-conseil automnal, Aurélien manifeste son mécontentement alors que le point à l'ordre du jour n'a pas de rapport direct avec celui-ci. Il aimerait pouvoir choisir son espace de travail et ne pas être obligé de suivre le sens de rotation des salles imposé dans les contrats de travail.

La rigidité de celui-ci limite son désir d'émancipation, il y a donc là pour lui une nécessité de le modifier

Il nous donne un exemple : « *Si j'ai pas terminé mon nichoir, je suis obligé d'attendre 3 jours avant de retourner dans la salle Labo...Il faudrait trouver une solution...* »

Tout d'abord déstabilisés, nous lui répondons que cela paraît difficile de faire autrement, que si certains pourraient être capables de gérer leur engagement dans l'espace et dans le temps, il n'en est pas de même pour la majorité. Néanmoins, cette remise en question nous laisse perplexes.

Lors de la synthèse des mini conseils en grand groupe, Aurélien fait part à ses pairs de son souhait : « *Pouvoir choisir sa salle* ».

D'autres enfants s'empressent de lui emboîter le pas et cette remise en question du cadre décrété évolue au fil de la discussion, Aurélien et les autres nous forçant à la recherche commune d'une solution acceptée de tous.

Ce jour restera, sans nul doute, un moment clé de l'évolution du projet COTEAU et de notre engagement dans la recherche PARI, même si cette première tentative restera lors de ce conseil sans réponse concrète.

A l'évidence, les enfants allaient pouvoir choisir leur salle, mais comment différencier les enfants les plus autonomes des autres et sur quels critères ?

Ce n'est que le lendemain, désireux de poursuivre cette recherche, que nous organisons un conseil exceptionnel. Et l'idée géniale fut trouvée par Aurélien : « *Puisqu'il faut être autonome pour*

choisir sa salle, on a qu'a faire des couleurs d'autonomie. Les verts pourront choisir leur salle et les rouges seront obligés de suivre l'ordre dans l'emploi du temps ! »

Mais comment ne pas y avoir pensé plus tôt. L'approbation est alors assez unanime. Certains y voient comme la possibilité d'obtenir plus de liberté : « *On va pouvoir faire ce qu'on veut !* » lâche Emmanuel. C'est sans compter que ce nouvel espace de liberté n'est pas accessible à tous (puisque'il faut être vert) et que plus de liberté ne signifie pas moins de contrôle de notre part.

LIBERTE, le mot est lâché et c'est son rapport à l'autonomie qui nous intéresse dans notre réflexion « PARI » de l'époque.

Si la liberté est **un espace** (ne parle t-on pas d'espace de liberté !), elle est **délimitée par un cadre**.

Au COTEAU, ce cadre est défini par les règles de vie que l'ensemble de la communauté scolaire (enfants et adultes) établit collégialement. Ainsi, les enfants ont la possibilité d'agir sur ce cadre et par conséquent de définir leur propre liberté.

La liberté ne s'apprend pas mais elle se construit.

Pour nous l'autonomie est à ce moment la faculté d'un élève de s'exprimer (s.s. manifester par le langage et les actes) seul ou avec ses pairs dans cet espace de liberté.

L'autonomie ainsi contextualisée s'apprend également.

Aurélien et l'ensemble des co-décrétants dont nous faisons partie avons modifié, ajuster, déplacé voire **complexifié** un cadre préexistant pour plus de liberté et chacun d'entre nous avons pu apprendre l'un de l'autre, créer une synergie entraînant ainsi des enfants, au départ, en position de sujets, passifs.

Si la liberté et l'autonomie semblent a priori 2 champs conceptuels différents sans interdépendance, il nous apparaît en réalité que **l'espace de liberté à géométrie variable conditionne le champ d'application de l'autonomie**.

8- Définition des couleurs d'autonomie et leur application

Finalement, après trois conseils riches en questionnement et réflexions, trois couleurs d'autonomie sont adoptées (vert/orange/rouge). Elles permettront ainsi de catégoriser 3 profils d'enfants selon leur besoin ou non d'être aidé par les adultes dans la gestion de leur contrat de travail. Nous distinguons :

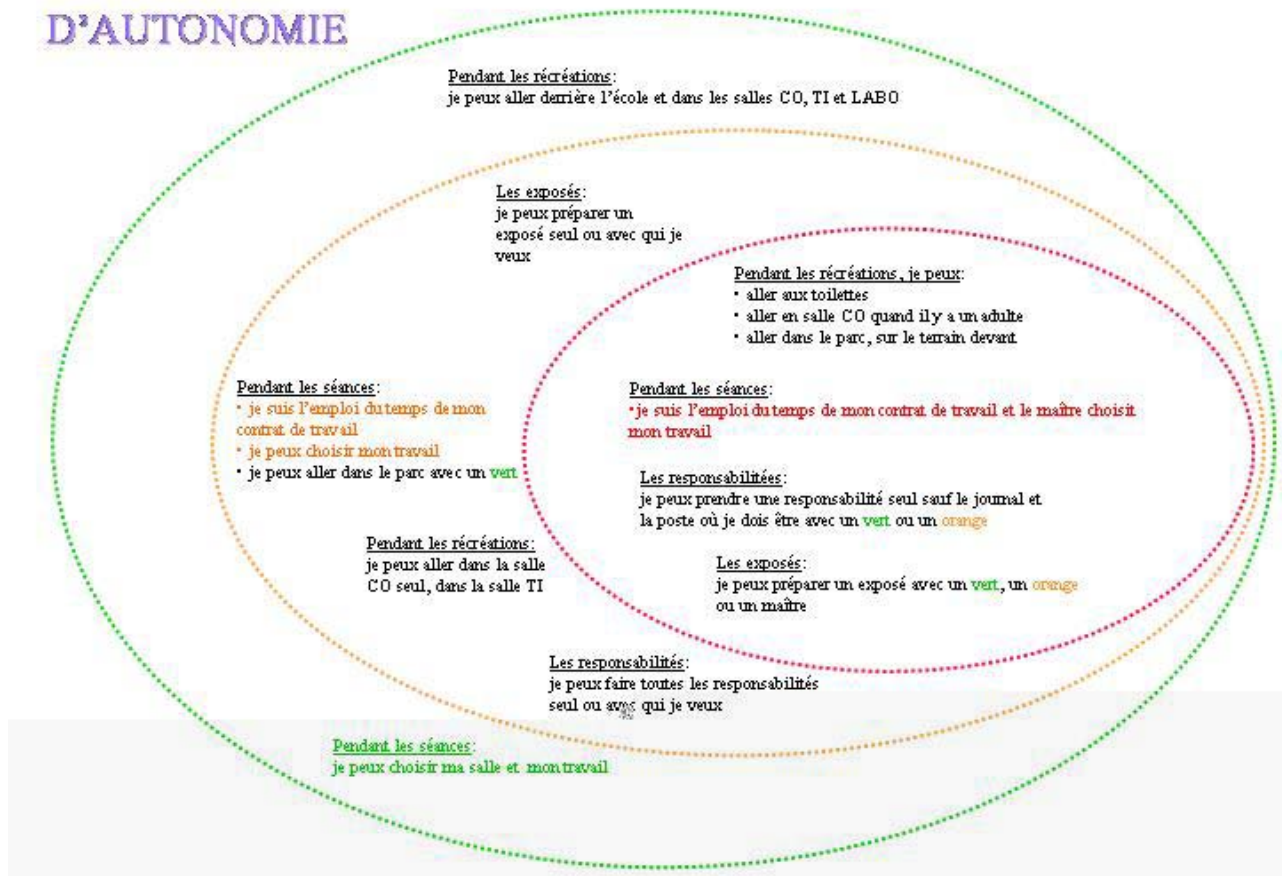
- les « rouges » qui doivent suivre l'ordre de rotation dans les salles. On estime également que les rouges en autonomie ne peuvent choisir seul leur travail au sein des espaces thématiques.
- Les « oranges » doivent également suivre l'ordre de rotation dans les salles mais à la différence des rouges, nous les considérons comme suffisamment autonomes pour choisir leur activité lors d'une séance.
- Les « verts », quant à eux, peuvent choisir leur salle et leur activité en accord avec les engagements de leur contrat de travail.

Les limites des différents espaces de liberté, que l'on soit vert, orange ou rouge vont s'affiner les semaines suivantes.

Nous ne citerons qu'en exemple la possibilité pour un orange, accompagné d'un vert, de travailler seul sur la passerelle (Cf. page 25). L'entraide ainsi contextualisée se clarifie.

Pour notamment éviter le désinvestissement d'enfants-sujets (non décrétants), il apparaît indispensable de rendre la complexité de ce nouveau cadre la plus lisible possible et ainsi les cercles d'autonomie apparaissent.

COULEURS D'AUTONOMIE



9- Application

Nous faisons le choix d'offrir aux enfants des moments et des outils pour construire leur autonomie. Bien sûr, ils ne tardent pas à mettre en équation ces nouveaux éléments : nouvelle école, nouveau fonctionnement, nouvelles libertés et nouveau type d'autorité.

La première solution adoptée est un investissement un peu sauvage de tous les lieux qui échappent à la surveillance des adultes. Rapidement, nous leur faisons prendre conscience que ces espaces sont associés à des engagements et à des obligations de productions. C'est ainsi que les enfants s'essayent, souvent pour la première fois, à l'autonomie.

Les échecs sont plus nombreux que les réussites, mais on a le droit de tenter autant de fois qu'on le souhaite. C'est la coopération qui permet en général de transformer l'essai. Rien de tel que de s'associer avec *un vert* pour s'offrir les meilleures chances de réussites.

Concrètement, une nouvelle case « *couleur d'autonomie* » apparaît sur les contrats de travail des enfants. Il est rapidement décidé en conseil que les adultes allaient initialement devoir évaluer le degré d'autonomie de chaque élève.

Vert, orange, rouge ! Ca pourrait être le drapeau de l'école tant ces couleurs y flottent. La première semaine, seuls trois enfants jouissent du 'privilege de suprême liberté'. Cyprien, Dany et Jean-Pascal ont choisi leur salle en fonction du travail qu'ils avaient prévu dans leur contrat de travail.

Ils suscitent l'admiration de la majorité *orange* de l'école qui est forcée de suivre l'emploi du temps et de l'espace.

Nous sommes également missionnés par le conseil pour réévaluer ensuite chaque semaine leur degré d'autonomie.

C'est ainsi que nous proposons à un enfant « vert ou orange », présentant un contrat non tenu deux semaines consécutives, davantage d'aide de notre part en modifiant sa couleur (de vert à orange et de orange à rouge).

A notre grande surprise, les enfants acceptent plutôt bien cette forme de rétrogradation et certains même nous la réclament. Dylan : « *Moi, je préfère rester rouge comme ça au moins, on m'aide...* »

A l'inverse, la possibilité de gagner en autonomie semble en motiver d'autres, ils s'efforcent alors de présenter un contrat de travail dont ils sont fiers. Passer de rouge à orange ou d'orange à vert est souvent assorti d'un large sourire voire d'un cri de fierté.

Aujourd'hui, Jonathan, pour qui le travail scolaire a toujours été synonyme de contrainte et de douleur, a mis un point d'honneur à faire un fichier de lecture en entier (soit 48 fiches de travail) en 1 h 30. Sa motivation : « *J'ai envie d'être vert parce que quand on est vert on fait ce qu'on veut mais on peut pas se balader comme on veut sinon on redevient orange ou rouge...* ».

Jonathan prouve par cette phrase qu'il a compris que l'autonomie tricolore n'a rien du *bon point*. Ce degré de compréhension suffit, dans un premier temps, à mettre l'enfant en quête d'un surcroît d'autonomie.

Si les *oranges* ont la chance de choisir leur travail dans la salle qui leur est imposée, les quelques *rouges* ne sont pas moins satisfaits de leur état de dépendance. Une chose est sûre, la couleur *orange* ou *rouge* n'est pas perçue comme la sanction d'un travail insuffisant ou d'un comportement inacceptable.

Nous pouvons dire aujourd'hui que globalement les couleurs d'autonomie motivent le travail et l'entraide.



A ce stade de notre réflexion, nous considérons un enfant autonome lorsqu'il est d'abord capable de programmer son travail à la semaine, lorsqu'il est ensuite capable de le gérer en temps et en lieu et enfin lorsqu'il est capable de l'évaluer.

10- Des nouvelles d'Aurélien

Lors d'une de ses visites à l'école, deux ans après son départ, Aurélien revient sur cette période. Aujourd'hui scolarisé en 5^{ème} SEGPA,

« L'année dernière, j'étais délégué, porte parole pour les autres : ils voulaient un distributeur de boissons, des bancs... c'était une fois tous les deux mois, le principal animait le conseil. Pour savoir ce que les autres voulaient, ils l'écrivaient. Il n'y a pas de conseils dans les classes. Cette année, je n'ai pas voulu me représenter parce que ça ne m'intéressait plus d'entendre toujours les mêmes choses. Je suis moins dynamique qu'avant, en plus j'ai pas le temps de faire ça, ça risque de baisser ma moyenne. Autant tout arrêter. En classe, je ne prends plus la parole, je n'ai plus rien à dire. Ils arrivent bien à se débrouiller sans moi. Il y a un règlement mais pas de règles. »

Aurélien nous surprend en nous disant qu'il collectionne les heures de colles, qui ont lieu pendant les cours.

« ça ne change rien, que tu sois en colle ou en classe. »
« pour une gomme oubliée, on nous demande notre carnet de liaison et on est exclu de cours. »
« les profs font des conseils entre eux et ils parlent de nous mais pas avec nous. on n'est pas obligé d'avoir de l'autonomie pour être dans une classe. On peut choisir de faire un exposé avec des copains, mais il faut le faire à la maison et proposer une date au prof ; du coup, il y'a personne qui en fait. En grandissant, tu as plus de charges, tu dois pas faire baisser ta moyenne alors tu fais des choix. »

Ça fait de la peine de voir notre animateur fétiche dans cet état, la présence d'autres enfants de l'école ainsi que son départ depuis deux ans, l'empêchent de s'étaler sur l'évolution de sa douloureuse histoire familiale.

Aurélien ne semble pas avoir assez de recul pour parler de son passage au Coteau. Il refuse de comparer les systèmes et semble être résigné sur sa scolarité.

« Au Coteau, on vous avait pas dernière nous et j'avais plus envie de tout. »

11- Les questions de la recherche PARI se précisent

Nous écrivions en décembre 2002 :

L'autonomie doit dépasser l'automatisme de l'enfant qui choisit le bon cahier, le bon stylo et recopie, au bon endroit, la leçon. Elle commence lorsque celui-ci choisit son travail dans son contenu et dans sa forme et se poursuit quand il élabore la façon de le mener à terme et à bien.

L'auto et la co-évaluation marquent l'aboutissement d'un travail autonome de l'élève.

Au cours de ces étapes de l'accession à l'autonomie, le maître se positionne en *recours-barrière*.

C. Freinet évoque ce terme quand il parle de la part du maître. L'enseignant doit être à la fois :

- recours, pour aider ceux qui en ont besoin à la prise de conscience des problèmes ;
- barrière, car il pose le cadre.

En créant un environnement didactique adaptable à chacun, nous devons permettre une interactivité dosée selon les enfants, les situations vécues, selon les moments et les contenus entre ce cadre didactique et les parcours individuels de chacun. On parle d'interaction entre 2 voies d'apprentissage :

- la voie heuristique (l'itinéraire personnalisé) et
- la voie didactique (la part du maître- le cadre).

Cette interaction, nous en faisons le pari, doit permettre cet espace de liberté cadrée indispensable au gain de l'autonomie de l'enfant dans son acte d'apprendre.

Encore faut-il laisser aux enfants la possibilité de se **créer des espaces de temps et de lieu dans lesquels ils pourront développer leur autonomie.**

Le dispositif pédagogique est un vecteur possible de l'appropriation de ces espaces-temps. L'emploi du temps doit, entre les moments réunissant l'ensemble des enfants et les regroupements en fonction des besoins, laisser des **temps libres** où les enfants choisissent de s'isoler seul, en binôme ou en groupe restreint pour **élaborer des projets en dehors de l'action dirigiste du maître.**

La mutualisation de petites avancées individuelles déclenche chez d'autres l'envie de s'impliquer dans d'autres projets similaires. (**liberté dans le choix de l'activité**)

La **confiance (restauration de l'estime de soi)** nous apparaît également comme **un préalable à l'accession à l'autonomie**.

Elle doit cependant s'arranger avec les règlements fluctuants de sécurité et de protection de l'intégrité physique et morale des enfants ; et ces affaires ne sont pas simples.

Un enfant, en prise à une pulsion violente, a l'imagination instantanée de transformer tout objet en arme et la trousse d'écolier devient, dans ce cas, un véritable arsenal.

Aussi, la mise à disposition d'outils tels que la scie ou le marteau ne comporte pas beaucoup plus de risque que celle du compas. De plus, s'il est un travail que les enfants aiment, par dessus tout, faire en autonomie, c'est celui du maniement des outils de bricolage.

Nous avons, jusqu'à ce jour, hésité à emprunter à la **pédagogie institutionnelle** la technique des brevets d'aptitude. L'utilisation des outils dans la construction des cabanes dans le parc et leur détournement, par certains enfants en mal de défrichage, nous poussent aujourd'hui à **institutionnaliser la capacité à scier ou à clouer sans danger et sans surveillance**.

Cette autonomie est donc reconnue, validée et régulée. Les enfants doivent ainsi comprendre que **l'autonomie ne va pas de soi** qu'elle n'est pas innée mais **qu'elle s'apprend et qu'elle se construit**.

L'idée du passage de permis a emballé les enfants et le labo en offre un cadre idéal : « Aujourd'hui, je veux passer mon permis de scier ».

Les critères d'évaluation s'élaborent avec les enfants et, il semble qu'ainsi, les enfants non-autonomes acceptent mieux les interdictions et ont recours aux enfants diplômés. A nouveau, la **coopération** devient un moyen d'accessibilité à l'autonomie.



Enfin, les **Conseils Coopératifs** sont, à nos yeux, des **instances d'apprentissage de l'autonomie sociale, sociétale, psychique et morale**.

Cette dernière passe inévitablement par l'acceptation des règles de vie de l'école et, plus encore, par leur élaboration sur un mode démocratique. Une des finalités de l'école n'est-elle pas l'éducation de citoyens autonomes et responsables ?

L'autonomie de pensée n'est cependant pas la plus simple ni la plus rapide à conquérir. Les vécus scolaires, sociaux ou familiaux des enfants peuvent être des facteurs favorisant ou inhibant l'accession à cette forme d'autonomie.

Liberté d'agir, d'influer sur la vie du groupe. S'autoriser le droit de défendre ses idées, nécessite peut-être d'accepter la critique et de construire ainsi avec les autres.

Et puis on parle beaucoup de liberté quand on parle d'autonomie mais peu d'attention est faite généralement à *la liberté de n'être pas là* (Hameline- Manifeste pour les pédagogues).

« L'importance du temps de structuration plaide en faveur de **pauses structurantes** et du respect de l'alternance de moment de prise d'information « en direct » avec des moments d'intériorisation, d'évocation, de silence intérieur... » (Hélène Trocmé Fabre- J'apprends donc je suis- les Ed. d'Organisation -1991).

« Laisser se faire l'itinérance » ne signifie évidemment pas laisser faire. En faisant confiance, nous adoptons ainsi une attitude de « **laisser se faire** ». Le formateur s'investit alors dans son véritable rôle de personne-ressource, référent, guide, régulateur (Cf. recours-barrière évoqué précédemment).

L'autonomie dans un apprentissage implique aussi une **autonomie de comportement**. Certains des enfants accueillis à l'école ont à faire face à différents problèmes. Savoir les affronter ou du moins les mettre de côté est nécessaire pour s'impliquer dans une démarche scolaire (métier d'élève). C'est une autonomie que certains doivent acquérir.

La passerelle

Elle est à la mode en ce début d'hiver pourri. Si quelques irréductibles persistent à trouver refuge dans les cabanes du parc, la majorité des enfants cherche à dénicher des petits coins au chaud. La passerelle remporte les suffrages. Donjon, point dominant, ce haut lieu stratégique était, à l'origine, un sas de communication entre les salles. Les deux doubles portes s'avérant fastidieuses à ouvrir dans l'encombrement des tables, des chaises et des sacs, les enfants ont opté pour un passage plus commode, laissant ainsi 4 m² à la disposition des préparateurs d'exposés. La passerelle offre également un avantage non négligeable : elle surplombe les escaliers et permet, de ce fait, l'observation des allées et venues des enfants.

Chapitre V. 2003-2004 : la deuxième année du Coteau et du PARI

attentes de l'institution et de la pratique, et de la situation de justification constante dans laquelle se trouve l'enseignant. En intégrant l'équipe pédagogique du Coteau, je vais apprendre à construire une classe coopérative mais également à pouvoir me situer en tant qu'enseignante à part entière au sein de l'institution.

Application pédagogique

Comment développe t-on l'autonomie à l'école du Coteau ? Le fonctionnement pédagogique de l'école repose sur deux grands principes:

- le développement de l'autonomie dans les apprentissages et*
- la construction collective d'un cadre nécessaire à la régulation de la vie dans la micro-société que représente l'école.*

Autour de ces deux axes, sont articulés autant de moyens, d'outils et de modes de travail visant à développer l'autonomie et la coopération.

L'enfant au centre des apprentissages

A l'école du Coteau, c'est le contrat qui, individuellement, régule les apprentissages et qui permet à chaque élève de prendre en charge son propre travail. L'enfant y prévoit, avec l'aide de son enseignant référent, son travail pour la semaine en choisissant ses projets et en ciblant ses besoins pour progresser.

Dans cette situation, l'enfant ne peut plus se permettre d'attendre que le maître transmette le savoir, et doit prendre la responsabilité de ses apprentissages car c'est à lui seul que revient cette responsabilité d'apprendre.

La pédagogie du contrat de travail remet en cause le système traditionnel cloisonné des classes. Au Coteau, les salles de classe sont des salles à thème qui accueillent les enfants en fonction du travail qu'ils ont prévu. Là encore, le système implique que les enfants doivent être capables de choisir leur salle en fonction de leur travail.

Les couleurs d'autonomie, dispositif créé collectivement l'année passée, régulent l'ensemble du fonctionnement triptyque et de la pédagogie du contrat. En effet, tous les enfants, du fait de leur acquis préalables et de leur degré de maturité, ne sont pas tous capables d'agir sans être accompagné.

Pas d'autonomie sans règles et sans lois

Le contrat de travail représente déjà un cadre régulant les apprentissages.

Mais, l'école est une micro société dans laquelle vivent des individus différents qui ont besoin de règles collectives visant à préserver le bien être, le respect de chacun et le droit à l'expression.

Le cadre coopératif de l'école du Coteau a pour objectif de développer la discussion, l'écoute des autres, la construction collective et l'entraide. Les conseils coopératifs d'organisation et de régulation permettent à la fois d'élaborer collectivement l'emploi du temps et, parce que tout le monde est concerné, de gérer les conflits perturbant le bon fonctionnement du système. Ils sont à l'origine de nombreuses règles de vie consignées dans des cahiers attribués à chaque salle, afin qu'à tout moment, maîtres et élèves puissent s'y référer.

Le cadre de vie défini à l'école du Coteau se veut issu du respect des règles de la démocratie participative qui prévoit de se référer systématiquement à l'avis de l'ensemble des sujets qui la composent.

Adaptation au contexte : évolution des outils favorisant le développement de l'autonomie pour les élèves du Coteau, au cours de l'année scolaire 2003-2004

L'année scolaire 2003-2004 est pour moi l'occasion de participer pleinement à la mise en oeuvre du projet du Coteau. Elle me permet d'intégrer et de développer des pratiques pédagogiques basées sur l'observation, l'étude et le développement des rapports humains.

Cette entrée dans la pédagogie me semble être la plus favorable pour l'éducation d'enfants qui feront la société de demain. Elle se fonde sur l'écoute et le respect de l'autre, la discussion, la réflexion, qui sont les paramètres nécessaires à la délibération et à la prise de décisions collectives et à l'élaboration des lois qui régulent le bon fonctionnement de la société.

Le fonctionnement coopératif du Coteau permet à chacun d'y développer ses projets et je trouve ma place au sein de l'école en y apportant les miens. Les modifications du cadre de vie de l'école sont apportées tout au long de l'année par le biais des conseils coopératifs avec les enfants certes, mais elles émanent aussi des prises de décisions de l'équipe éducative. Certaines ont une influence sur le cadre d'autonomie laissé aux enfants ou sont le résultat de l'exploitation du pouvoir d'action qu'on leur a laissé.

Le renforcement des apports théoriques : vers une plus grande autonomie dans le travail scolaire

La rentrée 2003 est marquée par une nouveauté administrative. L'équipe éducative de l'école du Coteau bénéficie de la présence d'un enseignant chargé du complément de direction.

Valérie G. viendra tous les mardis et nous la sollicitons pour travailler avec nous sur des projets plus particuliers.

Les tâches administratives liées à la direction de l'école étant assurées collégalement par les membres de l'équipe, nous préférons exploiter pédagogiquement la présence d'un enseignant supplémentaire: le travail en groupe à effectif réduit aide à la prise en charge individuelle des enfants, la création de groupes de besoins plus homogènes vise à développer des savoirs faire qui pourront être réinvestis dans l'élaboration de projets individuels.

Nous renforçons l'apprentissage de la lecture en ritualisant la prise en charge des élèves les plus en difficulté, chacun des maîtres développe un versant des apprentissages: la méthode naturelle, la découverte d'albums, les techniques.

Les projets d'écriture sont développés au cours de l'année à l'instigation des quatre maîtres et maîtresses ; ils permettent aux enfants de découvrir des formes littéraires et de produire des textes et de créer des albums, des BD, d'écrire des chansons tout en bénéficiant d'une aide pédagogique mieux adaptée.

La présence de Valérie permet également de proposer aux enfants un panel plus large d'activités possibles dans tous les domaines. Nous faisons le choix de développer l'expression dans des ateliers à effectif réduit.

Les enfants peuvent s'initier à des techniques et créer dans des ateliers de théâtre, de bricolage, d'écriture, de sculpture, de musique, de danse. Ces ateliers de création ont abouti aux présentations et au spectacle de fin d'année et ont remporté un vif succès auprès des enfants et leurs parents.

La présence des quatre maîtres a permis d'envisager à long terme des prises en charges particulières et de favoriser les projets. Elle renforce aussi le travail de l'équipe qui bénéficie d'un regard supplémentaire et partiellement extérieur sur le projet.

L'adaptation de nos outils pour un meilleur accès à l'autonomie

Le bilan de l'année scolaire 2002/2003 prévoit de réguler les difficultés liées à l'utilisation des espaces et des déplacements dans les salles et dans l'école, et dans les espaces extérieurs.

Les affichages sont privilégiés: ils fixent les règles d'utilisation des espaces en salle CO ou en salle LABO, ils rappellent le règlement d'un lieu comme la salle de conseil, la cantine, la salle TI.

Cette dernière a fait l'objet d'une réglementation plus stricte afin d'améliorer les conditions de travail, de favoriser la concentration et la réflexion, et de renforcer la prise en charge des élèves en fonction de leur couleur d'autonomie.

La présence du maître dans la salle, la régulation des déplacements, de la distribution du matériel, de l'accès au fichiers, les regroupements de début de séance, les bilans de fin de séance sont des rituels qui développent l'accès à l'autonomie parce qu'ils permettent aux enfants d'agir seuls. Dans chaque salle, les membres de l'équipe éducative s'accordent sur le temps consacré aux séances, sur le déroulement et l'enchaînement de chacune.

La régulation des comportements violents : corrélation entre autonomie et comportement

Certaines dispositions sont prises en cours d'année pour développer l'implication et la participation des enfants dans la construction collective du cadre de vie de l'école.

Le statut de l'animateur change: il sera choisi par les maîtres pour ses capacités de concentration et d'implication dans la tâche qui lui sera confiée et sera désigné pour une responsabilité de trois semaines pendant laquelle il aura le temps de comprendre son rôle et de l'assumer. Nous voulons par là impliquer davantage des élèves au comportement difficile dans une réflexion sur les autres et sur les relations entre eux.

Afin d'impliquer également les enfants les plus inhibés où les moins concernés dans les grands conseils, nous multiplions les mini-conseils, dans lesquels chaque groupe se charge de réguler un problème particulier concernant la vie de l'école. Les décisions prises sont soumises à l'ensemble du groupe, adoptées, ou non, dans les grands conseils.

Les mini-conseils favorisent la prise de parole, rares sont les enfants qui ne s'expriment pas dans ce type de groupement ; l'effectif réduit évite les discussions infructueuses et les réponses apportées aux problèmes sont plus pertinentes. En cours d'année, les excès de violence, l'accueil de nouveaux élèves peu respectueux des règles provoquent des remaniements des règles de vie et la prise de mesure quand à l'infraction abusive de celles-ci.

En janvier 2004, l'école connaît une recrudescence de violence, langagière et physique. Le problème est soulevé en conseil de régulation : certains enfants en ont assez de se faire insulter ou provoquer. Les couleurs d'autonomie sont questionnées. Jusqu'ici, elles reflètent la capacité de l'élève à être autonome dans son travail scolaire, mais elles ne concernent pas le comportement. Les élèves se plaignent : certains « verts » en autonomie ont un comportement agressif et violent. En conseil, on parle d'autonomie : est-ce qu'un enfant transgressif est autonome ?

Certains proposent de passer « rouges en autonomie » les élèves violents, d'autres s'y opposent. Le débat s'engage: les enfants concernés, accusés et accusateurs se défendent et utilisent la place qui leur est laissée dans la négociation du cadre de l'école. Emilien a une idée: les couleurs l'autonomie dans le travail et le comportement avec les autres, c'est pas pareil, il faudrait des couleurs de comportement. Après discussion, l'idée est adoptée, les couleurs de comportement figureront sur les prochains contrats de travail. Reste à savoir quelles en seront les modalités.

C'est l'équipe éducative qui les propose aux enfants : quatre infractions aux règles concernant le comportement suffiront à devenir rouge en comportement. Les règles transgressées seront copiées dans le cahier de liaison. Ce dispositif est bien accueilli par les parents, le défi qu'il représente pour certains enfants suffit presque à réguler leurs comportements.

Les obstacles rencontrés : difficultés de mise en oeuvre d'une pédagogie de l'autonomie

L'accueil d'enfants aux comportements déviants

Au cours de l'année scolaire 2003-2004, l'école du Coteau a accueilli en urgence une demi dizaine d'élèves qui posaient de gros problèmes de violence dans leur établissement d'origine. En ce milieu d'année scolaire, le même nombre y a déjà été orienté depuis la rentrée 2004.

Ces enfants violents, perturbateurs, agressifs, sont souvent des enfants qui manquent de confiance en eux, qui dévalorisent leur travail et qui supportent mal le regard des autres.

Certains souffrent psychologiquement parce qu'ils vivent des histoires atroces. Ils souffrent d'avoir été rejetés hors des normes du système scolaire. Se sentant exclus, ils se donnent le rôle que l'école leur renvoie (celui d'un mauvais élève), ou ils s'affirment par la violence, en cherchant toujours des rapports de force avec les autres, dans le but de dominer.

Ces enfants fuient souvent le travail scolaire et l'école du Coteau leur propose de développer des apprentissages par le biais de projets transversaux et transdisciplinaires ; la méthode est efficace, rares sont les élèves qui ne s'impliquent pas dans un projet en musique, en bricolage, en sciences, et dans tout autre espace de ce triptyque.

Mais si ces élèves progressent lors des séances et s'impliquent dans la tâche individuelle, leurs relations avec les autres restent conflictuelles, notamment pendant les récréations.

Comment initier un élève à la démocratie participative s'il n'a aucune idée de ce que représente réellement l'autre ?

Les conseils de régulation ne suffisent plus à régler les problèmes les plus graves. L'apparition des couleurs de comportement va tempérer la période de violence que connaît l'école.

Le "vert" en comportement sera un défi supplémentaire pour ceux qui souhaitent le tenter. Les couleurs régulent l'attitude d'un certain nombre d'élèves suivis par des parents soucieux de leur bonne tenue à l'école. Mais quelques uns se moquent éperdument du "rouge" et continuent à transgresser les règles de vie.

Les membres de l'école du Coteau (adultes et enfants) développent des outils pour réguler la violence tandis que l'équipe éducative recherche des partenariats possibles avec des professionnels de la santé et de l'éducation.

Le cadre et les règles de vie sont souvent ébranlés par ces actes de violence et de transgression. Les maîtres sont amenés à la fois à laisser s'assouplir le cadre et le rendre plus strict : les interdictions deviennent plus nombreuses. Nous avons dû fermer les portes à clé alors que le système reposait jusque là sur la confiance réciproque.

L'accueil d'enfants aux troubles du comportement nous a conduit à réduire le champ d'autonomie de tous les autres par crainte de mise en péril.

On constate cependant qu'ils progressent sur plusieurs domaines : relations aux autres, rapport à soi, implication dans des projets. Toutefois, la transgression permanente des règles de civilité et le

manque d'une véritable relation de confiance nuisent fortement à l'émancipation de chacun au sein de l'école.

Couleurs de comportement, d'autonomie et autres *défis de la semaine* viennent pondérer cet équilibre. Si, sur ce contrat, l'autonomie est évaluée au regard des capacités de l'enfant à respecter ses engagements individuels de travail, le comportement nécessite, pour sa part, un éclairage collectif. C'est bien dans le rapport à l'autre et aux règles communes que l'on juge un comportement.

Les semaines sans contrats ont systématiquement instauré un climat insécurisant à l'école. La perte, même temporaire, de cet outil de construction de son autonomie ranime ce paradoxe de vouloir rendre libre.

Le cadre coopératif remis en cause par les enfants de l'école

Les enfants expriment leurs revendications en conseil coopératif :

- Ils ne comprennent pas pourquoi, dans cette école, on travaille différemment.
- Ils ne comprennent pas pourquoi, ici, les maîtres ne les obligent pas à travailler malgré eux.
- Ils ne comprennent pas réellement pourquoi (ou ils n'ont pas envie ?) on les oblige à assister et à participer aux conseils.

Tout serait plus simple si les maîtres prenaient chacun une classe et donnaient des cours comme tout le monde.

Le débat s'impose : certains élèves n'ont pas du tout envie de renouer avec un système traditionnel, et les maîtres non plus.

Toutefois, l'équipe a une proposition à faire à l'ensemble des enfants : Arnaud, puis Sébastien vont partir tour à tour en congé paternité. Un remplaçant sera là pour quatre semaines ; nous pouvons lui proposer de fonctionner en classe cloisonnée avec les enfants désireux de travailler de manière traditionnelle.

Les élèves demandeurs sont enthousiasmés par cette idée. Nous savons, de notre côté que la décision ne sera pas pour déplaire aux remplaçants qui ont beaucoup de mal à trouver des repères au sein du fonctionnement particulier du Coteau.

Au terme de cette expérience, le bilan est plutôt positif. Le compromis convient très bien à la remplaçante, les élèves ont aimé apprendre différemment avec elle pendant cette période. Certains élèves sont tout de même ravis de pouvoir retrouver leur contrat de travail. D'autres, par contre souhaitent prolonger l'expérience jusqu'à la fin de l'année...

Ils proposent que l'un d'entre nous prenne en charge la classe cloisonnée. Chacun de nous a refusé d'assumer cette responsabilité : nous ne savons pas faire classe de façon traditionnelle et ce serait aller contre les principes fondateurs du projet. Nous n'avons pas satisfait la demande. Cette remise en cause profonde du cadre risquait de l'anéantir totalement.

La durée d'accueil des élèves trop courte

L'accueil d'urgence et pour une trop courte période ne permet pas la nécessaire appropriation du système. Or, nous avons observé que ce sont les élèves qui en connaissent déjà les rouages qui favorisent le bon fonctionnement de celui-ci.

Souvent, nous voyons des enfants convaincus par l'école mais qui savent aussi qu'ils vont devoir la quitter vite et ils expriment leur mécontentement par des refus.

Le fonctionnement participatif implique une intégration progressive au sein de la communauté, un temps d'adaptation pour comprendre et s'impliquer et le trop grand nombre d'élèves accueillis en urgence ou en fin de cycle n'est pas suffisamment disponible pour intégrer sereinement un lieu nouveau d'apprentissage.

Des élèves en grande difficulté scolaire

Les élèves les plus en difficulté sont non lecteurs, connaissent de grosses difficultés de repérage dans l'espace et dans le temps, ont des troubles du langage et de l'expression. Ils se projettent mal, ou pas du tout, dans l'avenir et ils ont besoin de la tutelle quasi constante d'un adulte pour avancer dans leur travail.

Ces enfants sont plutôt effacés, non porteurs de projets, ils sont "rouge" en autonomie. En grande difficulté scolaire et souvent en détresse affective, ils profitent peu des avantages que le système peut leur apporter parce qu'ils sont trop en retrait et dans l'attente. Ils n'ont pas encore acquis les bases qui leur permettraient d'évoluer de façon autonome.

Pour ces enfants en manque de repère, il se peut que le cadre de l'école du Coteau, non conforme aux modèles qu'ils ont connu, les angoisse.

Pour ces raisons, l'équipe éducative a dû réorienter, en cours d'année et à plusieurs reprises, des élèves vers des autres classes. Nous reconnaissons que la pédagogie de sollicitation que nous développons au Coteau peut-être asphyxiante pour certains enfants qui ne sont pas capables de faire des choix.

Ces expériences montrent bien que tous les modèles pédagogiques sont autant de propositions à faire aux enfants pour développer leurs apprentissages et leur éducation, qu'entre pédagogie coopérative de projet et pédagogie traditionnelle, chacun d'entre eux devrait trouver sa place.

Le manque de reconnaissance d'un mode de fonctionnement alternatif développant d'autres savoirs

Le fonctionnement pédagogique du Coteau est parfois mal compris par les enfants et les parents qui ne retrouvent pas le cadre traditionnel et familier de l'école. Les apprentissages acquis par la pratique leur semblent insuffisants par rapport aux commandes de l'institution.

Il est vrai que la plupart des élèves du Coteau n'atteignent pas les compétences requises en fin de cycle 3, mais ils sortent riches de techniques qu'ils ont appris en développant leur pratique ou apaisés dans leur comportement.

Mais la restauration de l'estime de soi, le développement de la coopération, de l'entraide, le souci de l'autonomie ne sont pas les objectifs qui sont prioritairement retenus par la commission d'orientation lors des réunions de suivi des élèves.

Les demandes institutionnelles sont d'abord axées sur les compétences disciplinaires (mathématiques et langue française) qui elles peuvent se mesurer aisément !

Il existe un décalage constant entre le fait que l'inspection oriente à des fins éducatives, des enfants particulièrement difficiles au Coteau mais qu'elle demande aussi de rendre compte de résultats uniquement scolaires.

Il est bien évident que le projet individuel de l'élève présentant des troubles du comportement, sera d'abord d'apprendre à vivre avec les autres. L'école du Coteau ne reçoit plus seulement des enfants nécessitant une aide pédagogique, elle accueille maintenant des élèves qui ont des besoins éducatifs importants. La commission d'orientation des élèves évalue les progrès (scolaires) en se basant sur les critères issus des programmes. A l'heure actuelle, l'équipe éducative souhaite que soient

reconnus les savoirs et les valeurs éducatives qu'elle développe et qui sont tout aussi conformes aux programmes de l'école élémentaire.

Questions ouvertes sur le développement de l'autonomie au sein de l'école

Les problèmes rencontrés quant à une efficace mise en oeuvre du projet pédagogique du Coteau résultent davantage de son statut « d'école spécialisée » que des moyens déployés pour son bon fonctionnement.

Le profil même des élèves, souffrants de troubles de la conduite ou en grande difficulté scolaire, trop passifs ou inhibés dans un système où il faut agir, conduit l'équipe à revoir constamment le projet et d'en faire les modifications nécessaires pour s'adapter aux différents publics.

Evidemment, l'école du Coteau apporte des aides à ces enfants mais elles ne suffisent pas forcément à les rendre suffisamment autonomes pour qu'ils s'épanouissent dans des projets.

L'équipe éducative est amenée à s'interroger sur l'avenir d'un tel système de fonctionnement dans une école spécialisée. Les élèves en difficulté, manquent souvent des bases et des repères nécessaires au développement de l'autonomie tel que nous l'entendons : le développement de l'action, de la participation, de la coopération avec les autres pour fonder une communauté autonome. Dans les classes ordinaires, les élèves disposant plus souvent de ces acquis, sont demandeurs d'une plus grande part de liberté dans leurs apprentissages.

Jusqu'à quelles limites les « adultes décrétants » acceptent une remise en cause du cadre de fonctionnement ?

Le cadre de fonctionnement de l'école du Coteau a été l'objet de nombreuses évolutions depuis sa mise en place. Décisions prises, lors des conseils, par l'ensemble des « décrétants » (adultes et enfants) ou modifications influencées par les remises en cause du système, ces aménagements ont été opérés avec l'intention toutefois de ne pas porter atteinte à l'essence du projet originel.

L'école du Coteau est aujourd'hui porteuse de grandes réussites : certains enfants y trouvent complètement leur place, s'y sentent bien et sont satisfaits de pouvoir apprendre autrement. La plupart des enfants orientés pour des troubles du comportement se sont trouvés apaisés par leur arrivée au Coteau et entrent plus volontiers dans le travail scolaire par le biais d'apprentissages transversaux. Toutes ces réflexions vont conduire au projet de rentrée 2004 dont les modifications vont tenir compte d'une nouvelle population d'élèves accueillis au Coteau.

Chapitre VI. 2004/2005 : La troisième année du projet

Alice change de statut

En juin 2004, j'ai été nommée sur le poste de décharge de direction de l'école du Coteau. D'une part, je vais continuer à travailler avec l'équipe et participer à la construction du projet, et d'autre part, j'ai l'occasion d'enseigner dans trois autres classes toutes différentes et d'y réinvestir l'enseignement que j'ai tiré du Coteau. Il est intéressant de comparer des pratiques et d'en introduire de nouvelles.

Durant l'année scolaire 2004-2005, je vais donner la possibilité aux enfants de ces classes de construire leurs projets, et d'en présenter le résultat à l'ensemble de la classe. Je développe le travail individualisé en autonomie dans deux classes de CMI/CM2. Mon expérience dans ces deux classes enrichira également les réflexions pédagogiques sur le développement de la coopération, du travail individualisé et de l'autonomie à l'école du Coteau.

A Lay Saint Christophe, les élèves sont très calmes, cultivés, respectueux des règles et de l'autre pour la plupart ; ils sont souvent en demande d'un travail plus complexe. Ils sont demandeurs d'une plus grande part de liberté et porteurs de projets. Ils accueillent donc très favorablement le travail personnalisé, en ateliers que je leur propose et qui aboutit à l'écriture autonome de pièces de théâtre, la préparation d'exposés, l'écriture de chansons, la construction de séances d'EPS.

A Saulxures-lès-Nancy, les élèves sont individualistes, ils ont du mal à prendre l'autre en compte, ils attendent beaucoup des maîtresses et notamment qu'elles les préservent de toute interaction négative de l'autre. Avec ces élèves, je vais déjà entreprendre un travail coopératif, en instituant des conseils de régulation et des débats concernant la vie de la classe. Avec ces élèves plutôt immatures, assumant mal leurs responsabilités et leurs engagements, le travail en ateliers consacré à la réalisation des projets est perçu par un bon nombre d'entre eux comme l'occasion de faire ce que l'on veut, c'est à dire tout et n'importe quoi. Le reste des élèves saisit l'intérêt du travail individualisé et propose des projets, mais leur faible savoir-faire, le manque de prise d'initiative et de pratique les rendent particulièrement dépendants de l'adulte dans leurs recherches.

En comparant les résultats de mes démarches pédagogiques obtenus dans ces deux classes j'observe que la coopération et l'implication dans la tâche sont des paramètres indispensables au bon développement du travail en autonomie. Certains enfants sont perturbés par ce qu'ils considèrent souvent comme une absence de cadre mais il faut considérer que je n'effectue pas ces expériences dans les conditions idéales d'observation : les enfants doivent s'adapter une fois par semaine à mes méthodes de travail et un travail sur du plus long terme leur permettrait de mieux se familiariser avec le système. Durant cette année, je peux observer, en comparant les systèmes pédagogiques et en analysant mes démarches, quel est réellement le bénéfice que tirent les enfants du Coteau, d'évoluer dans un système coopératif.

Le retour de Valérie

Mon retour à l'école du COTEAU ne se fait pas dans les mêmes conditions qu'Alice. En quelque sorte, je retrouve ma place. Toutefois mon absence d'une année me permet de mesurer le changement de profil des enfants accueillis. La dimension éducative apparaît très clairement.

Nous sommes face à des enfants qui ont d'abord à se restaurer, à croire en eux avant d'engager un travail scolaire approfondi.

D'autre part la formation m'a permis d'échanger avec d'autres collègues qui vivent des situations similaires. Les formateurs m'ont apporté des réponses à certaines des questions que je me posais. J'ai aussi pris du recul, j'ai analysé, fait le bilan de cette année très particulière de mise en oeuvre

du projet. Et surtout, j'ai à mon tour expliqué, défendu, milité pour cette démarche innovante et originale. J'ai exhorté les timides (comme moi) à se lancer. Et puis mon mémoire a été l'occasion d'apporter ma pierre à l'édifice. Je n'ose pas dire qu'il s'agit d'un parcours initiatique mais il y a un peu de ça.

En tout cas, ce projet est aussi devenu le mien. Je le comprends mieux, je saisis mieux l'enjeu de la recherche PARI. Je pourrais presque faire un parallèle entre mon vécu et celui des enfants qui arrivent à l'école.

Dans un premier temps, ils découvrent le fonctionnement de l'école. Nombres d'« anciens » sont prêts à les accompagner dans cette démarche.

Puis, lorsqu'ils sont familiarisés, ils peuvent à leur tour s'emparer des outils mis à leur disposition et ainsi influencer de manière plus ou moins forte la vie de l'école.

C'est bien ce passage de sujet à celui de décrétant que nous visons.

De nouvelles adaptations

En cette troisième rentrée, les orientations des enfants au COTEAU se sont affinées. Le périmètre géographique de la circonscription est bel et bien dépassé et c'est désormais de tout le bassin nancéen, des villes et villages environnants que nous viennent les enfants.

Notre présence systématique aux commissions élémentaires et préélémentaires qui proposent d'orienter les enfants dans notre école ainsi que notre travail d'information et d'explication de notre fonctionnement ont pour effet d'esquisser avec davantage de précision le profil des enfants qui peuvent profiter de nos choix pédagogiques.

Cette fois encore, l'Autonomie est au centre de nos préoccupations et de celle de nos collègues qui ne peuvent gérer des enfants non autonomes dans un groupe qu'ils s'efforcent souvent à rendre le plus homogène possible.

Cette année, les enfants semblent moins impliqués dans l'élaboration et le fonctionnement de l'école. La participation lors des conseils en est un bon témoin. Deux hypothèses s'offrent à nous :

- les difficultés personnelles des enfants ne les rendent pas disponibles pour un investissement coopératif.
- Les fondements du projet étant désormais élaborés, les enfants ne peuvent pas se sentir aussi impliqués. Quelles différences font-ils entre des règles établies par des élèves qui ont quitté l'école et des règles préétablies par des adultes ?

Face à cet apparent désinvestissement et à l'urgence de préserver un groupe d'enfants aux comportements plus adaptés, nous revenons sur un principe pourtant fondateur : celui des groupes hétérogènes.

Valérie devient la « référente » des 12 à 15 enfants caractérisés par des troubles de l'apprentissage, tandis que Sébastien et Arnaud se chargent des enfants qui présentent des troubles du comportement ou de la conduite. Pour ces deux groupes, l'orientation à l'école relève clairement de l'urgence éducative.

Ce choix marque également une autre rupture avec le projet initial : nous ne changeons plus de salle, en pensant que cette organisation se traduira par davantage de rigueur et de cohérence dans le suivi des différents projets des enfants.

Le décloisonnement des enfants est réaffirmé entre les salles CO et LABO, tandis que la salle TI devient indépendante.

Aux yeux des enfants, la salle TI devient le sas de réadaptation. C'est le LIEU du travail scolaire, normalisé. La valse des groupes commence. Les couleurs d'autonomie et de comportement sont des critères de réponse aux velléités d'intégrer « la classe ». Les enfants se mettent à l'épreuve, souhaitant prouver leur aptitude à accepter un contexte un peu plus conforme à leur attente de normalité.

Le groupe TI dont Valérie est la «référente » accueille avec plaisir ce nouvel emploi du temps. Ces enfants sont en effet très demandeurs de travail scolaire traditionnel. Le travail sur fiches fonctionne à plein régime. Des leçons sont mises en place en fin de matinée.

Toutefois assez rapidement, le groupe tourne en rond. Ils vivent plus rapidement que ceux qui viennent de manière ponctuelle, l'enfermement dans la mécanique des fiches. Il manque une mission forte à cette salle, et l'indépendance acquise devient de la marginalisation. Et nous nous posons rapidement la question de redynamiser cette salle en lui trouvant une ouverture vers la vie comme les deux autres salles.

Les réussites de l'école du Coteau en termes d'autonomie

La comparaison des élèves des écoles que fréquente Alice avec ceux du Coteau permet de rendre compte des réussites pédagogiques et éducatives qui sont le fruit de la mise en oeuvre du projet coopératif. Elle repère ainsi :

La coopération et l'entraide

Bien que l'école connaisse souvent des problèmes de violence, le système coopératif a permis d'instaurer un climat d'entraide et de soutien mutuel entre les enfants. Plusieurs fois par jour, la communauté réunie ou les maîtres eux-mêmes sont amenés à régler des situations de conflit et à gérer des situations de crise.

Bien souvent, dans ces moments difficiles, les élèves sont solidaires entre eux et avec les enseignants et aident véritablement à l'apaisement de certaines situations en s'interposant pour calmer les disputes ou en apportant leur soutien lorsqu'un enfant va très mal. Les problèmes régulièrement soulevés lors des conseils et les fréquents rappels des règles en collectivité permettent à chacun d'intégrer la loi et de pouvoir la rappeler en cas de besoin. Le poids de l'ensemble des membres de l'école joue un rôle beaucoup plus important de rappel à la loi que les maîtres seuls.

L'enfant qui transgresse prend conscience, lors des conseils, que son action n'est pas seulement pour déplaire à un individu chargé de faire respecter la loi et que l'on peut facilement tromper, mais à tout un ensemble de personnes dont il dépend et qui sont soumises au même règlement. Les enfants provocants qui ont proposé et fait adopter des règles en conseil en négociant au maximum pour leurs intérêts peuvent difficilement aller contre leurs propres décisions en transgressant sans avoir d'acquis de conscience.

Je n'observe pas ce genre d'attitude et de comportements dans les autres écoles où le rôle tacite du maître est de garantir la protection la plus optimale possible à tous ses élèves.

Les enfants sont moins souvent renvoyés à leur responsabilité d'élève et les conflits sont toujours réglés entre le maître et l'enfant concerné par un problème, même si par rayonnement, cela concerne tout le monde.

Chacun d'entre eux considère alors l'enseignant comme le garant de leurs bonnes conditions de travail. Dans cette attente permanente de bienveillance constante de l'adulte, ils évoluent chacun dans le cadre qu'ils se sont donnés de l'école sans réellement tenir compte de la portée des interactions entre les membres de la communauté.

D'autre part, le développement de la coopération et de l'entraide se développe dans les relations d'apprentissages; au cours de l'année scolaire 2003/2004, ont été créés les ateliers de lecture. S'ils sont au départ une initiative de l'équipe éducative pour renforcer l'apprentissage de la lecture

Là encore, les conseils coopératifs, la distribution de responsabilités jouent un rôle important dans l'adoption de ces attitudes citoyennes par les enfants.
Encore une fois, cette prise d'initiative individuelle est particulièrement développée chez les enfants du Coteau.

Dans les classes traditionnelles où j'exerce, j'observe que les élèves qui ont l'habitude de travailler sous la direction d'un maître ne saisissent pas si facilement l'occasion qui leur est laissée de prendre en charge une partie de leurs apprentissages. Encore une fois, ils se réfugient dans l'attente d'un savoir que l'enseignant est à même de leur donner, sans se considérer forcément comme des acteurs à temps plein de leurs apprentissages. Si certains élèves, les plus mûrs et en grande demande d'autonomie s'adaptent parfaitement au nouveau dispositif de travail que je leur propose, beaucoup considèrent encore que les travaux en ateliers ne sont que l'occasion de faire exactement ce qu'ils ont envie. L'installation d'un fonctionnement coopératif dans ces classes sur le long terme leur permettrait sans doute de mieux le comprendre et de s'y investir. Les apports que je peux faire dans les classes que je décharge n'apparaissent que comme des moments ponctuels et secondaires dans le système traditionnel qu'ils vivent au quotidien.

La position de l'enfant par rapport au maître

Pourquoi peut-on observer au Coteau ce type de résultats particulièrement intéressants dans le cadre de nos recherches sur l'autonomie ?

Le fonctionnement coopératif et la prise en compte des besoins individuels de chacun ont déjà une grande part de responsabilité. Mais l'attitude des enseignants de l'équipe est primordiale et a un effet direct sur celle des enfants.

Une équipe éducative solidaire qui développe les valeurs de l'école



En tant que modèles d'apprentissages, les enseignants du Coteau privilégient, entre eux et dans leurs relations avec les élèves, la coopération, la discussion, les échanges, ils refusent la compétition et les rapports hiérarchiques entre les personnes.

La direction assurée collégalement est un exemple de cette volonté de développer les rapports humains dans une perspective participative et respectueuse de chacun. Chaque enseignant assume sa part de responsabilité dans les tâches précisément réparties en début d'année. Toutes les responsabilités, matérielles, administratives et pédagogiques ainsi partagées supposent un bon fonctionnement du travail en équipe.

Les enfants se rendent vite compte que l'équipe éducative est soudée, chacun de ses membres est solidaire et pratique l'entraide couramment : ils ont devant eux un modèle de coopération vers lequel ils vont pouvoir tendre.

L'équipe éducative du Coteau est en cohérence avec le système coopératif défendu.

Le système coopératif de l'école du Coteau est en constante évolution et amène l'équipe à de nombreuses réunions d'échanges, de confrontation où ses membres doivent se mettre d'accord pour modifier le dispositif, écrire des projets, dresser des bilans, ouvrir de nouvelles pistes pédagogiques.

Lors de ma première année à l'école du Coteau, j'ai perçu le travail en équipe comme une véritable chance d'assurer des responsabilités tout en ayant la possibilité d'y être formée par les collègues. Aujourd'hui, en comparant le fonctionnement coopératif à d'autres systèmes, j'en conclus qu'il est favorable à toute pédagogie de l'agir et de la participation. Les moyens mis en œuvre pour la développer chez les enfants sont tout autant valables pour les éducateurs et les pédagogues eux-mêmes. Dans les classes que je prends en charge à l'heure actuelle, je me sens à la fois particulièrement seule face aux problèmes, même mineurs, que je peux rencontrer et limitée dans ma prise de décision au sein même de ma classe, et même lors de la gestion des comportements des élèves.

Le travail en équipe permet à chaque membre d'apporter sa part à l'édifice pédagogique en construction sans subir la contrainte d'un choix hiérarchique et isolé du directeur d'école. Il nécessite un investissement particulier et une participation active dans des projets en constante évolution. Il implique une transformation du métier d'enseignant.

De plus, le fonctionnement de l'école recadre le statut du maître et aplanit les rapports de hiérarchie entre les enseignants et les élèves. Au Coteau, chacun a le droit de s'exprimer pour proposer un projet mais aussi pour revendiquer ses droits, faire une réclamation, dénoncer un fait. Les conseils coopératifs sont les moments privilégiés de ces échanges, mais l'écoute quotidienne permet d'entendre aussi les voix des plus réservés.

Souvent, je me suis rendue compte que les enseignants ne supportaient pas qu'un élève réponde. Mais qu'est ce que "répondre au maître", si ce n'est un moyen de s'exprimer ?

Répondre à l'adulte n'est pas forcément un signe d'arrogance. Cela peut tout simplement être une tentative de défense, de justification, de discussion, et dans tous les cas, d'échange. Un enfant qui a répondu à l'adulte se trouve souvent puni ou fortement réprimandé, si bien qu'il n'ose plus s'exprimer. Frustré, il va développer des comportements réactifs envers l'adulte en cause, ou envers les autres.

L'enfant est d'abord un individu comme tous les autres. S'il a besoin d'être éduqué, il a aussi besoin d'être écouté.

Incidences des pratiques et des observations d'Alice et de Valérie

Si nous n'avons jamais remis en cause le cadre originel, nous avons toujours ressenti un manque de temps structuré consacré spécifiquement à la lecture. Nos élèves en grande difficulté ne trouvent pas forcément leur compte dans les activités de lecture transversales. Ils ont besoin d'un accompagnement plus soutenu. Toutefois, nous n'avons jamais réussi un véritable terrain d'entente pour modifier les temps de lecture. En effet, la constitution de groupes de niveau renvoie tout de suite au fonctionnement cloisonné en classe traditionnelle. Comment trouver un moyen de faire de la lecture, tout en conservant le décroisement, la rotation dans les salles et avec les maîtres ?

Durant l'année scolaire 2004-2005, tandis que la majorité du groupe participe aux différentes présentations de début de matinée, un des enseignants accompagne les lecteurs débutants dans des séances de lecture-écriture aux entrées variées. En juin 2005, nous décidons d'une forme hybride pour débiter la journée : il s'agit de proposer aux trois groupes de besoin constitués, un travail collectif dans les domaines des langues écrites et orales à partir d'une présentation d'un enfant ou d'un adulte.

Cette évolution dans la prise en charge pédagogique des enfants apprentis-lecteurs est le résultat d'une réflexion menée par les enseignants décrétants.

Ce sont eux qui, au cours d'un Conseil, ont remis volontairement en cause un dispositif imparfait. L'explicitation des rôles et statuts de chacun est alors indispensable.

Lorsque le respect du savoir prime sur celui des attentes, nous assumons notre statut de décrétant et incitons les enfants à accepter un retour contextualisé (limité en temps et en lieu) au statut de sujet.

L'autonomie est alors évaluable au degré d'acceptation de cette forme de décentration.

Incidence des observations et des remarques des remplaçants et des stagiaires

L'école du Coteau accueille de nombreux stagiaires curieux d'observer un fonctionnement alternatif aux modèles pédagogiques traditionnellement enseignés dans les IUFM.

Ces visites sont l'occasion d'écouter les remarques, d'accepter les critiques et de les noter pour éventuellement améliorer et adapter encore le cadre. L'opinion des remplaçants qui viennent au Coteau sur du long terme est également précieuse.

Evidemment, il y a beaucoup de critiques, de non-dits : les enseignants sont déstabilisés par un système qu'ils ne connaissent pas et qu'ils ne maîtrisent pas.

D'autres, au contraire, se sont investis fortement lors de leurs séjours à l'école. En cette fin d'année scolaire, le remplacement effectué par Marie est moteur d'aménagements du cadre pour l'année à venir : l'aménagement de la salle TI en salle CO va permettre de réserver à la fois, un espace privilégié à la création et à la lecture et à la fois, un espace consacré à la gestion de la poste, des sorties et à l'organisation des emplois du temps. Depuis un certain temps, nous pensions revaloriser la salle TI pour en faire un lieu d'apprentissage en transversalité au même titre que les autres salles. C'est la méthode de travail de Marie, qui a inspiré les changements définitifs.

C'est parce qu'elle a su pleinement occuper l'espace de « co-décrétante », naturellement offert par son statut, que ses remarques, ses propositions ont été prise en compte par l'ensemble des sujets et autres « co-décrétants » contrairement à d'autres remplaçants qui n'ont pas souhaité s'impliquer dans le rapport qu'ils entretiennent avec le cadre du Coteau.

Conclusion

Nous sommes tout ouverts aux propositions d'aménagement du dispositif et nous sommes en constante recherche du fonctionnement le mieux adapté aux enfants. Toutefois, si nous remettons en cause, souvent, certaines modalités de ce dispositif, nous garantissons l'état d'esprit de mise en œuvre initiale. Si nous ne savons pas toujours exactement comment modifier le système pour répondre au mieux aux différents besoins évoluant, nous sommes sûrs de ce que nous ne voulons pas.

Les enfants que nous accueillons ont été orientés au Coteau parce qu'ils étaient en rupture avec le système scolaire traditionnel, nous ne souhaitons en aucun cas, leur proposer un système similaire. D'autre part, notre vision de l'éducation reste d'abord centrée sur l'être humain.

Nous souhaitons permettre aux élèves de se forger une identité et une réflexion qui leur est propre. Nous ne voulons pas penser et agir à leur place mais leur apprendre à le faire par eux - mêmes. Nous souhaitons les aider à trouver leur individualité et gagner en autonomie.

Pour cela, nous ne pouvons pas accepter une complète remise en cause du système tel qu'il a été pensé au départ. Les remises en causes du cadre semblent donc possibles, à condition de ne pas toucher aux principes fondateurs de l'école.

Par comparaison, il est aujourd'hui techniquement possible de remodeler le corps d'une personne, d'en redéfinir ses contours, mais il semble impossible de modifier radicalement sa structure osseuse et mentale ; ce qui reviendrait à changer son identité.

Chapitre VII. Une autonomie qui se cherche

La recherche PARI évolue encore

Finalement, l'autonomie ne se définit-elle pas comme la possibilité de passer, alternativement de la position de sujet à celle de décrétant ?

Est-elle une condition nécessaire et/ou suffisante aux tentatives de modification, de déformation du cadre institutionnel ?

Ou encore...

L'autonomie peut-elle être comprise comme la capacité à accéder aux compétences de décrétant avec la possibilité de l'exercer (ou non) dans un champ d'application délimité par la nature différente des statuts : adulte/enfant, enseignant/élève, éducateur/enfant ?

Le dispositif pédagogique du Coteau permet-il aux enfants de surmonter le paradoxe éducatif qui a pour ambition de développer chez l'autre son autonomie ?

Essai de réponses

Il faut en effet offrir un cadre clair et adapté aux enfants, pour qu'ils puissent éprouver leur capacité d'autonomie, y faire appel.

Cela passe pour nous par une pédagogie active et une démocratie participative.

Les enfants quittent une école parce que leurs compétences scolaires, leur comportement ne leur permettent plus d'y rester. Ils traînent souvent un statut de mauvais élève, d'enfant violent ou effacé. Image consciencieusement entretenue.

Au COTEAU, ils découvrent une organisation différente : principe de décroisement, et groupements variables en fonction du moment et des besoins. Le fait de changer régulièrement de maître et de camarades freine considérablement la possibilité d'ancrer dans l'imaginaire collectif un statut de mauvais élève, d'autant que les autres enfants sont là pour des raisons similaires. Cela limite aussi les risques d'enfermement dans une relation orageuse avec l'adulte ou les enfants. Le phénomène de saturation mutuelle est ainsi limité.

Une **pédagogie active**, c'est aussi s'appuyer sur les projets des enfants. Projets spontanés ou plus construits. Les enfants sont alors responsabilisés et impliqués dans la construction de leurs savoirs. Chaque parcours devient individuel, il n'y a plus matière à comparer et surtout la compétition n'a plus sa place. Toutefois parcours individuel ne veut pas dire une individualisation excessive. L'école reste une collectivité qui par essence comporte des moments collectifs, des moments individuels, obligatoires ou libres en fonction de choix pédagogiques.

La **démocratie participative** s'exerce dans l'élaboration des règles de vie et dans l'organisation des activités à l'école. L'enfant est amené à se départir de sa passivité ou de son rejet de l'école. Dans la mesure où il a un droit de regard, il ne peut plus se plaindre, résigné ou ulcéré, que le dispositif ne lui convient pas. Il doit donc abandonner un jugement de valeur (école pourrie) pour une critique argumentée, éventuellement assortie de suggestion(s). La notion de collectivité prend, ici, toute sa dimension. Un enfant peut infléchir l'organisation de l'école mais à la condition que cela réponde aux préoccupations des autres. C'est à dire que son intérêt personnel soit en accord avec celui de la collectivité. Si ce n'est pas le cas, il apprend à accepter de ne plus imposer ses desiderata aux autres.

Quel est notre statut d'adulte et d'enseignant dans ce contexte ?

Il y a une part d'ambiguïté, car pour certaines décisions, notre voix, notre avis a le même poids que celui d'un enfant, d'un élève.

Chapitre VIII. Modélisation

Rapport vivant entre le cadre et le sujet. Le cadre peut dépendre du sujet

Nous faisons l'hypothèse que l'aptitude d'un enfant à l'autonomie dépend de la nature de ses différents cadres de vie et de leur imbrication. Nous utiliserons les définitions sociologiques suivantes :

- **cadre rigide** refusant toute négociation, s'enfreint mais ne se déforme pas.
- **cadre souple** acceptant des déformations par la négociation.
- **cadre laxiste** n'imposant ni limite ni contrainte, ne nécessitant pas de négociation.

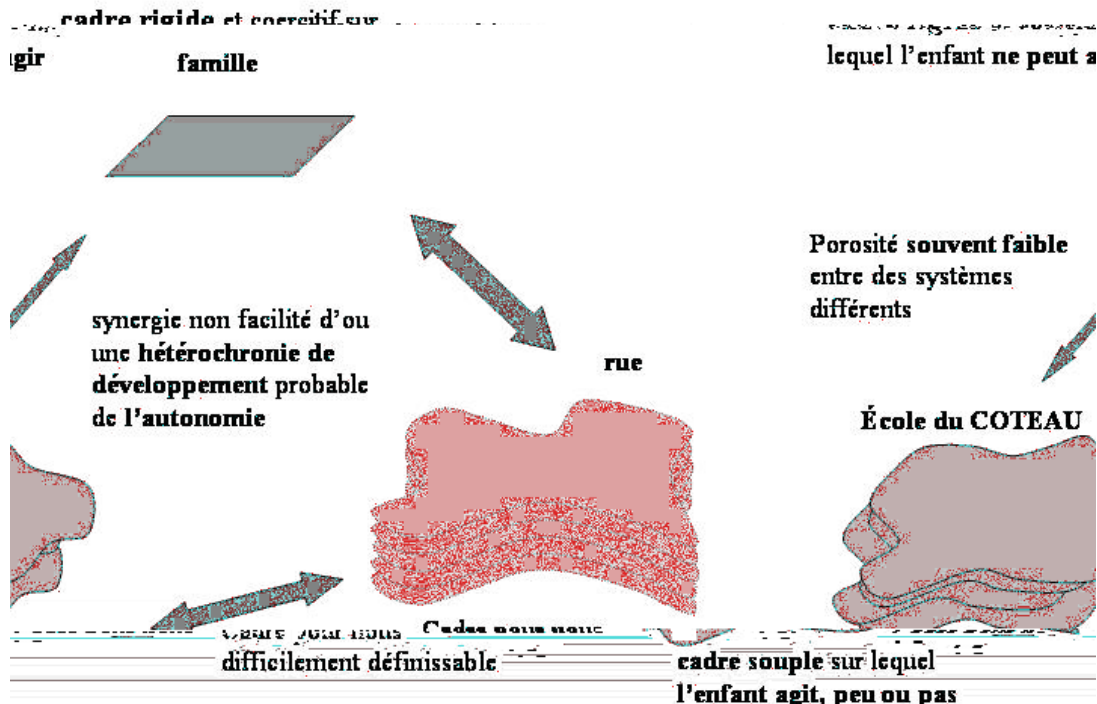
Les différents milieux de vie de l'enfant

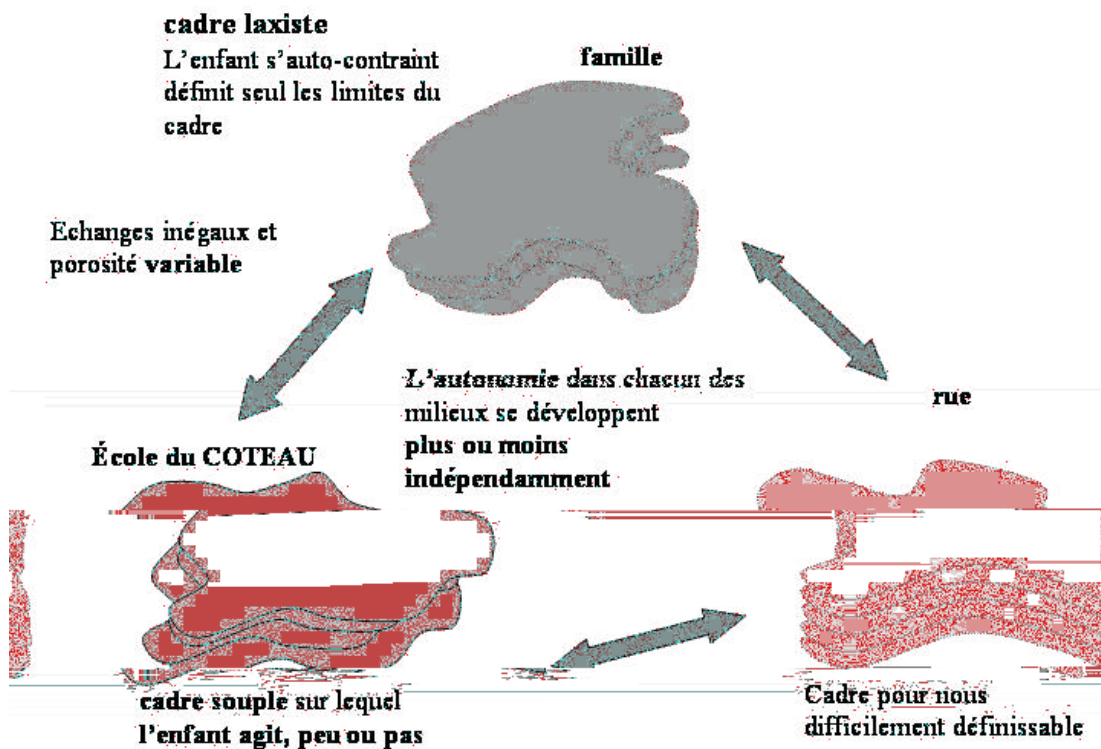
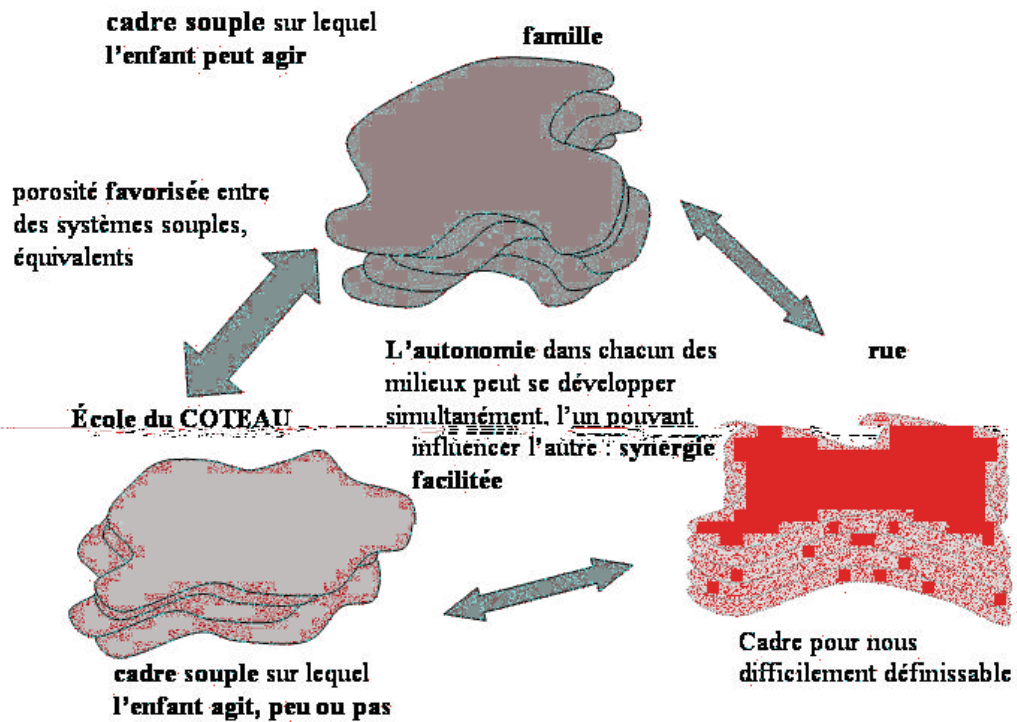
Ils sont au nombre de trois : la Famille, l'École et la Rue.

L'enfant vit et se développe dans chacun des espaces et il circule de l'un à l'autre.

La nature du cadre de l'école du Coteau ayant été préalablement définie, c'est de la nature du cadre familial et des échanges entre ces deux cadres, que dépendent le degré d'autonomie de ces enfants.

Nous proposons donc, ci-après, quelques tentatives de modélisation réduites de l'autonomie d'enfants du Coteau entre 2002 et 2005.





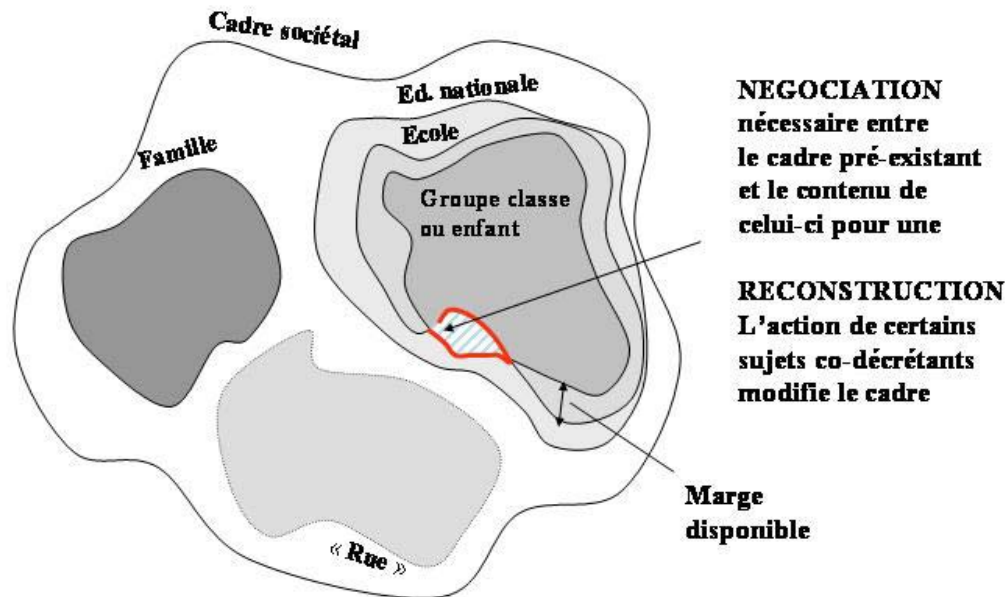
Pour aider l'enfant dans son développement, il doit y avoir une cohérence minimale caractérisée par :

- 1- une homéostasie : les espaces ont une position similaire et se développent simultanément.
- 2- une porosité : les échanges entre les espaces doivent être possibles.

Plutôt que la notion de transfert qui induit décontextualisation et recontextualisation d'un objet, d'une compétence, nous préférons la notion de **développement** : c'est le sujet qui importe des choses acquises (comportement, attitude, savoirs, ...) d'un espace à l'autre.

C'est la notion de formation de l'individu.

Plusieurs niveaux de cadres imbriqués en gigogne



Le cadre sociétal

Il est défini par le contexte politique du pays.

Les fondements de la République française revendiquent la souplesse de nos institutions et la possibilité, laissée au citoyen, de les faire évoluer.

« La reconnaissance d'un peuple éclairé par les fondateurs de la liberté, ne doit pas être un puéril enthousiasme. Il ne doit pas, dans une stupide admiration, proclamer l'éternité de leurs lois ; il doit exhorter la génération naissante à leur obéir, mais aussi à les juger, à les étudier, se rendre digne de les corriger. » Condorcet

Lorsque le cadre ne convient plus ou n'est plus adapté, l'individu seul n'a cependant pas ce pouvoir.

Les derniers événements politiques témoignent de la nécessité et de la difficulté de modifier le cadre de nos institutions. Le référendum sur la constitution européenne en est le meilleur exemple. En effet, on demande à la population de se prononcer sur la globalité d'un traité constitutionnel, mais pas sur chacun de ses points. On s'étonne alors que le refus de cette constitution repose sur des arguments divers.

Le principe de la désobéissance civile apparaît comme un nouveau moyen de faire évoluer notre société. Cette prise de risque individuelle a pour but d'entamer une négociation visant la modification du cadre.

Le cadre de la famille

Contrairement au cadre sociétal, celui de la famille est à définir pour chaque enfant. Les entretiens avec les parents de nos élèves nous permettent d'identifier la nature de ce cadre. L'évocation de quelques situations de l'enfant en famille nous fournit une grille d'évaluation (respect du rythme, des horaires, possibilité de négocier, attitude des parents face à un refus...).

Le cadre Institutionnel de l'Education Nationale

L'expérience narrée dans les premiers chapitres de cet écrit nous pousse à accorder à ce cadre une relative souplesse. Cette relativité réside dans la nécessité de prouver que tout nouveau dispositif s'inscrit dans les limites du cadre institutionnel, décrété aux enseignants et par contraction aux élèves.

Le cadre de l'école, de la classe

L'unicité du cadre de l'école dépend de l'unanimité pédagogique des enseignants. C'est pourquoi, la nature du cadre d'un établissement n'est pas toujours identifiable. Cependant, la relation maître-élèves, la part de pouvoir accordée aux enfants et leur participation aux instances décisionnelles permettent de caractériser le cadre de la classe, à défaut de celui d'un établissement.

Il serait abusif d'établir une corrélation directe entre pédagogie et nature du cadre. La personnalité de l'enseignant est un facteur non négligeable dans cette équation. Aussi, on trouvera des enseignants aux méthodes traditionnelles qui offrent aux enfants un cadre souple ; à l'inverse, une pédagogie alternative peut être mise en œuvre par un enseignant imposant un cadre rigide.

L'école du Coteau a la volonté de proposer un cadre souple et commun.

L'existence d'un cadre commun aux quatre enseignants *décrétants* est elle envisageable ?

L'écrit fondateur a été rédigé dans cet esprit.

Ce cadre commun est-il illusoire ? Peut-il être construit par la négociation ?

Le cadre unique l'est sans doute, mais le cadre commun n'est autre que l'intersection des cadres propres à chacun des membres de l'équipe. Ce principe mathématique n'échappe cependant pas à la négociation : superpositions, décalages, effets de masques nécessitent de redessiner ensemble le cadre commun.

L'établissement d'un cadre commun peut-il s'abstraire des enjeux du pouvoir ?

Les besoins, les exigences et les attentes des enfants donnent vie et mouvement à ce cadre. L'énergie cinétique du cadre et la nature de ses contours caractérisent sa capacité à subir une déformation. Un cadre aux contours souples mais dépourvu de force vitale, propres à le déformer, ne présente aucun intérêt.

Lorsque le cadre de l'école ne permet plus de répondre aux exigences du groupe, les conseils d'enfants permettent la négociation (avec l'influence de certains sujets) pour une reconstruction des limites de ce cadre.

Le cadre que le groupe se fixe

Le groupe n'épouse pas les contours du cadre dans lequel il évolue. La propagation est circonscrite aux limites que le groupe s'est lui-même fixé.

Le cadre de la rue

Il est défini par soustraction des cadres précédents. C'est celui dont la nature est la plus difficile à déterminer, car elle est soumise à des influences diverses et fluctuantes.

Le cadre de l'individu

Chaque enfant se contraint lui-même : gestion autonome du travail scolaire dans sa planification, sa réalisation, son évaluation et gestion autonome du comportement avec l'importance de l'interaction avec ses pairs.

L'hypothèse de l'homologie

Hypothèse : il existe une Homologie entre le rapport du cadre du Coteau au cadre institutionnel et le rapport de chaque enfant au cadre du Coteau.

L'homologie entre ces deux rapports permet d'envisager l'**extension** du comportement, de l'attitude de l'enfant dans le cadre du Coteau à celui de l'enfant ou du futur adulte dans un cadre plus vaste à savoir l'Institution scolaire, la famille et la société.

Le robot n'est autonome que dans un cadre rigide défini par les paramètres de sa programmation. Peut-on parler d'autonomie ?

L'enfant qui ne peut agir ni sur le cadre scolaire, ni sur celui de sa famille peut-il être autonome ?

Il semble plutôt qu'il soit simplement adapté et la rigidité des contours est le garant d'une façade d'autonomie sociale.

Il est rapide et aisé de se laisser abuser par l'illusion du cadre. En effet, dans le cas d'un système coercitif, c'est le cadre qui fonctionne à la place de l'enfant. L'enfant sous la férule de l'adulte ne tardera pas à franchir la barrière dès que ce dernier ne sera plus identifiable ou présent.

Nous devons permettre à l'enfant de prendre conscience de la différence entre ses comportements dans un cadre identique, similaire ou différent.

Nous faisons ainsi les hypothèses que notre rôle de médiateur favorise, d'une part, la construction du lien entre les exigences liées à un cadre et celles liées à un autre, et d'autre part, favorise la prise de conscience du rapport du sujet au cadre et des variations historiques, psychologiques, affectives de celui-ci.

Difficulté repérée : être en mesure de gérer la fonction de décrétant, de médiateur et de co-décrétant puisque l'enfant et l'adulte décrètent quelque chose en commun.

Deux limites s'imposent à cette tentative d'évaluer l'effet du type de cadres dans lesquels évolue un enfant, sur sa capacité à être autonome.

1- La population concernée par cette étude

Le rapport que les enfants orientés au Coteau entretiennent avec le cadre scolaire n'est pas neutre. Il est largement fragilisé par la situation d'échec qui conditionne leur arrivée chez nous. Aussi, leur permettre de se repositionner à l'intérieur d'un cadre est un préalable à leur éventuelle volonté de le modifier.

Complexifiés par leur histoire familiale et scolaire, les enjeux de ce rapport de l'enfant au cadre sont autant de pondérations à notre recherche.

Seule l'étude d'une population d'enfants entretenant un rapport non-traumatique au(x) cadre(s) permettrait de vérifier l'hypothèse que la nature de ces cadres influence leur autonomie (définie par la capacité à passer alternativement du statut de sujet à celui de décrétant).

2- La durée de la recherche

L'école de la République a pour mission première de permettre aux citoyens de faire évoluer nos institutions.

On comprend alors que la temporalité de cette action de déformation du cadre induit le suivi d'une cohorte sur 20 ans, voire davantage.

Chapitre IX. Enjeux politiques et Conclusion

Un projet militant (Alice)

Le projet de l'école du Coteau est basé sur l'éducation à la citoyenneté. Les finalités et les objectifs sont clairement définis : il s'agit de préparer les enfants à devenir des citoyens autonomes, responsables et solidaires. Pour poursuivre ces objectifs, une « pédagogie de l'agir » est privilégiée.

L'enfant qui a le pouvoir d'agir sur ses apprentissages ou sur le cadre de vie de l'école prend conscience que l'adulte n'a ni l'exclusivité du pouvoir, ni celle de la parole. Il apprend à respecter la loi, les règles par intérêt pour ce qu'elle représente et non plus à s'y soumettre sans les comprendre. C'est en agissant, en prenant conscience de son pouvoir d'action et de décision, en étant capable d'autoréflexion que l'enfant devient autonome. C'est parce qu'il a des droits qu'il accepte ses devoirs lorsqu'il est en collectivité.

Le projet prévoit la participation de tous à la réalisation des projets et à la gestion et régulation du cadre du Coteau. Il s'oppose à toute logique du rendement, de compétitivité, de sélection sociale et de hiérarchie parce que son éthique repose sur le respect de chacun dans son individualité, l'acceptation et l'exploitation des différences. Si le développement de la démocratie active, au sein du système éducatif de l'école du Coteau ne peut se référer au modèle démocratique en vigueur, il aura peut-être l'effet de l'influencer.

L'hypothèse consiste à dire que si l'on offre aux enfants pendant toute leur scolarité la possibilité d'agir sur le cadre (de l'école), d'agir sur leur propre espace de liberté, ils seront d'autant plus disposés à en faire de même à l'âge adulte sur le cadre institutionnel de la société quand celui de l'école aura disparu.

En développant leur autonomie à l'école et en leur apprenant l'autogestion, nous préparons de futurs citoyens souhaitant participer activement à la vie de la société et capables d'en redéfinir les contours en fonctions des besoins.

L'autonomie devient alors un outil de déformation du cadre et pour illustrer ces propos, voici quelques extraits de C. Freinet :

Les dits de Mathieu (Extraits)

L'ECOLE SERA-T-ELLE CHANTIER ?

Vous trouvez, je sais, que le mot de chantier, comme celui de travail dont je vante la noblesse, est trop chargé de peines, de souffrances et d'injustes sacrifices.

Et pourtant, regardez si vos enfants, quand ils ne sont pas sous votre dépendance, n'organisent pas des chantiers de travail : pour dévier le cours d'un ruisseau et remplir une mare ou attraper des poissons ; pour aménager un tas de sable en place forte ; pour construire un village d'Indiens (...).

UNE MENTALITE DE BATISSEURS

Je suis resté bâtisseur.

A l'ordre trop civilisé des terres aux cultures alignées et définitives, je préfère les chantiers qui transforment et animent les coins incultes, les plantations qu'on voit monter, audacieuses et envahissantes comme une troupe d'enfants dans la forêt. Aux constructions confortables et méthodiques, je préfère l'abri que je monte moi-même, des racines au toit et que je modèle selon mes goûts et mes besoins, comme ces vieux habits dont on ne peut se séparer parce qu'ils se sont intégrés à nos gestes et à notre vie.

Je suis bâtisseur (...).

(...)Préparez des générations de bâtisseurs qui fouilleront le sol, monteront les échafaudages, jetteront à nouveau vers le ciel les flèches hardies de leur génie, scruteront l'univers toujours jaloux de son mystère. Munissez vos classes des outils de bâtisseurs, de monteurs d'échafaudages, d'ingénieurs et de sondeurs des mystères. Même si votre école doit rester un éternel chantier, parce que rien n'est exaltant comme un chantier.

NOUS SEMONS LE GRAIN DES RICHES MOISSONS

A quoi bon, vous conseillera-t-on, et à quoi bon vous obstiner à préparer vos enfants pour un monde qui ne sera pas le leur ? Est-il utile, et même prudent, de leur donner aujourd'hui dans nos classes des initiatives et des libertés qui leur seront interdites dans les écoles qu'ils fréquenteront demain ? Et ne vaut-il pas mieux les habituer dès maintenant à obéir et à se plier aux exigences d'une société qui est toujours marâtre pour le travailleur « désadapté » (...).

(...) Mais la Démocratie - tant de textes en témoignent - attend de vous les travailleurs actifs aux initiatives généreuses, les citoyens jaloux de leurs libertés mais capables de se discipliner pour servir coopérativement les justes causes ; les hommes qui sauront sortir des rangs pour partir et l'avant-garde, affronter en téméraires les difficultés, les pionniers qui dérangent parfois les moines et les religieux, les exploiters et les robots, les soldats et les bureaucrates, mais qui avancent et progressent, construisent et créent (...).

(...) Quelle que soit votre crainte de voir les destins hostiles plier les jeunes tiges que nous aurons animées, c'est toujours avec la même confiante ferveur que nous semons obstinément le grain des riches moissons.

La sagesse des hommes et la justice des institutions feront le reste (...).

(...) Rien n'est exaltant comme un chantier, surtout lorsqu'on y construit des hommes.

Les bâtisseurs nous comprendront et nous aideront.

N'y a-t-il pas là encore une similitude de rapport entre le statut de praticien/chercheur et celui de sujet/décrétant ?

L'équilibre de ce double statut n'est-il pas finalement l'acte éminemment politique de l'Education ?

Juin 2005

Cayuela Arnaud
Professeur des écoles
spécialisé, option E
(2002-2005)

Cucuat Alice
Professeur des écoles
(2003-2005)

Darrou Valérie
Professeur des écoles
spécialisé, option E
(2002/03-04/05)

Fleck Sébastien
Professeur des Ecoles
spécialisé, option E
(2002-2005)

BIBLIOGRAPHIE

- April, J.**(1998). *Ordre et désordre : les facteurs de l'organisation dans les classes de jeunes enfants*, Buchet-Chastel, collection nouvelles pratiques en éducation, Paris.
- Astolfi, J.-P.** (1996). *Mettre l'élève au centre, oui, mais au centre de quoi ?* in *Sens du travail scolaire et construction des savoirs : quelle place pour les enseignants ? quelle place pour les élèves ?* Actes du Forum 1995 de l'enseignement primaire. Genève. Département de l'instruction publique, pp. 11-32.
- Barth, B.-M.** (1987). *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M.** (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Bruner, J.S** (1983). *Le développement de l'enfant / savoir faire /savoir dire*, PUF, Psychologie d'aujourd'hui, Paris.
- Castoriadis, C** (1975). *L'institution imaginaire de la société*, revue Esprit : Paris.
- Castoriadis, C** (1999). *Les carrefours du labyrinthe / 6. Figures du pensable*. Seuil : Paris.
- Charlot, B., Bautier, E. Rochex, J.-Y.** (1993). [Ecole et Savoir dans les banlieues... et ailleurs](#). Paris : Armand Colin.
- Cifali, M** (1994) : "Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique", Collection l'éducateur, PUF, Paris.
- CRESAS** (1991) *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris. ESF.
- CRESAS**, (1987) *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*. CRESAS / sciences de l'éducation, Paris, ESF.
- Dasen, PR** (1988) revue ENFANCE, tome 41, n° 3-4, p3 à 24.
- Diaz Babeth, Liathard-Dulac Brigitte.** (1998). *Contre violence et mal-être, la médiation par les pairs*. Nathan pédagogie.
- Freinet C.** (1967), *les dits de Mathieu, activités pédagogiques et psychologiques*, Delachaux et Niestlé.
- Freinet C.** - (1996) - *Oeuvres Pédagogiques*. Le Seuil, Tomes 1&2.
- Groupe français d'éducation nouvelle.** (1996). [Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité](#). Lyon Chronique sociale.
- Hardy, M, Platone, F, Stambak, M.** (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*, CRESAS / sciences de l'éducation, Paris, ESF.
- Hirrt Nicolas.** *Les nouveaux maîtres de l'école, l'enseignement européen sous la coupe des marchés*.
- Imbert F.** (1994), *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris : ESF.
- Imbert F.** (1997), *vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF.
- Moser A., Moissonnier D. & Fauchard J.** - (19--). *L'aide au travail personnel de l'élève*. Hachette Education.
- Meirieu, Ph. et Develay, M.** (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF.
- Meirieu, Ph.** (1987). [Apprendre...oui, mais comment](#). Paris: ESF.
- Mialaret, G.** (dir). (1966). *Education nouvelle et monde moderne*. Paris : PUF.
- Osterriech P.** - (1995) - *Faire des adultes*. Mardaga.
- Oury, F. et Vasquez, A.** (1991). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Ouvrage collectif.** (1980). *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ? Non, outil de rupture ! par le chantier « équipes pédagogiques » de l'ICEM (pédagogie Freinet) – FM*.
- Ouvrage Collectif.** (1992). *Différencier la pédagogie*. In: Cahiers Pédagogiques, INRP.
- Ouvrage collectif.** (1999) . *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives – PU de Bordeaux*.
- Pernoud Régine.** *Pour en finir avec le Moyen-âge*. Seuil.
- Perrenoud, Ph.** (1987). «De l'école active à l'école interactive : un nouveau mythe ?» in
- Perrenoud, Ph.** (1994) [Métier d'élève et sens du travail scolaire](#). Paris : ESF, 4e éd. 2000.
- Perrenoud, Philippe** (1996). [Rendre l'enfant actif, c'est vite dit!](#) , Migrants-Formation. N° 104 mars p. 166-181

- Perrenoud**, Ph. (1997) [Les pédagogies nouvelles en question \(s\)](#), *Éducateur*, n° 7, mai, pp. 28-31.
- Pochet** Catherine, **Oury** Fernand, **Oury** Jean . « l'année dernière, j'étais mort » *signé Miloud*.
- Pochet** Catherine, **Oury** Fernand – Qui c'est le conseil ?
- Schaeffer** Pierre. (1970). *Machine à communiquer, 1- genèse des simulacres* . Seuil.
- Smith** F. (1980) . *La compréhension et l'apprentissage*. HRW, Montréal.
- Super,CM et Harkness, S.**(1986). The developmental niche : a conceptualization at the interface of child and culture, *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-570.
- Trocmé-Fabre** H, (1991), *j'apprends donc je suis*, Paris, Editions d'Organisation.
- Vasquez** A., **Oury** F. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Maspéro.
- Vasquez** A., **Oury** F. (1997). *Vers une pédagogie institutionnelle - Vigneux - Matrice*
- Violet** D, (1996), *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*, Paris, L'Harmattan.