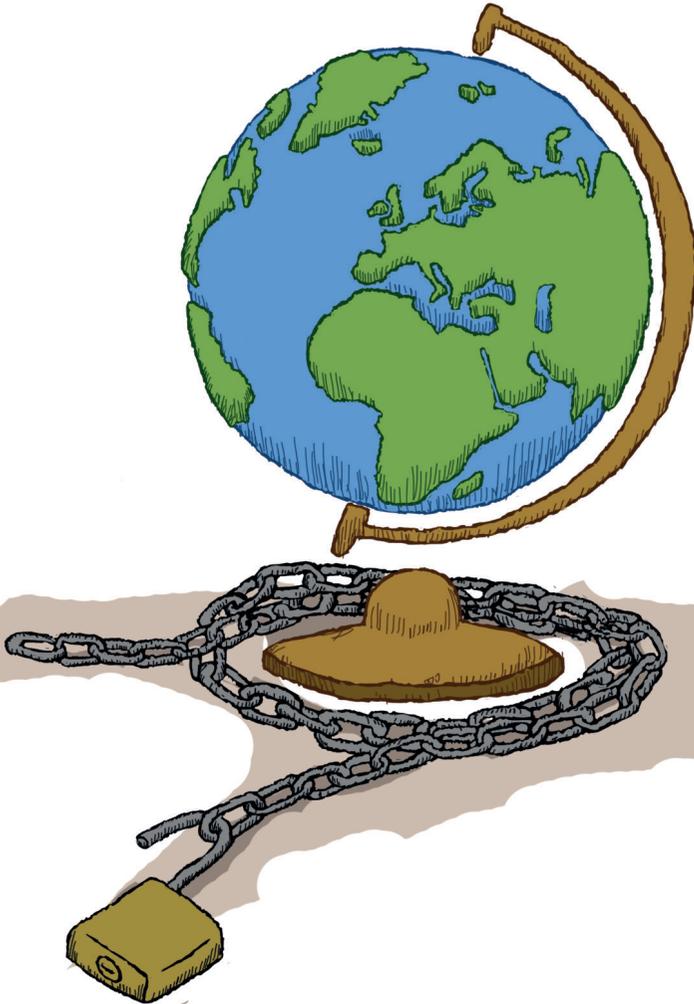


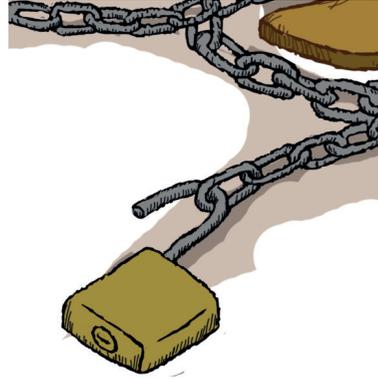
Pour une autre éducation : les pédagogies alternatives

Par Marie Zune



« N'élevons pas nos enfant pour le monde d'aujourd'hui. Ce monde aura changé lorsqu'ils seront grands .»

Maria Montessori



INTRODUCTION

Dans un contexte scolaire particulièrement sous tension, les pédagogies alternatives opèrent un retour en force. Des écoles *nouvelles* fleurissent à nouveau partout en Wallonie depuis dix ans, malgré leur concentration dans la région de Bruxelles et du Brabant. Souvent, ce sont des établissements utilisant diverses pratiques pédagogiques dites « alternatives », se distinguant donc des formes classiques du programme de la Communauté française. Les polémiques à ce sujet ne manquent pas : l'actualité a pointé la réussite exceptionnelle de personnalités élevées dans la pédagogie Montessori telles que Larry Page et Jeff Bezos (fondateurs de Google et Amazon) et tant d'autres de la Silicon Valley. Récemment, le film-documentaire *Une Idée folle*¹ a fait éclore des espoirs de changement dans le grand public pour une autre éducation et une autre société – à la manière des modes de vie durables du film *Demain*.

A contrario, ces écoles ont également suscité des remarques plus réactionnaires : qu'en-est-il de cette utopie soixante-huitarde modelant des enfants-roses ? Comment peut-on donner autant de liberté à des enfants et espérer en obtenir des adultes disciplinés et intégrés ? À ces critiques s'ajoutent les doutes sur l'enseignement différencié et le suivi personnalisé, qui individualisent le parcours de chacun. Alors oui, il est évident que ces écoles à pédagogies alternatives prétendent à une vision idéale de l'éducation et qu'elles sont traversées par de profondes contradictions et des effets structurels pervers. Force est pourtant de constater qu'elles possèdent un potentiel tout à fait inédit pour penser une transition sociale forte et durable, fondée par un système éducatif complètement renouvelé, cohérent et unifié.

¹ Documentaire sorti en 2015 sur les pédagogies alternatives dans neufs établissements scolaires français, publics et privés.

Nous allons donc tenter de déplier les enjeux de ces pédagogies, par un regard principalement historique et analytique. En effet, elles sont avant tout issues d'un mouvement culturel initié il y a cent cinquante ans, qui les a complètement modelées, et dont les caractéristiques révolutionnaires prennent un sens soudain très actuel. Ensuite, nous approfondirons un type de pédagogie particulière expérimenté dans une école de Louvain-la-Neuve (Freinet) et ferons un rapide tour d'horizon des autres pédagogies alternatives présentes en Wallonie. Avec toutes ces cartes en main, nous tenterons finalement de répondre à quelques questions et d'ouvrir une discussion nécessaire sur le sujet.

I. RÉCIT D'UN MOUVEMENT CULTUREL RÉVOLUTIONNAIRE : L'ÉCOLE NOUVELLE

Comment les pédagogies alternatives se sont-elles intégrées à l'école ? En quoi sont-elles différentes des formes scolaires classiques ?

1. Les origines de la pensée

L'éducation nouvelle engage le débat autour d'un modèle traditionnel apparaissant comme dépassé aux yeux de ses militants.² C'est à Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que l'on attribue les fondements de cette théorie éducative – c'est-à-dire une pédagogie – basée sur la liberté et le respect de l'enfant, dont l'état n'est pas considéré comme une transition vers l'âge adulte : il possède une « une valeur en soi ».³ Selon Rousseau, permettre à l'individu de vivre pleinement son enfance, c'est libérer un « être social »⁴ capable de participer de manière critique et épanouie à la construction de la société. Pour de nom-

² L. GUTTIÉREZ, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », Carrefours de l'éducation, n°31, 2011, p. 106.

³ J. HOUSSAYE, *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris : Armand Collin, « Enseigner », 1994, p. 33.

⁴ Voir l'œuvre fondamentale de Jean-Jacques Rousseau sur cette question : *Emile ou de l'Éducation*, 1762.

breux précurseurs de l'école nouvelle, Rousseau a « inspiré un changement fondamental dans la conception de l'enfance en exprimant l'idée d'une psychologie différente de celle de l'adulte, d'une éducation adaptée à l'enfant et à son évolution, à celle de ses capacités, de ses besoins, de ses intérêts, d'étapes à respecter, qui demande à l'enfant, non pas de recevoir, mais de former lui-même ses concepts, de construire son savoir, de s'appuyer sur l'expérience, sur ce qu'il a de bon dans sa nature». ⁵

Dès le XIX^e siècle, un ensemble de psychologues et de médecins mènent des recherches sur les besoins réels des enfants jusqu'à six ans, enrichissant ainsi les savoirs de l'Éducation nouvelle. Citons à cet égard les travaux pionniers d'Édouard Claparède (*Pédagogie expérimentale*⁶), d'Ovide Decroly (*Le déploiement de l'expérience, de la recherche, et de la curiosité*) ou de Maria Montessori qui crée au début des années 1900 le premier jardin d'enfants visant à l'éducation sensorielle, à l'activation de la mémoire et à la liberté d'action soutenue par l'adulte.⁷

Repères historiques⁸

De l'Antiquité au Moyen-Âge : le préceptorat et l'enseignement particulier

Le précepteur entretient une relation de transmission directe avec l'enfant, on parle d'enseignement du singulier. Cet apprentissage se déroule souvent à la maison, et le maître n'est pas formé ; quiconque capable de lire et d'écrire peut enseigner.

⁵ N. DUVAL, « Mise en perspective historique des pédagogies de l'individualisation et de la différenciation des apprentissages : les précurseurs en éducation nouvelle et méthodes actives (du XIX^e siècle aux années 1930) », p. 30.

⁶ Les travaux de Claparède furent un appui précieux pour le célèbre psychologue Jean Piaget au XX^e, qui révolutionna la théorie des stades du développement et de l'apprentissage ; et qui apporta un éclairage très particulier à la notion d'intelligence, comme moyen d'adaptation au milieu.

⁷ N. DUVAL, *op. cit.*, p. 33.

⁸ Synthèse tirée de G. CLERMONT, T. MAURICE, *La pédagogie, Théories et pratiques, de l'Antiquité à nos jours*, Paris : Gaëtan Morin, 2012, 304 p. ; J. VIAL, *Histoire de l'Éducation*, Paris : PUF, « Que sais-Je ? », n°310, 2009, 128 p.



À partir du XVII^e siècle : les premières écoles publiques chrétiennes et communales.

On assiste à une amplification du mouvement de scolarisation : les paroisses ouvrent des écoles publiques sous l'égide du Clergé, ainsi que les communes. L'enseignement devient simultané dans des groupes-classes, on crée des ouvrages et des manuels scolaires. La vision de l'enfant mène à une pédagogie disciplinaire et rigoureuse, qui encadre un apprentissage strict des savoirs et une morale chrétienne prégnante.

Du XX^e à aujourd'hui : l'école, question de société

L'école est largement politisée et fait l'objet de nombreuses polémiques. En Belgique, le milieu du siècle est marqué par une « Guerre Scolaire » : diverses lois se succèdent, reflétant une série de clivages sociaux, culturels et philosophique ; ceux-ci opposent les écoles catholiques et libres qui ne trouveront un accord qu'en 1958 avec le Pacte scolaire (unissant Sociaux chrétiens et Libéraux).

À cette époque, l'école connaît donc une démocratisation importante et la définition de programmes pédagogiques unifiés, basés sur les cadres traditionnels de l'enseignement : apprentissage et transmission de savoirs fixes et séparés, cours magistraux, évaluation et contrôle continus, réglementation interne et discipline imposées. C'est dans ce contexte conflictuel – qui questionne à la fois l'implication de l'État, les formes scolaires et les valeurs de l'école – que naît le mouvement de l'Éducation nouvelle dès 1920, via des grandes figures de la pédagogie comme Ovide Decroly en Belgique, mais aussi Maria Montessori en Italie, Célestin Freinet en France ou Rudolph Steiner en Autriche.

2. Politisation et diffusion du mouvement à travers l'Europe

À côté de ces figures fondatrices de la théorie pédagogique, il y eut aussi la mouvance populaire qui soutint un renouveau de l'institution scolaire après la Révolution française. En effet, en France, le Manifeste du 23 mars de la Commune prône une « éducation intégrale », visant à abolir les inégalités en enseignant les matières intellectuelles, manuelles et artistiques de la même

manière.⁹ En ce sens, l'éducation libertaire, issue de la pensée anarchiste, stimula largement les pédagogues cités précédemment.¹⁰ Ici, c'est l'institution et les relations hiérarchiques qui sont remises en cause, afin de fonder des écoles actives capables d'émanciper tous les individus. Ils revendiquent alors une « suppression des programmes, des horaires, de la division en matières d'enseignement, de la répartition en classe de niveau »¹¹, et donc l'introduction de la mixité, l'autogestion du temps et la constitution de petits groupes d'apprentissage ou d'intérêts.¹² Plus largement, l'éducation libertaire et populaire évoluent côte à côte avec comme objectifs de rendre la culture au peuple, et donc de proposer une *démocratie culturelle*, et pas une *démocratisation culturelle*.¹³

Ensuite, la période de l'entre-deux guerres ancre une importante crise culturelle, sociale et économique en Europe, remettant profondément en question le rôle de l'éducation, favorisant ainsi la diffusion des idées de l'Éducation nouvelle. La seconde révolution industrielle et les conséquences désastreuses de la guerre multiplient les missions attribuées à l'école : préparer des élites prêtes à relever les défis techniques de l'industrie et former une nouvelle génération actrice de la démocratie et du maintien de la paix.¹⁴ À cette époque, les initiatives d'Écoles nouvelles se propagent principalement en France, en Allemagne, en Belgique, en Italie et en Espagne ; elles prennent des formes variées et s'inspirent les unes des autres. C'est Adolphe Ferrière, pédagogue suisse, qui en donne la première définition claire en 1915, accompagnée d'un programme de trente principes tournés vers l'enfant : « L'école nouvelle est un internat familial situé à la campagne, où l'expérience personnelle de l'enfant

⁹ A. VERGNIoux, *et al*, « L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir », *Revue française de Pédagogie*, CLI, 2005, p. 180.

¹⁰ R. LOURAU, « L'éducation libertaire », *L'Homme et la société*, CXXIII, 1, 1997, p. 47.

¹¹ *Ibid*, p. 47.

¹² Les premières Écoles modernes furent fondées par Francisco Ferrer, militant politique catalan célèbre, exilé en France dans le mouvement anarchiste. Il créa une série de nouvelles institutions basées sur l'éducation libertaire dans le nord de l'Espagne, avant d'être emprisonné et condamné à mort par la monarchie espagnole.

¹³ L'idée étant de permettre aux classes populaires de valoriser leur culture propre à égalité de la culture dominante et bourgeoise. La démocratisation culturelle parle d'un processus d'accessibilité égale à cette culture dominante via l'école qui entretient les codes et les normes de cette dernière. L'éducation populaire a voulu inverser ce processus et tendre vers la démocratie culturelle.

¹⁴ N. DUVAL, *op. cit.*, p. 34.

est à la base de l'éducation intellectuelle, avec recours aux travaux manuels, et de l'éducation morale, par la pratique de l'autonomie des écoliers (*self-government*) ». ¹⁵ Cinq ans plus tard, Célestin Freinet initie sa célèbre pédagogie et donne le ton, en entraînant résolument l'Éducation nouvelle dans un vaste mouvement d'éducation populaire.

II. LES PÉDAGOGIES ACTIVES ET DIFFÉRENCIÉES, DE QUOI PARLE-T-ON ?

Le mouvement de l'Éducation nouvelle est donc vaste, multiforme et a traversé plusieurs époques depuis les idées de Rousseau. Quel héritage a-t-on gardé de cette histoire ? Qu'en est-il des écoles et de cette philosophie aujourd'hui ?

Aujourd'hui, toutes les écoles sont imprégnées des pédagogies actives, au sens où le but initial est de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages, et plus simplement passif devant l'assimilation des savoirs. De plus, l'École n'a cessé d'évoluer en matière de mixité, de facilités d'accès, et de diversification des matières. ¹⁶ Ainsi, en Belgique, le décret Missions de 1997 entreprend l'apprentissage par compétences, impliquant donc la question de « savoir-faire » à acquérir au-delà des connaissances.

Toutefois, les programmes proprement construits autour de l'Éducation nouvelle prétendent à accomplir la démarche éducative de manière exhaustive. À cet égard, il existe deux types d'établissements : ceux qui s'attachent à poursuivre une pédagogie affiliée à son fondateur et qui se dénomment comme telles (écoles Freinet, écoles Steiner, écoles Decroly, écoles Montessori). Ensuite, des établissements – le plus souvent publics – rassemblés autour d'un projet pédagogique empruntant différentes pratiques alternatives. Malgré toutes ces divergences, que peut-on-retenir des principes de ce mouvement ?

¹⁵ A. FERRIÈRE, cité par N. DUVAL, *op. cit.*, p. 35.

¹⁶ Le courant psycho-pédagogique du socio-constructivisme a largement influencé la didactique des programmes nationaux, dans l'objectif de rendre l'enfant acteur de ses apprentissages. Voir à cet égard E. VELLAS, « La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes », *Enjeux pédagogiques*, n°10, 2008, p. 21-22.

1. Principes directeurs et communs au mouvement¹⁷

a. Un système de valeurs confiant et bienveillant

- L'axe premier s'attache à *différencier l'enfant de l'adulte*, tout en lui reconnaissant les mêmes droits en matière de respect et de liberté. Au-delà, les besoins d'un jeune enfant demandent l'amour, l'écoute, l'empathie, l'indulgence et la bienveillance ; des attitudes qui constituent les bases du comportement d'un éducateur.¹⁸
- En ce sens, il existe une *conviction forte que l'enfant doit vivre pleinement sa vie d'enfant*, et que plus longuement il la vivra comme telle, meilleur il sera en tant qu'adulte. Une enfance heureuse paraît donc être primordiale – même aux dépens des fins éducatives d'apprentissage.
- *Il possède en lui toutes les capacités pour apprendre de lui-même*. En effet, le développement de ses aptitudes physiques, intellectuelles et mentales est exponentiel durant les six premières années de sa vie. Par la suite, la curiosité et l'activité des enfants doivent être encouragées et soutenues par l'éducateur.

¹⁷ Croisements des principes communs aux analyses théoriques tirées de R. COUSINET, *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé, 1950, p. 1-4 ; I. MAGOS, « Steiner, Montessori, Freinet... Quel héritage ? », *L'École des Parents*, 598, 2012/5, p. 17-23 ; M. FOURNIER, « Enquête sur les pédagogies alternatives », *Sciences humaines*, 179, février 2007, p. 1-7 ; J.-P. RESWEBER, *Les pédagogies nouvelles*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », 2015, 126 p.

¹⁸ On distingue « deux grandes périodes dans l'histoire de l'éducation moderne selon que la notion de la minorité et de l'immaturation y est structurante ou pas (...) ; si l'enfant est mineur et immature, la pédagogie a une fonction de redressement, et l'éducation a trois volets : éducation de la volonté, de l'esprit et inculcation de la civilité. Au fur et à mesure que l'opposition s'amenuise, l'éducation va accorder à l'enfant tout ce qu'elle lui refusait comme mineur d'âge. Il n'y a pas de solution de continuité entre la personnalité enfantine et la personne adulte : la communauté scolaire va être pensée comme un modèle réduit de la société démocratique et de ses institutions, et comme personne publique "privée" l'enfant devient autonome, responsable et doit assumer toutes les modalités d'expression libre que l'éducation "nouvelle" lui accorde. » A. VERGNIoux, *et al. op. cit.*, p. 180.

b. Des pratiques pédagogiques adaptées à l'expression des besoins infantiles

- De la capacité à apprendre seul découle *la méthode naturelle et active* : l'enfant est stimulé par des environnements divers qui le poussent à se poser des questions, et à devoir entreprendre des recherches pour y répondre.
- Les pratiques dans leur ensemble tiennent à *encourager les potentiels particuliers de chacun*, d'où la qualification de « pédagogies différenciées ». Les éducateurs peuvent ainsi adapter leurs outils et leurs moyens en fonction des besoins et intérêts spécifiques des enfants, stimulés par un environnement riche et bienveillant.
- *Le fonctionnement de ces écoles est foncièrement démocratique et égalitaire*, et vise à reproduire une vie de communauté utopique impliquant les enfants, les parents, et l'équipe éducative. Il n'existe pas de hiérarchie classique avec le corps d'enseignant, et l'établissement régleme sa vie intérieure par autogestion dans un travail commun et intergénérationnel.
- *La progression des enfants est évaluée de manière globale* via des graphiques, des rapports et des brevets, et ne comporte donc pas de notes. L'enfant fait l'objet d'une observation attentive de tous les instants par l'enseignant. En outre, il existe de nombreuses formes de redoublements tempérées par des classes intergénérationnelles. Le but est d'éviter les erreurs d'un jugement approximatif et l'encouragement de la compétitivité.

III. SPÉCIFICITÉS D'UN INCONTOURNABLE : LES ÉCOLES FREINET

Les Écoles Freinet sont sans doute les plus connues du grand public ; adoptées par de nombreux établissements, ces pratiques sont particulièrement pluralistes et citoyennes. En voici une brève analyse.

Portrait d'un pédagogue engagé

« Il y a d'autres techniques : la vie et l'élan, l'enthousiasme et la joie construiront un jour ce que l'autoritarisme scolastique n'a pas su entrevoir. Le savoir n'est pas né à l'école. Il vient de la vie quotidienne et de l'intelligence sociale.»

Célestin Freinet (1896-1966) est un instituteur, un pédagogue et une destinée hors normes. Il grandit à Gars, un village rural des Alpes maritimes françaises et se forme ensuite à l'École normale. Rejetant viscéralement le bellicisme de la guerre qui le mutile en 1917, il bascule dans une quête tenace de changement culturel, social, politique et professionnel radical : il participe au syndicalisme enseignant naissant, initie les bases d'une pédagogie nouvelle populaire, et amorce la question du rôle de l'école dans le changement social.¹⁹ Suivant les travaux d'Adolphe Ferrière sur l'Éducation nouvelle, il visite les écoles libertaires d'Hambourg et commence ainsi à établir des pratiques d'enseignement qui lient les deux piliers de sa future pédagogie : garantir la liberté des enfants du peuple et leur fournir les clés de l'émancipation sociale²⁰. Avec sa femme Elise, artiste et institutrice, il crée en 1920 sa première école expérimentale où il adopte des activités inédites : journal d'école, promenades et cueillettes, correspondances, fêtes saisonnières. C'est à ce moment qu'il tâtonne, expérimente et s'attache à développer la méthode naturelle en abandonnant manuels et réglementations scolaires.²¹ Au début des années 1930, en pleine

¹⁹ H. PEYRONIE, « Célestin Freinet », dans J. HOUSSAYE, *op. cit.*, p. 213.

²⁰ *Ibid*, p. 214.

²¹ R. ZERROUKI, « Freire, Hooks, Freinet, les pédagogues révolutionnaires », *Ballast*, Histoire et Politique, 18 mai 2017, p. 5, [en ligne :] <https://www.revue-ballast.fr/freire-hooks-freinet-pedagogues-revolutionnaires/>, consulté le 25 juillet 2017.



montée des fascismes européens, il est écarté de l'Éducation nationale pour des raisons politiques.²² Redoublant d'efforts, il accueille cinq ans plus tard les enfants réfugiés de la guerre d'Espagne dans une école « prolétarienne »²³ à Vence. Déporté en 1940, et résistant à sa sortie en 1944, ses convictions se durcissent et il devient le fondateur d'une véritable « pédagogie critique »²⁴, dont la portée enthousiasmante mènera à construction de l'Institut de l'École moderne (ICEM, 1947), qui permettra par la suite la formation des enseignants Freinet.

1. Orientations théoriques de la pensée Freinet

Avant tout, l'école doit être celle du peuple : accessible, adaptée et valorisante pour tous. La visée première est donc démocratique et populaire, et c'est précisément cette ambition sociale, culturelle et politique qui distingue la doctrine et les pratiques Freinet de celles des autres mouvements d'Éducation nouvelle en Europe.²⁵ Ce soutien marqué aux politiques de démocratie culturelle et éducative entraîne forcément un refus des formes scolastiques traditionnelles, désignées comme élitistes et méritocratiques, au profit d'un développement harmonieux des facultés des enfants dans un milieu qui fait sens pour eux.²⁶ D'où le rejet de l'organisation classique de l'espace, des règles et de l'apprentissage des savoirs.

En ce sens, Freinet entretient une morale civique comme base de son projet pédagogique. Il veut habituer l'enfant à un milieu réel et pas scolaire : « Que nous le voulions ou non, il nous faut aujourd'hui dépasser la scolastique et créer un milieu humain, où l'enfant s'habitue à agir en homme et en ci-

²² L'affaire « St-Paul » met en scène Charles Maurras, théoricien du nationalisme intégral français sous Vichy, qui mène une campagne contre Freinet, associé alors au communisme. L'enseignant est accusé du fait d'un texte libre de l'un de ses élèves imaginant une révolte contre le maire du village.

²³ R. ZERROUKI, *op. cit.*, p. 5.

²⁴ H. PEYRONIE, *op. cit.*, p. 215.

²⁵ Ces références populaires sont aujourd'hui perdues, en témoigne le manque évident de mixité sociale au sein des écoles Freinet, principalement fréquentées par les classes moyennes supérieures et intellectuelles.

²⁶ J.-P. RESWEBER, *op. cit.*, p. 116-120.

toyen. »²⁷ Toute la pensée Freinet tourne donc autour des centres d'intérêts de l'enfant et de la vie coopérative. Elle s'attache à trois principes : *l'expression libre, l'autonomie et la communication*. Ce double aspect est central : on développe la personnalité de l'enfant sous tous ses aspects, et on apprend à fonder un vivre-ensemble véritablement démocratique.²⁸

2. Le cas de l'École des Bruyères de Louvain-la-Neuve

Cette école maternelle et fondamentale a bâti un projet pédagogique autour des principes Freinet, en visant à insérer l'école dans la vie de la cité, en l'occurrence Louvain-la-Neuve, ville étudiante, piétonne, et riche d'initiatives sociales et culturelles diverses. Elle se revendique pluraliste, progressiste et participative.²⁹ En plus des pratiques pédagogiques Freinet approfondies ci-dessous, elle adopte une éducation spécifique à la santé et à l'environnement, aux médias, à la philosophie et participe fréquemment à des animations culturelles extérieures.

a. Une multitude d'outils au service d'une pédagogie globale

– Tâtonnement expérimental et fonctionnalité des savoirs

La méthode naturelle d'apprentissage s'applique à poursuivre la manière dont l'enfant a appris à marcher et à parler : le but est de laisser le plus longtemps possible l'enfant découvrir les savoirs par lui-même, par imprégnation, imitation et observation.³⁰ Le tâtonnement expérimental permet de continuer en ce sens grâce à deux grandes pratiques : l'expression libre, via les correspondances, la prise de parole et la rédaction, et la confrontation continue dans

²⁷ C. FREINET, *L'éducation morale et civique*, s. I. : Bibliothèque de l'École Moderne, n°5, 1960, p. 6.

²⁸ L. LESCOUARCH, « Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 45, 2010, p. 81-101.

²⁹ Voir à cet égard le Projet Pédagogique de l'école des Bruyères, accessible sur le site : www.bruyeres.be.

³⁰ L. LESCOUARCH, *op. cit.*, p. 84.

des milieux suscitant des tas de questionnements, où les enfants ont vécu des choses qu'ils peuvent ressentir et exprimer.³¹ Ainsi, Charline, enseignante à l'École des Bruyères en 3e et 4e primaire, utilise les ateliers d'expression, appelés « temps de rencontre », pour laisser les enfants raconter leurs expériences du weekend en famille sur la base d'un objet qu'ils ont apporté :

« Au début de la semaine, on fait un temps de rencontre où ils doivent amener un objet en rapport avec ce qu'ils ont fait le weekend, et là-dessus, ben je fais des tentatives d'exploitation de ces objets : un enfant a été dans les Ardennes chez sa grand-mère ? Eh bien, on sort une carte, on calcule la distance pour y aller, on en profite pour faire un peu de géographie (...). Et puis quand ils travaillent sur une recherche, le sujet a été choisi par eux-mêmes, que ça vienne de leur cheminement personnel, ou bien des occasions que leur donne la vie à l'école, dans la famille ou ailleurs de se poser ces questions. »³²

Au-delà des techniques de suscitation qui poussent les enfants à se poser des questions sur ce qu'ils vivent, cette auto-construction des savoirs laisse la possibilité pour eux de « situer une activité dans un contexte global qui permet d'explicitier la tâche et de la relier à d'autres acquisitions »³³. Les « mathématiques en situation » sont particulièrement recherchées par Charline via l'utilisation d'outils de mesure ou de l'espace de la classe et de l'environnement extérieur. L'écriture se fait aussi en situation, et c'est ainsi qu'apprendre à écrire prend tout son sens : on a en besoin pour communiquer ce qu'on pense et ce qu'on ressent. La technique n'est donc pas finalisée en elle-même, elle est au service d'un but plus global :

« Après la piscine, je vais faire une dictée. Là j'utilise typiquement une expression libre que j'ai choisie avant et je fais un travail de grammaire basé sur tout ce qui vient du texte, donc des phrases de l'enfant qui a écrit ça. Ils sont en méga attente de voir leur texte apparaître, et j'aime choisir l'expression libre pour leur humour, leur sensibilité, leur poésie (...).

³¹ C. MOUCHET, « Le concept de tâtonnement expérimental dans l'œuvre de Célestin Freinet », *Histoire de l'Éducation*, 97, 2003, [en ligne :] <https://histoire-education.revues.org/488>.

³² CHARLINE (enseignante en classe de 3^e et 4^e primaire à l'école des Bruyères), entretien semi-directif avec l'auteure, Louvain-La-Neuve, 11 juillet 2017.

³³ L. LESCOUARCH, *op. cit.*, p. 91.

Et voilà tout fait sens : tu as voulu écrire ça, pour que tout le monde te comprenne, il y a des règles pour écrire tel ou tel truc. Et hop j'utilise tous ces prétextes pour expliquer telle ou telle règle. »³⁴

Dans ta vie, certains acquis... le développement de l'esprit critique, d'aller plus loin, de savoir se poser des questions, sont cent fois plus importants ! L'intégration de règles, oui, mais on les construit ensemble, donc on s'y tient. Les livres et les cours de math, de géo, de ci, de ça, ça t'apprends pas la vie ! Et il faut du temps pour l'apprendre, la vie. C'est pour ça qu'il faut pouvoir accrocher chaque apprentissage à ton quotidien. Et tu l'apprendras beaucoup plus vite et beaucoup mieux. C'est comme pour les langues ! On a besoin d'immersion, d'expérience. Pourquoi ce serait différent ?

Mélanie

— Organisation par projet dans un milieu d'apprentissages multiple

Les contenus et les lieux d'apprentissage sont nombreux à l'École des Bruyères : sports divers, théâtre, arts plastiques, informatique, balades en forêt. En outre, le quotidien de l'école est organisé selon des principes institutionnels démocratiques et une série d'événements où les parents sont impliqués. Les classes sont ainsi accompagnées d'un parent pour aller faire des recherches à la Bibliothèque des Sciences le lundi. Mais surtout, leur vie scolaire est rythmée au fil des saisons et de l'environnement naturel qui entoure l'école.

« Je pense que ça fait partie de mes meilleurs souvenirs, les fêtes. Le brûlage du bonhomme d'hiver, c'était quelque chose. On le faisait pas dans mes autres écoles, mais allez, c'était le meilleur ! (...) On construisait des cabanes pendant la récré, on avait même fait une mare en sciences avec plein de plantes et de têtards, et elle existe toujours d'ailleurs ! Avec des matériels de récup', on faisait plein de trucs utiles. Puis on devait s'occuper des animaux et du jardin aussi. »³⁵

³⁴ CHARLINE, *op. cit.*

³⁵ MÉLANIE (élève des Bruyères de 1993 à 2005), entretien semi-directif avec l'auteure, Louvain-La-Neuve, 11 juillet 2017.

Ce milieu scolaire multiple, couplé à la méthode naturelle, questionne l'organisation des savoirs et des apprentissages, qui doivent donc s'initier depuis les enfants eux-mêmes. *La pédagogie par projet* permet de découper la matière enseignée en petits morceaux et de travailler les compétences de manière transversale. Le projet est souvent collectif, et peut aboutir à des formes variées : journal, affiche, album, exposé, jeu théâtral, communiqué de radio.³⁶ Cette technique est largement utilisée dans les programmes scolaires officiels, mais elle prend une autre forme chez Freinet, puisqu'elle constitue le support même de la démarche éducative : c'est ce qui motive le travail des élèves, c'est une activité de coopération et de collaboration de référence qui *développe la socialisation et l'organisation du travail au sein du groupe-classe*, gages de la réussite du projet³⁷ :

« On avait fait un gros projet sur l'Antarctique, c'était dingue, avec la classe, on avait complètement décoré le local sur le thème, on avait dû construire des faux igloos, faire des affiches. On avait même cuisiné. On était fiers, c'était notre projet qu'on avait fait ensemble (rires). On avait fait venir un type qui était allé en Antarctique, on avait fait comme une conférence. Je crois que ça faisait partie des moments les plus riches, on avait tout en quelque sorte, tout était super intéressant et excitant. »³⁸

– Le travail individualisé et le suivi personnel

La place de l'enfant – et non pas de l'enseignant – étant au centre des préoccupations pédagogiques, le travail individualisé (TI) est une phase clé du processus d'acquisition des savoirs qui, selon la philosophie Freinet, permet de différencier les enfants dans leurs rythmes propres ; c'est-à-dire de permettre à chacun de développer ses schémas cognitifs particuliers – sans pousser toute une classe à comprendre de la même manière au même moment.³⁹ Ce TI est planifié selon des objectifs, en concertation avec les parents :

³⁶ G. SCHLEMMINGER, « La pédagogie Freinet et le travail en projet », *Les langues modernes*, n°3, 2003, p. 47-57.

³⁷ *Ibid.*, p. 46.

³⁸ MÉLANIE, *op. cit.*

³⁹ L. LESCOUARCH, *op. cit.*, p. 93.

« Là c'est le temps du travail individualisé, ils travaillent sur les maths, la lecture ou l'orthographe en fonction du plan qu'on définit tous les mois avec les parents : voilà, là ils se fixent un certain nombre d'aptitudes bien précises, en fonction de où ils en sont dans la fiche. C'est là qu'on comprend à quel point on permet aux enfants d'avancer à leur rythme en fait. »⁴⁰

Il existe ensuite des fichiers autocorrectifs que l'enfant utilise librement pour contrôler ses réponses, sous la surveillance de l'enseignant bien entendu. On ne trouve donc pas de devoirs, ni de leçons uniformes, ni la certitude que toute une classe possède les mêmes acquis à la fin de l'année. L'objectif poursuivi est d'inciter les enfants à prendre constamment en main leurs responsabilités, à s'organiser selon des objectifs personnels et à planifier leur travail à la manière d'un adulte. C'est-à-dire leur apprendre au plus tôt à prendre des décisions, à faire des choix, et s'y tenir.⁴¹ En ce sens, les enfants prennent pleinement conscience de leurs atouts et de leur valeur personnelle.

Les enfants sont très fiers de produire des textes, des créations, des projets. Ils renforcent constamment leur confiance en eux. Ils font très peu de comparaisons, enfin moi c'est ce que je vois. Entre eux, peut-être bien.

Charline

Toutefois, le travail individualisé demande un suivi soutenu et une observation rapprochée des enfants de la part de l'enseignant. Charline reconnaît à plusieurs reprises l'ampleur du travail d'observation et la difficulté de l'accomplir tout au long de l'année. À cet égard, Mélanie pointe un problème récurrent dans les écoles Freinet, dont les capacités d'accueil sont limitées :

« Dans des classes de 23, c'est difficile cette pédagogie pour les professeurs. Et moi en deuxième, le travail individualisé, j'en foutais pas une. Et comme on était beaucoup, elle ne pouvait pas nous encadrer comme il fallait. Donc à la fin de l'année, elle comprend seulement que ben... je touche rien ! Je pense que oui, les écoles Freinet sont peut-être pas faites

⁴⁰ CHARLINE, *op. cit.*

⁴¹ C. FREINET, *L'éducation morale et civique, op. cit.*, p. 1-7.

pour tout le monde, parfois on a besoin de plus de rigueur, de cadrage ou quoi. Mais en même temps la richesse de cette pédagogie dépasse toutes nos attentes. »⁴²

Pour Mélanie, c'est aussi grâce à cet enseignement différencié qu'elle a su se canaliser et a appris à se concentrer :

« Après ça, après les classes de remédiation, ils se sont attaqués à ma concentration en TI. Je m'en souviendrai toute ma vie. On m'a filé pleins de conseils, d'exercices, de façons de faire pour que je fasse mon TI correctement. On m'a appris à me mettre dans ma bulle, et maintenant je n'ai plus aucun problème de concentration. »⁴³

b. La vie coopérative pour une pédagogie institutionnelle

— Rapports d'autorité et mixité sociale

La vie de l'école est autogérée par les enfants et l'équipe éducative, avec la participation active des parents. La posture des adultes est située entre la transmission et le non-interventionnisme : le but final est de valoriser la relation entre l'élève et ses savoirs, en sachant que l'enseignant reste médiateur et organisateur des apprentissages.⁴⁴ Il existe donc un rapport d'égalité entre l'adulte et l'enfant, refusant tout commandement d'autorité. De fait, cette relation – comme l'école en elle-même – paraît idéale, mais est surtout privilégiée. Ainsi, la réintégration dans une école traditionnelle pose problème au moins sur cette question, tout en nous rappelant les bienfaits de l'écoute bienveillante pratiquée chez Freinet :

« Là ça a été dur. Tutoyer un prof, c'est pas possible ; fallait se lever quand le directeur arrivait ; je voulais aller aux toilettes, ben je me lève : " Qu'est-ce-que vous faites ? ", " ben je veux faire pipi " ... Là je me suis dit OK, ils sont les profs, je suis élève, j'ai rien à dire, et je dois dire devant tout le monde que je dois aller aux toilettes (...) Ca m'encourageait pas à m'exprimer, j'allais plus facilement me confier avant. Ma timidité est fort revenue à la charge ces années-là. »⁴⁵

⁴² MÉLANIE, *op. cit.*

⁴³ MÉLANIE, *op. cit.*

⁴⁴ L. LESCOUARCH, *op. cit.*, p. 93.

⁴⁵ MÉLANIE, *op. cit.*

Ensuite, la mixité constituait l'un des piliers de l'éducation populaire de Freinet. Qu'en est-il aujourd'hui ? D'une part, l'intégration des enfants déficients physiquement et mentalement est bien présente : la classe de Charline est composée au tiers d'enfants souffrant de dyslexie, d'hyperactivité ou de troubles grapho-moteurs et affectifs. Le processus d'intégration est bien entendu couplé à un suivi très différencié :

« C'est ça notre travail ici, s'adapter à chaque enfant et être juste sans être exactement la même avec tous les enfants. L'un a besoin de plus d'attention, d'amour, de rigueur, ou d'outils très spécifiques pour apprendre tel ou tel truc, ça dépend. (...) Ça veut dire l'accompagner et le guider comme il en a besoin, pour être bien. »⁴⁶

D'autre part, l'idéal de mixité sociale n'est que rarement rencontré, d'autant plus que les écoles à pédagogies alternatives se concentrent dans les régions les plus riches de Belgique (cf. Introduction/Conclusion). Louvain-la-Neuve en est un exemple flagrant :

« Je sais que la facilité des apprentissages est liée au milieu socio-économique de l'enfant. Je sais que les miens, en Freinet ou en classique, ils réussiront. Contrairement à d'autres, ils ne réussiront pas aussi bien à Saint-Josse. C'est hyper favorisé comme milieu. Regarde les parents, ce sont des gens hyper ouverts, éduqués, qui vont à la bibliothèque, au théâtre, qui ont eux-mêmes des diplômes, ou des artistes. Donc oui c'est un milieu hyper favorisé, pas nécessairement économiquement, mais culturellement ! »⁴⁷

Effectivement, les écoles à pédagogies alternatives demandent non-seulement un capital culturel élevé afin d'avoir accès à la connaissance et à l'adhésion de ce type d'établissement, mais aussi un certain capital économique. Aux Bruyères, les frais d'inscription s'élèvent à environ 250 euros, un montant léger pour une école de ce type. Les écoles Decroly, surtout bruxelloises, demandent des minervaux bien plus élevés, bien que le paiement ne soit jamais obligatoire et qu'elles affichent un soutien aux familles incapables de déboursier de telles sommes.

⁴⁶ CHARLINE, *op. cit.*

⁴⁷ CHARLINE, *op. cit.*

– Un processus institutionnel démocratique

L'autogestion de la classe et de l'école se déroule principalement dans les conseils de classe, une fois par semaine. C'est l'heure de la gestion des éventuels conflits, de la constitution de règles et de petits projets de « vivre-ensemble ». Ces conseils sont basés sur la concertation, le temps de parole, un rapporteur et le vote :

« Dans l'école il y a peu de règles, il y a juste une charte, immuable sur la violence, le respect, l'intimité, les limites. Des règles simples. Si elles sont transgressées, l'enfant reçoit une fiche de réflexion. Ça, c'est imposé et ce n'est pas discutable. »⁴⁸

« Les règles de savoir-vivre, on les a établies petit à petit. Les deux premières semaines, en fin de journée, on se rassemblait et je leur demandais comment s'était passée leur journée. Souvent leur journée avait pu mal se passer, parce que l'un avait fait quelque chose de pas agréable pour un autre. Donc là, on décide tous ensemble d'une règle, votée par tous, qui règle ces soucis. On va penser ensemble les choses selon les besoins des enfants. Mais par exemple, se mettre debout sur une table, personne ne l'a jamais fait, donc on a jamais dit qu'on ne pouvait pas le faire. »⁴⁹

Les conseils de l'école se font entre les enseignants et les porte-paroles de chaque classe qui sont encouragés à faire un rapport détaillé de leurs conseils : le groupe-classe s'affirme ainsi comme lieu d'existence, de parole, de travail où les enfants s'engagent dans des responsabilités civiques⁵⁰ :

« On amène la règle à partir du moment où elle fait sens pour eux, où ils ont vécu et exprimé le problème. Ça leur permet de construire par eux-mêmes un règlement de vivre-ensemble, d'en vivre et d'en comprendre le sens. La base de la démocratie quoi. »⁵¹

⁴⁸ CHARLINE, *op. cit.*

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Y. JEANNE, « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 28, 2008/2, p. 114.

⁵¹ CHARLINE, *op. cit.*

— La pédagogie institutionnelle

Les fondateurs des théories sociales de l'école⁵² ont fait apparaître l'institution scolaire moderne comme un milieu de transmission de la société globale, donc un milieu de reproduction inégalitaire. Le courant de la « pédagogie institutionnelle », initié par Fernand Oury dans les années 1950, inspiré et soutenu par Célestin Freinet, tente d'utiliser l'institution scolaire à contre-courant en faisant de l'école un microcosme sociopolitique idéal, un lieu de reproduction des consciences politiques.⁵³

Le groupe-classe collaboratif est central dans cette démarche : il constitue les bases d'une délibération participative. Sur la base des outils de Freinet, Oury a ainsi développé une série de moyens pour organiser et animer la classe collaborative, le relais au Conseil de l'école, la mise en place de responsabilités et de fonctions diverses pour entretenir l'établissement et son administration. En ce sens, la pédagogie institutionnelle dépasse les apprentissages, parce qu'elle fait vivre l'école pour elle-même, et forge des consciences civiques en paroles et en actes.⁵⁴

⁵² Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont largement démontré le système de reproduction sociale intrinsèque au fonctionnement scolaire ; théorie développée, nuancée et actualisée par un courant entier de la sociologie de l'éducation. Voir à cet égard les travaux de R. Establet et F. Baudelot sur la scolarité des filles, l'élitisme républicain et la subversion de la reproduction scolaire (1990-2015).

⁵³ J.-P. RESWEBER, *op. cit.*, p. 31.

⁵⁴ Y. JEANNE, *op. cit.*, p. 117.

IV. LES AUTRES ÉCOLES DU MOUVEMENT

En-dehors de Freinet, quelles sont les autres écoles à pédagogie alternative en Belgique ?

Les écoles Decroly

Ovide Decroly : médecin puis pédagogue belge, il lutte pour une défense sociale de la santé mentale infantile en soutenant la laïcité et un idéal humaniste capables de construire une « école de la vie » réformée.⁵⁵ Il participe activement à la formation d'enseignants et à la rénovation du système scolaire national issu du Pacte scolaire de 1954.

Le Dispositif Decroly : en Belgique, c'est la première pédagogie nouvelle qui s'initie dans deux écoles expérimentales dès 1900 : l'École de l'Ermitage dans la campagne d'Uccle, et l'Institut d'enseignement spécial. Ses idées et techniques se diffusent ensuite à travers plusieurs écoles Bruxelloises.⁵⁶ Aujourd'hui, la plupart d'entre-elles sont concentrées dans la région, et font polémique au sujet de leur financiarisation basée sur une aide parentale très élevée.

La méthode : l'utilisation de centres d'intérêts comme thème précis (l'alimentation) où doivent se croiser les apprentissages interdisciplinaires (culture des végétaux, anatomie etc.) établis via un projet et un plan de travail constitue les piliers de la méthode.

⁵⁵ Y. JEANNE, *op. cit.*, p. 132.

⁵⁶ « À Bruxelles, ses idées se diffusent dans le cours d'éducation de Lily Carter, ainsi que dans l'école où Nicolas Smelten fut instituteur avant de devenir inspecteur des écoles de cette ville ou encore dans celle dirigée par Louis Dalhem. À Anderlecht, grâce aux efforts de Gérard Boon, directeur de l'enseignement spécial de cette commune, plusieurs écoles s'inspirent directement de sa pédagogie. C'est aussi le cas à Forest avec Marie-Louise Wauthier ou encore à l'École heureuse de Jemeppe-sur-Meuse où la collaboratrice de Decroly, Amélie Hamaïde, se rend pour y former les enseignants. » S. WAGNON, « Le " dispositif Decroly ", un levier éducatif pour réformer la société (Belgique 1900-1930) », *Les Études sociales*, n°163, 2016/1, p. 122.

Les écoles Montessori

« Quand il est placé dans certaines conditions qui le favorisent, l'enfant manifeste une activité extraordinaire. Son intelligence nous surprend. »

María Montessori : l'un des premiers médecins italiens féminin, elle fait partie des figures-clés du mouvement de l'Éducation nouvelle et de la psychologie du développement. Elle a construit des outils pédagogiques inédits sur l'essai/erreur.

Casa dei bambini : sa première « maison pour enfants » dans un quartier populaire de Rome vise d'abord à reproduire un environnement adulte à hauteur d'enfant, afin de leur offrir un milieu familial, accueillant et riche ; et à faire collaborer les parents à cette pratique.

La méthode avant six ans : les écoles Montessori sont principalement maternelles, car la méthode vise à développer toutes les qualités d'absorption et d'imitation des jeunes enfants, d'où les maisons miniatures composées d'une série d'ateliers où ils peuvent circuler librement. On se rapproche donc de la méthode naturelle de Freinet, tout en agissant sur les stades primaires du développement, dans une optique très scientifique.

Les écoles Steiner

Rudolph Steiner : philosophe et pédagogue autrichien ; figure brillante et torturée par les affres de son époque ; admirateur du romantisme allemand de Goethe ; il est à l'origine de l'anthroposophie, une pensée controversée qui fonde sa pédagogie.

L'anthroposophie et la méthode : Steiner s'attache avant tout à la liberté de l'enfant, qui ne doit être en aucun cas entravée par quelque forme d'autoritarisme. Il développe l'idée selon laquelle l'esprit, l'âme et le corps doivent être éduqués de manière égale, et que les pratiques artistiques ont la capacité de lier les trois. Celles-ci sont donc présentes tout au long de la scolarité ; les cours manuels, intellectuels et physiques voire spirituels possèdent la même importance.





Controverses et occultisme : Ce sont sans doute les formes scolaires actuelles les plus libertaires et les plus absolues. Bien entendu, ce type de pédagogie ancrée à une philosophie complexe a suscité diverses accusations d'endoctrinement, dont des dérives sectaires, les composantes spirituelles (méditation, eurythmie) n'étant pas du goût de tout le monde.

V. REGARDS CROISÉS ET ENJEUX STRUCTURELS

Finally, que pouvons-nous conclure sur les pédagogies alternatives ? Quels sont les défis que nous propose cette éducation nouvelle ?

Les pédagogies alternatives qui habitent nos écoles aujourd'hui sont donc le produit d'une longue tradition culturelle scientifique, philosophique, populaire et libertaire. Elles ont toujours eu la volonté de réformer les pratiques scolastiques et ascendantes de transmission des savoirs, en proposant des théories éducatives révolutionnaires, cohérentes et *réalisables*. Mais dans quelle mesure et à quel prix ?

Les enseignants du primaire sont certes formés aux méthodes des « pédagogies actives » recommandées par le programme de la Communauté française, mais en aucun cas aux « pédagogies alternatives » au sens développé dans cet article. Ils doivent suivre des formations dans des instituts comme l'ICEM ou les Fédérations Freinet, Montessori etc. qui sont des organismes privés. Ces écoles ne sont pas soutenues officiellement par l'État et survivent grâce à des récoltes de fonds, des subsides et les contributions des familles. Ces écoles ne sont pas reconnues publiquement pour de nombreuses raisons. Elles ont subi une véritable mobilité sociale ascendante, grâce aux fortes capacités de récupération culturelle par la classe moyenne supérieure et intellectuelle de gauche depuis les années 1980 ; elles sont donc très peu mixtes ; certaines pédagogies comme Montessori impliquent un coût matériel extrêmement élevé ; elles proposent des méthodes à risque pour notre société de la rentabilité et de l'intégration ; et enfin elles sont trop progressistes pour un gouvernement qui tente de faire avancer les réformes dans un système traditionnel.

Ce sont pour ces raisons que de nouveaux établissements nationaux adoptent le pas intermédiaire par un projet pédagogique plus ouvert, combinant les grandes lignes des pédagogies alternatives (responsabilisation, autonomie, citoyenneté). Aussi, il faut se demander, comme le souligne très justement le sociologue Bernard Delvaux, s'il ne s'agit pas, là, de la solution : « Les écoles accueilleraient alors un public varié, loin de cette optique de niche où chaque modèle éducatif a son propre public. Nous voulons coupler le respect des individualités, l'égalité et un système éducatif qui sème de « toutes autres graines » que celles de la société actuelle »⁵⁷. Car oui, permettre les parcours individualisés afin que chacun puisse effectuer ses choix propres non-conditionnés par sa culture et son origine sociale doit être une priorité. Et par-dessous-tout, intégrer cette pratique dans un processus démocratique et institutionnel de logique coopérative construisant des rapports aux autres égalitaires et inclusifs est primordial. Les moyens pédagogiques sont déjà là, et c'est aux équipes éducatives de faire le pas et d'initier le changement, qui ne viendra pas suffisamment du politique, engagé dans une logique adaptative. Le Pacte d'excellence, parmi ses nombreuses propositions, ouvre le dialogue sur des termes peu définis comme « l'autonomie » ou « la créativité », mais ne pourrions-nous pas aller plus loin encore en adoptant une pensée consistante et des moyens durables, afin de redéfinir à long-terme les enjeux d'une véritable métamorphose de l'école ?

Sociologue de formation, Marie ZUNE est animatrice au sein du pôle Éducation permanente – « Famille & Éducation » du CPCP.

POUR ALLER PLUS LOIN.

- CLERMONT G., MAURICE T., *La pédagogie, Théories et pratiques, de l'Antiquité à nos jours*, Paris : Gaëtan Morin, 2012, 304 p.
- COUSINET R., *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé, 1950, p.1-4.
- DELVAUX B., « Pour une toute autre école », *Culture & Démocratie*, n°39, 2015, p.1-5.

⁵⁷ B. DELVAUX., « Pour une toute autre école », GIRSEF, *Culture & Démocratie*, n°39, Bruxelles, 2015, p.3.

- FOURNIER M., « Enquête sur les pédagogies alternatives », *Sciences humaines*, n°179, 2007, p. 1-7.
- FREINET C., *L'éducation morale et civique*, Bibliothèque de l'École Moderne, n°5, 1960, p. 1-7.
- GUTTIEREZ L., « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, n°31, 2011, p. 105-136.
- HAMELINE D., « L'éducation nouvelle après l'Éducation nouvelle », *Paedagogica Historica*, XLII, 1-2, 2006, p. 263-290.
- HELMCHEN J., « Les savoirs autour de l'Éducation nouvelle », *Paedagogica Historica*, XLV, 4-5, 2009, p. 673-684.
- HOUSSAYE J., *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris : Armand Collin, « Enseigner », 1994, 254 p.
- JEANNE Y., « Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle », *Reliance*, 28, 2008/2, p. 113-117.
- LESCOUARCH L., « Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 45, 2010, p. 81-101.
- LOURAU R., « L'éducation libertaire », *L'Homme et la société*, CXXIII, 1, 1997, p. 45-55.
- MAGOS I., « Steiner, Montessori, Freinet... Quel héritage ? », *L'École des Parents*, n°598, 2012, p. 17-23.
- MOUCHET C., « Le concept de tâtonnement expérimental dans l'œuvre de Célestin Freinet », *Histoire de l'Éducation*, 97, 2003, [en ligne :] <https://histoire-education.revues.org/488>.
- RESWEBER J.-P., *Les pédagogies nouvelles*, Paris : PUF, « Que sais-je ? », 2015, 126 p.
- SCHLEMMINGER G., « La pédagogie Freinet et le travail en projet », *Les langues modernes*, n°3, 2003, p. 47-57.
- VERGNIoux A., *et al*, « L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir », *Revue française de Pédagogie*, CLI, 2005, p. 151-188.
- VIAL J., *Histoire de l'Éducation*, Paris : PUF, « Que sais-Je ? », n°310, 2009, 128 p.
- ZERROUKI R., « Freire, Hooks, Freinet, les pédagogues révolutionnaires », *Ballast, Histoire et Politique*, 18 mai 2017, p. 5, [en ligne :] <https://www.revue-ballast.fr/freire-hooks-freinet-pedagogues-revolutionnaires/>, consulté le 25 juillet 2017.

ZUNE Marie, *Pour une autre éducation : les pédagogies alternatives*,
Bruxelles : CPCP, « Analyses », 2017/10.

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.

www.cpcp.be



Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Les pédagogies alternatives sont entrées dans nos écoles et en ont fondé d'autres. S'attaquant au sens commun de l'éducation, elles nous proposent de revoir tout notre conception de l'enfance et le rôle de la société dans cette période sacrée de la vie. Peu connues et souvent réservées à des minorités, les écoles à pédagogies alternatives ont toujours provoqué de vives critiques. Seraient-elles trop révolutionnaires ou utopiques ? Difficile d'émettre un jugement solide sans une connaissance approfondie d'une pensée politique qui a fondé un mouvement pédagogique entier. Voici quelques bases analytiques pour mieux comprendre les enjeux réels de ces écoles nouvelles.

Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Rue des Deux Églises, 45 – 1000 Bruxelles

02 238 01 00 – info@cpcp.be

www.cpcp.be



Chaque jour, des nouvelles du front !

www.facebook.com/CPCPasbl

Toutes nos publications sont disponibles
en téléchargement libre :

www.cpcp.be/etudes-et-prospectives