

Travail de Bachelor
Haute Ecole Pédagogique Fribourg

**Les enseignants qui travaillent dans des écoles alternatives
de Suisse romande : pourquoi un tel choix ?**

Une tentative de compréhension

Aline Marschall & Laurence Reymond
Travail effectué sous la supervision de M. Gonzague Yerly

Avril 2018

Remerciements

Nous remercions notre tuteur, Monsieur Gonzague Yerly qui a su nous accompagner dans ce travail tout en nous accordant l'autonomie dont nous avons besoin.

Nous remercions également les directeurs et secrétariats des écoles contactées qui ont eu la gentillesse de transmettre notre demande d'entretien à leurs collègues. Merci surtout aux enseignants qui ont accepté de partager leurs réflexions et vécu avec nous. Ces rencontres nous ont beaucoup apporté.

Un grand merci à Simone Reymond et Chloé Keller pour leur relecture et à Priscille Marschall pour ses conseils avisés en typographie.

Je remercie Laurence pour son amitié et pour une collaboration des plus enrichissantes qui je l'espère, nous donnera l'occasion de retravailler ensemble dans un avenir proche. Merci d'avoir su garder le cap malgré vents et marées. Le Parangon nous amènera toujours à bon port !

Et il est déjà prêt pour un nouveau voyage... Je remercie Aline pour ces dix mois de collaboration ainsi que pour tous les moments de rire, les pauses et les innombrables réflexions partagées au cours de la rédaction de ce travail.

Finalement, une pensée pour toutes les personnes qui nous ont de près ou de loin encouragées dans la tumultueuse traversée de ce travail.

Résumé

Dans ce travail, nous avons cherché à comprendre quelles sont les raisons pédagogiques qui poussent certains enseignants romands à travailler dans une école alternative. Dans ce but, nous avons interrogés sept enseignants travaillant dans différentes écoles alternatives de Suisse romande. Les entretiens ont porté sur leurs conceptions du système d’instruction tel qu’il devrait être dans l’idéal, tel qu’il est à l’école publique et finalement, tel qu’il est dans l’école alternative où ils travaillent.

Les résultats ont été analysés à l’aide de deux outils : le triangle pédagogique d’Houssaye (2014) et la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005). De cette analyse émergent plusieurs constats : premièrement, les enseignants associent leur système d’instruction idéal au mouvement de l’Education nouvelle, alors qu’ils considèrent qu’à l’école publique, c’est la pédagogie traditionnelle qui domine. L’école alternative où ils travaillent correspond, elle, à leur idéal.

Cet idéal est rendu possible dans les écoles alternatives par leur relative autonomie vis-à-vis de l’Etat : effectivement, leur indépendance leur permet de répondre plus facilement aux tensions de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005) que l’école publique.

Mots-clés : école alternative, école publique, triangle pédagogique, forme scolaire, courants pédagogiques

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Introduction..... | 1 |
| 2. Cadre théorique..... | 2 |
| 2.1 La forme scolaire..... | 2 |
| 2.1.1 Les caractéristiques de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)..... | 2 |
| 2.1.2 Les tensions inhérentes à la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)..... | 3 |
| 2.1.3 Les réponses aux tensions de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)..... | 4 |
| 2.2 Définition du terme « école alternative »..... | 5 |
| 2.2.1 Les écoles alternatives dans le monde..... | 6 |
| 2.2.2 Les écoles alternatives en Suisse..... | 7 |
| 2.3 Législation..... | 8 |
| 2.3.1 Au niveau international..... | 8 |
| 2.3.2 Au niveau national..... | 8 |
| 2.3.3 Au niveau cantonal..... | 9 |
| 2.4 Les courants pédagogiques..... | 10 |
| 2.4.1 La pédagogie traditionnelle..... | 10 |
| 2.4.2 La remise en question de la pédagogie traditionnelle..... | 11 |
| 2.4.3 L'Éducation nouvelle..... | 11 |
| 2.4.4 La pédagogie active..... | 12 |
| 2.4.4.1 La pédagogie Montessori..... | 12 |
| 2.4.4.2 La pédagogie Freinet..... | 12 |
| 2.4.4.3 La pédagogie Steiner..... | 13 |
| 2.4.5 Les liens entre courants pédagogiques et système d'instruction..... | 13 |
| 2.5 La pédagogie et ses modèles de compréhension..... | 13 |
| 2.5.1 Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (2014)..... | 14 |
| 2.5.2 Les courants pédagogiques analysés à l'aide du triangle d'Houssaye..... | 15 |
| 2.6 Question de recherche..... | 16 |
| 3. Méthodologie..... | 17 |
| 3.1 Type de recherche..... | 17 |
| 3.2 Échantillon..... | 17 |
| 3.3 Déroulement..... | 18 |
| 3.4 Traitement des données..... | 19 |
| 4. Présentation des résultats..... | 20 |
| 4.1 Les raisons qui ont poussé les enseignants à travailler dans une école alternative..... | 20 |
| 4.2 Le triangle pédagogique..... | 21 |
| 4.2.1 Le triangle pédagogique idéal selon les enseignants..... | 21 |
| 4.2.1.1 Les relations dans le triangle pédagogique idéal..... | 22 |
| 4.2.1.2 La place du mort..... | 23 |
| 4.2.1.3 Synthèse..... | 23 |
| 4.2.2 Le triangle pédagogique dans les écoles alternatives..... | 24 |
| 4.2.2.1 Les relations du triangle pédagogique dans les écoles alternatives..... | 24 |
| 4.2.2.2 La place du mort..... | 25 |
| 4.2.2.3 Synthèse..... | 26 |
| 4.2.3 Le triangle pédagogique à l'école publique..... | 26 |
| 4.2.3.1 Les relations du triangle pédagogique à l'école publique..... | 27 |

| | |
|---|----|
| 4.2.3.2 La place du mort | 28 |
| 4.2.3.3 Synthèse | 28 |
| 4.2.4 Les relations entre élèves | 29 |
| 4.2.5 Synthèse | 29 |
| 4.3 La forme scolaire | 29 |
| 4.3.1 Les tensions inhérentes à la forme scolaire | 30 |
| 4.3.1.1 Synthèse | 34 |
| 4.3.2 Réponses aux tensions inhérentes à la forme scolaire | 34 |
| 4.3.2.1 Synthèse | 41 |
| 4.4 Rôle et buts de l'école | 41 |
| 5. Analyse et interprétation des résultats | 43 |
| 5.1 Influence du parcours personnel des enseignants | 43 |
| 5.2 Existe-il un décalage entre les représentations qu'ont les enseignants du triangle pédagogique idéal et l'école publique | 43 |
| 5.2.1 Le triangle pédagogique idéal | 43 |
| 5.2.1.1 Synthèse | 44 |
| 5.2.2 Le triangle pédagogique à l'école publique | 45 |
| 5.2.2.1 Synthèse | 46 |
| 5.2.3 Le décalage entre l'idéal des enseignants et le système public | 47 |
| 5.3 En quoi les écoles alternatives se proposent-elles comme solutions à ce décalage et ces solutions sont-elles en lien avec les tensions et réponses de la forme scolaire ? | 47 |
| 5.3.1 Le « triangle pédagogique alternatif » | 47 |
| 5.3.2 Comparaison entre le triangle pédagogique idéal des enseignants, l'école alternative et l'école publique | 48 |
| 5.3.3 Les difficultés à mettre en place le triangle pédagogique idéal à l'école publique ont-elles un lien avec les tensions de la forme scolaire et leurs réponses ? | 49 |
| 5.3.3.1 Des réponses qui soutiennent d'autres réponses | 49 |
| 5.3.3.2 Des réponses qui encouragent l'axe apprendre | 50 |
| 5.3.3.3 Des réponses qui renversent le triangle pédagogique traditionnel | 50 |
| 5.3.3.4 Des enseignants qui mettent l'élève au centre | 51 |
| 6. Conclusion | 52 |
| | 53 |
| 7. Références | 54 |
| 8. Annexes | 59 |

Table iconographique

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : description des tensions de la forme scolaire basée sur Maulini et Perrenoud (2005) | 3 |
| Tableau 2 : description des réponses aux tensions de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005) .. | 4 |
| Figure 1 : le triangle pédagogique (Houssaye, 2014) | 14 |
| Tableau 3 : présentation des enseignants interrogés et de leur école..... | 18 |
| Tableau 4 : les raisons qui ont poussé les enseignants à préférer leur école alternative à l'école publique..... | 20 |
| Tableau 5 : le triangle pédagogique idéal selon les enseignants..... | 21 |
| Tableau 6 : le triangle pédagogique dans les écoles alternatives..... | 24 |
| Tableau 7 : le triangle pédagogique à l'école publique selon les enseignants interrogés..... | 27 |
| Tableau 8 : les tensions de la forme scolaire jugées problématiques par les enseignants | 30 |
| Tableau 9 : les réponses aux tensions de la forme scolaire mises en place par les enseignants | 35 |

1. Introduction

Notre choix de thème pour ce travail de Bachelor découle d'un étonnement face aux nombreuses écoles et systèmes d'éducation dits alternatifs présents en Suisse. Effectivement, ces dernières années les médias se sont emparés de cette thématique. Articles de journaux, blogs, émissions radio et télévisées, documentaires, tout y passe et ce, non seulement en Suisse, mais aussi dans de nombreux autres pays. Les articles *Montessori, Steiner, Freinet... Pourquoi les écoles alternatives séduisent de plus en plus de parents* (20 Minutes, 2016), *Le panorama des écoles privées de Suisse romande* (Le Temps, 2015), les documentaires *Alphabet* d'Erwin Wagenhofer (2013) et *Être et devenir* de Clara Bellar (2014) en sont quelques exemples. Ceci nous laisse imaginer que la pensée alternative en matière d'éducation forme un mouvement que l'on pourrait qualifier de général dans les pays occidentaux, la Suisse y compris.

En tant que futures enseignantes, formées pour l'instruction publique, ce phénomène ne nous laisse évidemment pas indifférentes et nous pousse à nous interroger sur ses causes sous-jacentes, d'autant plus que si cette thématique est beaucoup abordée dans les médias, elle l'est nettement moins du point de vue scientifique. Effectivement, la grande majorité des publications existantes sur ce thème se composent de témoignages comme celui d'André Stern (2011) ou d'analyses et rapports d'efficacité de certaines écoles alternatives (Shankland, 2007 ; Ogletree, 1996), mais rares sont les textes qui évoquent ces écoles dans leur ensemble ou font mention de leur rôle, fonction et influence dans la société et dans le paysage éducatif.

Nous considérons pourtant que c'est une thématique qui vaut la peine d'être développée. En effet, la simple existence de ces écoles soulève déjà l'existence de problématiques liées au système public. Il nous paraît donc essentiel de comprendre un peu mieux le phénomène des écoles alternatives. Il est évident, cependant, que nous ne pourrions pas l'appréhender dans son entier dans le cadre de ce seul travail. En effet, c'est une thématique vaste qui fait intervenir de nombreux acteurs : des enfants, des enseignants, des parents, des institutions... De plus, elle englobe plusieurs champs de recherche, dont la pédagogie, la sociologie, mais aussi la politique et même l'économie.

Ainsi, il n'est pas envisageable de traiter tous les aspects de ce thème ici. De ce fait, nous avons décidé de nous cantonner au domaine de la pédagogie en nous intéressant aux enseignants ayant choisi de travailler dans une école alternative. Dans ce travail, nous tentons de comprendre, à travers des éléments théoriques et des entretiens menés avec des enseignants travaillant dans une école alternative, quelles sont les raisons d'ordre pédagogique qui les ont poussés à préférer cette école au système public.

2. Cadre théorique

Dans cette partie, nous définissons le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre travail. Nous commençons par définir l'Ecole en tant qu'institution, ce que Maulini & Perrenoud (2005) appellent la « forme scolaire » (2.1). Puis nous détaillons les différents sens accordés au terme « école alternative » et expliquons quelle définition nous avons choisie pour ce travail (2.2). Nous déterminons également quelle est la place des écoles alternatives au niveau légal en Suisse (2.3), avant de nous intéresser à l'Histoire de la pédagogie (2.4) au travers de deux courants qui s'opposent : la pédagogie traditionnelle et le mouvement de l'Education nouvelle. Ensuite, nous présentons un élément théorique qui nous sert d'outil d'analyse au cours de ce travail : le triangle pédagogique d'Houssaye (2014) (2.5), pour enfin détailler notre question de recherche (2.6).

2.1 La forme scolaire

De nos jours, nous pouvons distinguer le terme « école » qui désigne un établissement scolaire en particulier et le terme « Ecole » qui décrit l'organisation générale de l'ensemble des établissements d'une région, d'un pays (Maulini & Perrenoud, 2005). L'Ecole en tant qu'institution apparaît au XVIème siècle dans les sociétés européennes en tant que « forme inédite de relation sociale, entre un maître [...] et un écolier » (Lahire, Thin & Vincent, 1994, p.15). Cette interprétation du terme « Ecole » correspond à ce qu'on appelle « la forme scolaire ». La forme scolaire est une forme sociale, « un modèle d'action collective qui figure dans la culture d'une société comme réponse possible à un problème ou une démarche pertinente pour réaliser un projet » (Maulini & Perrenoud, 2005, p.149). Ici, le projet est l'éducation et l'instruction des enfants de notre société, en d'autres termes, la socialisation des individus. La réponse ou le moyen d'appliquer ce projet à grande échelle correspond à une forme *scolaire* de socialisation, autrement dit une socialisation désirée et mise en œuvre par le collectif, une socialisation qui s'insère dans le lieu spécifique et séparé qu'est l'école. En langage courant il est plus fréquent, bien que réducteur, de parler de scolarisation et déscolarisation (Maulini & Perrenoud, 2005). Car non en tant qu'unique réponse à la socialisation des citoyens mais en tant qu'une forme de socialisation parmi d'autres, la forme scolaire puise son sens dans l'existence et la reconnaissance de modes de socialisation non scolaires, tels que par exemple la socialisation par les pratiques familiales, par les pairs ou par une organisation ecclésiastique. Néanmoins, la forme scolaire s'impose aujourd'hui comme mode dominant et hégémonique de socialisation des masses (Lahire, Thin & Vincent, 1994).

2.1.1 Les caractéristiques de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

Afin de mieux cerner la forme scolaire, Maulini et Perrenoud (2007) lui distinguent huit traits caractéristiques. Pour pouvoir parler de forme scolaire, il faut qu'il y ait :

1. une pratique sociale distincte et séparée : les formateurs et apprenants s'isolent dans un lieu spécifique et séparé des autres rapports sociaux ;

2. un contrat didactique entre un formateur et un apprenant : un enseignant partage son savoir et vise à faciliter les apprentissages de son élève qui se doit quant à lui d'écouter, de travailler et d'apprendre ;
3. une organisation centrée sur les apprentissages : le but de l'organisation dans laquelle s'insèrent le formateur et l'apprenant est d'instruire, de faire apprendre ;
4. une planification des apprentissages : le savoir à faire apprendre à l'élève est structuré et planifié en amont ;
5. une transposition didactique : le formateur organise, découpe et pense les apprentissages afin d'en faciliter l'accès à l'apprenant ;
6. un temps didactique : le temps prévu à l'enseignement et aux apprentissages est périodique et découpé sur une certaine durée ;
7. une certaine discipline : afin de favoriser les apprentissages, le formateur impose une certaine discipline corporelle et intellectuelle à l'apprenant, qui doit l'accepter ;
8. des normes d'excellence : la progression des apprentissages de l'apprenant s'évalue en fonction de critères et de normes d'excellence.

2.1.2 Les tensions inhérentes à la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

Des caractéristiques susmentionnées découlent certaines tensions, conflits internes inhérents à la forme scolaire. Maulini et Perrenoud (2005) en comptent également huit. Il faut toutefois préciser que le rapport entre caractéristiques et tensions de la forme scolaire n'est pas exclusif. Ainsi, une caractéristique n'engendre pas qu'une tension et une tension ne découle pas que d'une caractéristique. Le tableau 1 propose une description des huit tensions de la forme scolaire.

Tableau 1 : description des tensions de la forme scolaire basée sur Maulini et Perrenoud (2005)

| Les tensions inhérentes à la forme scolaire | Description des tensions |
|---|--|
| 1. Sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école. | L'école isole le formateur et l'apprenant de la vie active et des interactions sociales tout en essayant de garder un lien avec le monde extérieur, ce qui constitue en soi une contradiction. Coupés de la réalité, les apprentissages tendent à perdre leur sens auprès des élèves. Cela peut provoquer une nostalgie voire idéologie des formes non scolaires de socialisation. |
| 2. Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure. | Au nom d'une justice égalitaire et efficace, l'école tend à standardiser les apprentissages et leurs processus d'acquisition, oubliant ainsi de différencier et d'individualiser les parcours des élèves. L'efficacité visée au départ s'en retrouve compromise et amoindrie. |
| 3. Rêver de leçons qui soient des réponses mais les donner sans attendre les questions. | Planifier les apprentissages signifie baser son enseignement sur un programme qui prédétermine d'amener à l'élève un savoir précis à un moment précis et donc empêche l'élève de se poser les questions qui l'auraient peut-être naturellement amené à vouloir acquérir ce savoir. Le savoir se retrouve isolé des problèmes qu'il se propose de résoudre. |

| | |
|--|--|
| 4. Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion. | L'application du contrat didactique entre formateur et apprenant, c'est forcément en arriver à un moment donné à imposer à l'élève une forme de discipline, d'autorité afin qu'il apprenne un savoir imposé à un moment imposé. L'élève se retrouve pris entre ce que le formateur tente de lui imposer et ses limites et résistances personnelles face à cette autorité. |
| 5. Enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques. | Les savoirs enseignés à l'école sont pris entre deux feux. Ils ne peuvent prétendre ni au statut de théorie pure ni à une pratique réelle et effective. Ainsi, les savoirs sont réduits à un état propositionnel, à une simulation. |
| 6. Viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires. | Au nom de l'excellence, les apprentissages sont hiérarchisés entre branches principales et secondaires. Ainsi, l'excellence dans les apprentissages académiques devient la priorité, laissant de côté les disciplines secondaires. Cela finit par appauvrir l'excellence visée au départ à la seule excellence académique. |
| 7. Instituer le maître comme contremaître. | L'enseignant est supposé enseigner, les élèves sont censés apprendre et ces apprentissages doivent être visibles et contrôlables par le formateur et ses supérieurs hiérarchiques. L'enseignant sous pression de renvoyer l'image d'un maître qui gère sa classe et trop préoccupé par le contrôle constant des traces d'un travail sérieux, finit par devenir un surveillant, usant de l'autorité que lui accorde le contrat didactique pour gérer ses élèves et les mettre au travail. |
| 8. Inventer une transposition didactique puis la routiniser. | La difficulté réside dans le fait qu'un enseignant, ne pouvant inventer qu'un nombre limité de transpositions didactiques différenciées pour une leçon, ne serait-ce que par le temps qu'il devrait consacrer à ce travail, tend à recycler toujours les mêmes transpositions didactiques. Ces dernières ne conviennent pourtant pas forcément à tous les élèves. |

2.1.3 Les réponses aux tensions de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

Nous l'avons vu, l'école est un lieu séparé et distinct de la réalité des interactions sociales extérieures. Or, c'est quand l'école est isolée de la réalité sociale que les apprentissages tendent à perdre leur sens et que se créent alors des propositions alternatives telles que les pédagogies actives et innovantes. Maulini et Perrenoud (2005) ont répertorié dix innovations dont le but serait de répondre aux tensions internes de la forme scolaire mentionnées ci-dessus. Force est de constater qu'une fois de plus, la relation entre réponses et tensions n'est pas exclusive. Les deux auteurs n'ont d'ailleurs pas établi de liens clairs et explicites entre les réponses et les tensions. Le tableau 2 se contente donc de décrire les dix réponses possibles aux tensions de la forme scolaire.

Tableau 2 : description des réponses aux tensions de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

| Réponses aux tensions de la forme scolaire | Description des réponses |
|--|--|
| 1. Mise des programmes en objectifs. | La mise des programmes en objectifs signifie accentuer davantage ce que l'élève doit apprendre que ce que l'enseignant doit enseigner. Autrement dit, se concentrer plus sur les capacités à développer chez les apprenants que sur un programme détaillé qu'il suffit que les élèves exécutent. |
| 2. Mettre l'accent sur les compétences. | Mettre l'accent sur les compétences signifie moins s'attarder sur les savoirs intrinsèques à apprendre par cœur et donner plus d'importance aux capacités des élèves à utiliser le savoir et à se référer à des outils pour s'orienter dans diverses situations et/ou problèmes. |

| | |
|---|---|
| 3. Insistance sur les méthodes actives et constructivistes. | Les méthodes actives et constructivistes placent l'élève comme acteur de ses apprentissages. L'élève découvre, construit et s'approprie le savoir, par exemple en étant confronté à une situation problème (voir sous-chapitre 2.4.4). |
| 4. Travail par problèmes et situations. | Les élèves partent d'une situation problématisante, ils enquêtent et font des recherches afin de résoudre cette situation. |
| 5. Démarches de projet et pratiques sociales de référence. | Travailler par projet signifie prendre une situation réelle en référence et la simuler, par exemple simuler le travail des adultes dans un projet de théâtre. Cela vise non seulement à lier les apprentissages à la réalité externe au milieu scolaire mais aussi à donner du sens aux activités effectuées en classe. |
| 6. Décloisonnement des disciplines. | Au lieu de toujours travailler une discipline à la fois, decloisonner les disciplines signifie travailler en interdisciplinarité, avoir recours à des connaissances de plusieurs branches pour mener une tâche à bien ou résoudre un problème. L'élève doit donc faire des liens et développer ses compétences de transfert d'une discipline à une autre. |
| 7. Nouvelles modalités d'évaluation. | De nouvelles modalités d'évaluation signifie mettre l'accent sur le contrôle de la progression des élèves vers les objectifs des plans d'étude. Cela donne plus d'importance aux compétences et à la progression des élèves qu'à une évaluation régulière sur l'assimilation pure et dure du savoir. |
| 8. Pédagogies différenciées. | Le principe des pédagogies différenciées est de varier, de différencier, d'individualiser les chemins d'apprentissages des élèves qui visent pourtant un même objectif d'apprentissage. |
| 9. Coopération accrue avec les parents. | Coopérer de manière étroite avec les parents permet à la fois une meilleure connaissance de l'élève mais aussi de faire un lien entre le milieu scolaire de l'élève et sa vie familiale. Cela peut se manifester sous plusieurs formes : discussions, réunions, visites en classe, accompagner une sortie scolaire etc. |
| 10. Autonomie des établissements. | Une gestion décentralisée ou une auto-gestion des établissements permet à ceux-ci un degré de liberté et privilégie le lien entre l'école et le contexte dans lequel elle s'insère. L'école s'adapte aux besoins du milieu, des demandes, des élèves. |

2.2 Définition du terme « école alternative »

Ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les caractéristiques et tensions citées plus haut sont inhérentes à toute forme scolaire de socialisation. Elles sont donc présentes dans toutes les écoles existantes, les écoles alternatives y compris.

Cela étant dit, il est nécessaire pour la suite de ce travail, d'expliquer ce qu'est exactement une école alternative. Il n'existe pas de définition universelle reconnue pour ce terme. De nombreux auteurs dont Badertscher & Grunder (1997), Lange & Sletten (2002), Aron (2006), Ott (2007), Brückel & Schönberger (2009), Schoch (2009) et Poulin (2010) se sont efforcés de lister les caractéristiques particulières à l'école alternative et d'établir des critères permettant de savoir avec certitude quand on a affaire à une telle école. Ces définitions sur lesquelles nous reviendrons plus bas, peuvent cependant fortement varier d'un auteur à l'autre suivant le fonctionnement du système d'instruction du pays dont il est originaire. Afin de choisir la définition la plus pertinente pour notre travail, nous avons fait un tour d'horizon de la signification que différents auteurs dans le monde mettent derrière le terme « école alternative ».

Avant cela, il faut préciser de quoi ces écoles sont l'alternative. En effet, le terme « alternatif » lui-même sous-entend l'existence d'un autre type d'école qui serait donc majoritaire. Cependant, déterminer ce qu'est cette « école majoritaire » est difficile, car elle englobe toutes les écoles n'étant de fait pas alternatives. Ces deux définitions, celle de l'école « majoritaire » et de l'école alternative se construisant l'une en fonction de l'autre, il nous est impossible de nommer clairement cette « école majoritaire ». Par conséquent, afin d'éviter toute fausse généralisation et confusion, nous parlerons dans cette partie d'écoles alternatives et d'écoles non alternatives.

2.2.1 Les écoles alternatives dans le monde

Un premier élément important qui varie d'une définition à l'autre est la place que l'école alternative occupe dans le paysage éducatif. Elle peut ainsi être partiellement ou entièrement subventionnée par l'Etat et s'insérer dans le système d'instruction publique, comme par exemple au Québec (conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1985) ou alors être totalement indépendante et dans ce cas, privée ce qui est notamment le cas en Suisse (Schoch, 2009) ainsi que nous le verrons dans le sous-chapitre suivant.

Un autre aspect important est la fonction de l'école alternative : ainsi, aux Etats-Unis, Raywid (1994, cité dans Lange & Sletten, 2002) a défini trois types d'écoles alternatives :

1. une école qui met en place des programmes novateurs, différents de ce qui se fait dans les écoles non alternatives ;
2. une école « de la dernière chance » pour les élèves au bord de l'exclusion. Il s'agit généralement du dernier recours avant l'expulsion et l'on y travaille principalement sur l'amélioration du comportement des élèves ;
3. une école s'efforçant de développer les capacités cognitives et socio-affectives d'élèves en difficultés scolaires.

On constate donc que la fonction de ces écoles est, dans le premier cas, de proposer pour tous les élèves qui le souhaitent un autre enseignement que celui de l'école non alternative, alors que dans le cas du deuxième et du troisième type d'écoles, le but est plutôt d'accueillir et aider des élèves qui n'ont pas trouvé leur place ou échoué dans le système non alternatif.

Une autre définition intéressante est celle faite par le conseil supérieur de l'éducation du Québec (1985, p.1) : « une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en œuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques ». L'école alternative est considérée par l'association des écoles alternatives québécoise (GOELAND) comme étant une école-recherche dans le sens où elle est avant tout vue en tant que laboratoire où l'on expérimente différentes approches pédagogiques dans le but de déterminer ce qui fonctionne.

Dans ces définitions, on distingue des différences quant au public visé ou aux finalités de l'école notamment, mais aussi un certain nombre de points communs, à commencer par le fait qu'elles

expriment la possibilité d'un choix, l'école non alternative n'étant pas la seule option mise à disposition des enfants. De plus, on constate sur la base de ces définitions que ces écoles se construisent toutes comme un lieu où l'on enseigne différemment. Ainsi, elles ont un projet pédagogique particulier qu'elles se proposent de développer avec leurs élèves, que ce soit un projet de type remédiation pour des élèves en difficulté, avec un cadre d'autorité renforcé, ou bien une façon particulière d'aborder les apprentissages en se basant sur un modèle pédagogique particulier, différent de ce qui se fait dans les écoles non alternatives.

2.2.2 Les écoles alternatives en Suisse

En Suisse, il n'existe pas de définition officielle du terme « école alternative ». Nous avons cependant décidé de prendre pour base, dans ce travail, la description qu'en fait un auteur suisse-allemand, Schoch (2009, cité dans Brückel & Schönberger, 2009). Il nomme deux éléments caractéristiques principaux permettant d'identifier une école alternative :

1. son appartenance à un courant pédagogique particulier. Celui-ci peut être très différent d'une école à l'autre, mais reste toujours le fil conducteur de son projet d'éducation ;
2. sa volonté d'être une alternative au système public accessible à tous les enfants, indépendamment de leur appartenance à une quelconque catégorie, qu'elle soit sociale, religieuse, ethnique, etc.

La première de ces deux caractéristiques élimine donc toutes les écoles publiques de Suisse. Effectivement, ces dernières ne fondent pas leur projet d'éducation sur un modèle pédagogique particulier comme nous le verrons dans le sous-chapitre 2.3.2. Les écoles alternatives en Suisse sont donc forcément privées.

Cependant, Schoch (2009) précise que selon sa définition, toutes les écoles privées ne sont pas alternatives. En effet, si l'on considère la seconde caractéristique, on s'aperçoit qu'un certain nombre d'écoles privées ne remplissent pas cette condition. Car bien que ces écoles soient en elles-mêmes une alternative au système public, elles ne suivent pas obligatoirement une méthode d'éducation alternative et sont, pour certaines, restreintes à un public cible.

Pour notre travail, nous avons choisi la définition de Schoch (2009) pour deux raisons : d'abord, parce qu'elle reprend un élément de définition récurrent parmi tous les auteurs que nous avons lus et cités au-dessus : en effet, Schoch (2009) rejoint le conseil supérieur de l'éducation du Québec (1985) et Raywid (1994, cité dans Lange & Sletten, 2002) dans l'idée de proposer un enseignement différent de ce qui est fait dans le système non alternatif.

La deuxième raison pour laquelle nous avons jugé la définition de Schoch (2009) comme étant la plus pertinente dans le cadre de ce travail est que nous considérons qu'en tant qu'auteur suisse qui a étudié le système d'instruction de ce pays, sa définition correspond davantage à l'école suisse que celle d'un auteur dont les travaux n'auraient pas de lien particulier avec la Suisse. Ainsi, nous avons choisi de nous

baser sur ces deux caractéristiques en les utilisant comme critères pour constituer une liste regroupant toutes les écoles alternatives de Suisse romande (cf. annexe 1).

De plus, à partir d'ici, pour faciliter la compréhension, nous ne ferons plus, dans le texte, la différence entre école alternative et non alternative, mais entre école alternative et publique. Cette distinction, si l'on se base sur la définition de Schoch, est suffisante en Suisse : en effet, les écoles alternatives ne peuvent pas être publiques, ce qui implique que les écoles publiques sont forcément non alternatives.

2.3 Législation

Afin de comprendre la place des écoles alternatives en Suisse, il est nécessaire de savoir ce qu'en disent les lois sur l'instruction publique et privée au niveau international, national, mais aussi au niveau cantonal puisque chaque canton possède sa propre loi scolaire.

2.3.1 Au niveau international

Les différentes déclarations et conventions des Nations Unies déclarent l'accès à l'éducation comme un droit fondamental pour tout être humain (Déclaration universelle des droits de l'homme, art. 26, 1948 ; convention relative aux droits de l'enfant art. 28, 1989). Il y est également précisé que l'éducation de base, qui correspond en Suisse à l'école obligatoire, doit être gratuite et accessible à chacun. Ces déclarations ne contiennent aucune obligation officielle, mais elles sont malgré tout supposées être respectées par tous les pays qui les ont acceptées. Ces derniers adaptent cependant chacun le fonctionnement de leur système éducatif à ces déclarations de manière différente.

2.3.2 Au niveau national

En Suisse, le contexte éducatif est différent d'un canton à l'autre puisque c'est d'eux que l'école dépend. Tout en respectant la constitution, chaque canton possède donc une loi scolaire qui lui est propre et qui détermine la façon dont l'école fonctionne. Cependant, le cadre général de la formation des enfants est fixé en Suisse alémanique par le Lehrplan 21 (2014) et en Suisse romande et au Tessin, par le plan d'étude romand (PER, 2012) ainsi que l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarisation obligatoire de 2007 (HarmoS) et il doit être respecté quelle que soit la méthode d'instruction choisie. L'accord HarmoS indique les finalités de l'école en Suisse romande. Il y est dit que « durant la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent et développent les connaissances et les compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle » (p.2). On remarque ici, que les buts de l'école consistent à donner une formation de base à tous, mais également qu'elle est censée former les élèves de manière à ce qu'ils soient en mesure de s'intégrer à la société dans laquelle ils vivent, c'est à dire qu'ils deviennent citoyens. Cela rejoint, comme nous l'avons dit plus haut, l'explication de Chervel (1988) concernant l'école : étant dépendante de l'Etat et donc de la société de laquelle il fait partie, elle se construit de manière à correspondre aux grands objectifs de cette société.

2.3.3 Au niveau cantonal

Pour ce travail, nous nous sommes intéressées aux écoles alternatives de Suisse romande et pour cette raison, nous parlons ici plus en détail de la législation des cantons romands, c'est-à-dire les cantons de Genève, Vaud, Fribourg, Neuchâtel, Valais et Jura. Leurs lois scolaires (LIP, 2015 ; LEO, 2011 ; LEP, 2013 ; LS, 1985 ; LOS 1984 ; Loi sur l'école obligatoire, 1990) indiquent que l'école peut se faire dans trois cadres différents :

1. L'école publique. Elle est gratuite et ouverte à tous.
2. Les écoles privées. Elles se caractérisent par le fait qu'elles ne dépendent pas de l'Etat financièrement, bien qu'elles doivent avoir obtenu l'autorisation du canton dans lequel elles se trouvent pour ouvrir. Les écoles alternatives font partie de cette catégorie.
3. L'éducation hors établissement scolaire, c'est-à-dire l'éducation à domicile (ou home-schooling) où les enfants sont instruits à la maison par leurs parents, un précepteur ou encore en suivant des cours à distance. Il s'agit d'une problématique encore différente de celle des écoles alternatives, nous n'en parlerons donc pas davantage dans le cadre de ce travail.

De ces trois façons d'envisager l'instruction, l'école publique est la plus populaire ; c'est par elle que la majorité des élèves passent dans chacun de ces cantons comme le confirme le rapport d'éducation de 2014 établi par le centre Suisse de coordination pour la recherche en éducation (csre) : en 2011, près de 95% des enfants en Suisse fréquentaient alors l'école publique, contre 5% qui étaient inscrits dans une école privée ou suivaient l'école à la maison. Dans les cantons qui nous intéressent, c'est Genève qui a le plus d'élèves en école privée (environ 15%) suivi de Vaud (un peu moins de 5%) puis Neuchâtel, le Valais, Fribourg et enfin le Jura qui se situent tous entre 0,1 et 3%. Ces pourcentages comprennent aussi les enfants scolarisés à la maison, mais il nous a été impossible de trouver des chiffres fiables concernant leur nombre exact.

Ces écarts entre cantons peuvent s'expliquer par les lois scolaires cantonales, plus ou moins sévères d'un canton à l'autre en ce qui concerne les règlements qui régissent l'enseignement privé (LEP, 2013 ; LEPr, 1984 ; LS, 1985 ; LOS 1984 ; Loi sur l'enseignement privé, 1984 ; REPriv, 2008). En effet, comme dit plus haut, les écoles privées sont soumises à autorisation par le canton dans lequel elles se trouvent. Ce sont ces derniers qui décident des règlements permettant l'ouverture ou non d'une école privée et, s'ils sont assez souples dans les cantons de Vaud (LEPr, 1984) et Genève (REPriv, 2007), ils sont beaucoup plus stricts dans le Valais (LEP, ch. 5, 2013) et à Fribourg (LS, ch.10, 1985), notamment. Ainsi, c'est dans les cantons de Vaud et Genève que nous avons pu recenser le plus d'écoles alternatives (cf. annexe 1).

2.4 Les courants pédagogiques

A présent que nous avons déterminé quel est l'ancrage des écoles alternatives au niveau légal, nous nous intéressons à un autre élément important les concernant : leur projet pédagogique. En effet, nous avons vu dans la définition qu'en fait Schoch (2009, cité par Brückel & Schönberger, 2009) que l'une des deux caractéristiques principales des écoles alternatives est qu'elles se fondent sur un modèle pédagogique particulier, ce dernier étant la base de leur projet d'éducation. Cependant, avant de parler de modèle pédagogique, il est nécessaire de clarifier ce qu'est la pédagogie.

Il existe de nombreuses définitions et sens que l'on rattache au terme de la pédagogie. Durkheim la place à mi-chemin entre la théorie et la pratique (1985, cité dans Marchive, 2008). Ainsi, la pédagogie serait « une réflexion sur l'action éducative en vue de l'améliorer » (Vellas, 2007, p.1) dont découleraient plusieurs courants pédagogiques. Houssaye, qui se rattache au point de vue de Durkheim, donne cette définition : « La pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (1993 cité dans Vellas, 2014, p.7). Dans le cadre de ce travail, c'est cette dernière définition que nous retenons.

Cette clarification faite, nous nous concentrons à présent sur un courant pédagogique particulier qui a inspiré la grande majorité des écoles alternatives actuelles en Suisse (Brückel & Schöberger, 2009) : le mouvement de l'Education nouvelle qui s'est développé au XXème siècle, en opposition avec la pédagogie traditionnelle pratiquée jusqu'alors à l'école. Pour permettre une vue d'ensemble, nous faisons ici un bref historique de l'évolution de la pédagogie, depuis les débuts de la pédagogie, la pédagogie traditionnelle donc, jusqu'à l'Education nouvelle.

2.4.1 La pédagogie traditionnelle

La pédagogie à proprement parler naît au XVIIème siècle (Gremont & Tardif, 1996). Avant cela, l'enseignement n'était pas vu comme une profession nécessitant des compétences particulières. Il suffisait par exemple de savoir lire pour être considéré comme capable d'enseigner la lecture à un enfant.

A partir du XVIIème siècle en revanche, l'enseignement devient un métier pratiqué par des professionnels qui ont été formés spécialement à cette tâche. On réfléchit à l'organisation du temps, de l'espace, des contenus à apprendre, de la gestion de la discipline, etc. En bref, on construit une méthode qui régit la totalité de la vie scolaire dans tous ses aspects.

La pédagogie traditionnelle se caractérise par sa centration sur l'enseignant (Morandi, 1997). C'est lui qui décide des contenus à apprendre et de la façon de les transmettre à ses élèves avec qui il a une relation hiérarchique claire (Vellas, 2007). Pour illustrer cette méthode, on peut utiliser l'image de l'ardoise vierge que l'enseignant va remplir à sa guise : l'élève n'a pas son mot à dire sur le savoir qui lui est transmis (Morandi, 1997). De plus, ce savoir, décidé à l'avance par l'enseignant, est le même pour chacun : tous les élèves apprennent la même chose en même temps.

Gremont & Tardif (1996) expliquent que l'objectif de l'école traditionnelle est avant tout socio-politique : il s'agit d'instruire un maximum d'élèves de façon à ce qu'ils soient en mesure de comprendre le monde qui les entoure pour s'y intégrer.

2.4.2 La remise en question de la pédagogie traditionnelle

Le premier à véritablement remettre en question l'enseignement traditionnel est Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ainsi que le disent Ohayon & Ottavi (2004). Rousseau critique la trop grande place accordée aux savoirs dans l'éducation et conteste le rôle donné à l'enfant dans ses apprentissages, ainsi que la relation verticale et impersonnelle le liant à son maître. Deux principes fondamentaux guident sa conception de l'éducation (Gremont & Tardif, 1996) :

1. L'homme n'est pas un moyen, mais une fin. Le but de l'éducation n'est pas de former l'homme en vue de quelque chose (par exemple le rendre savant, croyant ou encore citoyen, comme c'est le cas de la pédagogie traditionnelle) mais de favoriser la formation de l'être humain lui-même, pour lui-même.
2. L'éducation doit laisser l'enfant suivre son développement naturel, que ce soit du point de vue moral, affectif ou intellectuel.

Le modèle éducatif développé par Rousseau promeut des apprentissages faits à partir de situations réelles vécues par l'enfant. Le rôle de l'éducateur n'étant plus de simplement transmettre des connaissances, mais de « tout faire en ne faisant rien » (Rousseau, 1762, cité dans Soëtard, 2013, p.35), c'est-à-dire placer l'enfant en situation et de le laisser apprendre par lui-même au travers de ses activités naturelles : le jeu, l'expérimentation et l'observation directe.

2.4.3 L'Education nouvelle

Rousseau a développé sa conception de l'éducation d'un point de vue uniquement théorique, mais il est l'inspirateur reconnu du mouvement de l'Education nouvelle (Gremont & Tardif, 1996). Celle-ci, dans la continuité de Rousseau, considère l'enfant en tant qu'être à part entière avec des besoins, des envies et des champs d'intérêts bien à lui. Ainsi, le mouvement de l'éducation nouvelle se centre sur l'enfant qu'il place au cœur de ses préoccupations plutôt que sur l'enseignant ou le savoir. Dewey déclare que l'enfant est naturellement actif (Westbrook, 1993). Le but de l'éducation est donc de donner une direction à cette activité pour faire se développer et s'épanouir tous les dons que l'enfant porte en lui à la naissance, sans se limiter aux dimensions intellectuelles.

L'éducation nouvelle voit l'apprentissage de l'élève se substituer à l'enseignement du maître, selon Cousinet (Raillon, 1993), c'est à dire que l'éducation devient l'œuvre de l'enfant plutôt celle du maître. L'enfant se développe « du dedans vers le dehors » ainsi que l'explique Ferrière (1937, cité dans Avanzini, 2003, p.54), c'est à dire que ce qui pousse l'enfant à l'action doit venir de lui-même et non du maître. Le rôle de ce dernier n'est donc plus de transmettre du savoir, mais de guider, accompagner et aider l'enfant dans son apprentissage.

Le développement de textes, expérimentations et théories qui fondent l'Education nouvelle est, comme on peut le voir, l'œuvre conjointe de nombreux pédagogues qui ont donné naissance à un grand nombre de modèles pédagogiques. Nous allons maintenant en décrire quelques-uns parmi les plus connus. Nous avons choisi de parler en priorité de ceux qui ont eu une influence forte sur les écoles alternatives actuelles en Suisse (Brückel & Schönberger, 2009).

2.4.4 La pédagogie active

Elle comprend plus ou moins tous les pédagogues du mouvement de l'Education nouvelle et part d'un objectif de base qui est de placer l'élève au centre du processus d'apprentissage et donc, de le rendre actif selon Vellas (2008) qui cite plusieurs manières d'y parvenir : le travail par projets (Dewey), la mise à disposition d'un matériel spécifique (Montessori), le fait de partir des besoins et intérêts de l'élève (Claparède), etc. Nous allons développer plus particulièrement trois modèles pédagogiques ancrés dans la pédagogie active qui sont à l'origine de la majorité des écoles alternatives de Suisse (Brückel & Schönberger) : les pédagogies Montessori (2.4.4.1), Freinet (2.4.4.2) et Steiner (2.4.4.3).

2.4.4.1 La pédagogie Montessori

Développée par Maria Montessori (1870-1952), elle se fonde sur une certitude : l'individu ne peut être éduqué par personne d'autre que lui-même ; il apprend avant tout par l'expérience. La pédagogie Montessori compare l'esprit du jeune enfant à une éponge qui apprend en absorbant. L'enfant, au cours de ses six premières années de vie qui sont décisives pour son développement, apprend de façon naturelle, sans effort particulier (Böhm, 2013) grâce au matériel spécifique mis à sa disposition.

Maria Montessori explique que le rôle de l'enseignant, dans cette vision des choses, n'est pas d'apporter des connaissances, mais d'ouvrir l'enfant, de stimuler sa curiosité et de cultiver son envie d'apprendre en lui présentant un matériel adapté (Montessori, 1936) qui va lui permettre de progresser.

2.4.4.2 La pédagogie Freinet

Mise en place par Célestin Freinet (1896-1966), cette méthode se fonde sur deux principes, d'après Peyronie (2013) : à la fois l'importance de l'individualité de l'élève et celle de la communauté dont il fait partie intégrante. L'enfant est vu comme étant unique avec des intérêts et des besoins personnels, et en même temps, comme un participant actif d'une communauté, elle-même riche de la diversité des individus qui la composent. Ensemble, l'individu et la communauté forment un tout solidaire et interdépendant dont chacune des parties possède une importance égale.

La pédagogie de Freinet est celle de la participation et la coopération : l'enfant participe à l'organisation de la vie scolaire au cours de conseils de classe où il décide en collaboration avec les autres élèves et l'enseignant du contenu scolaire et de la gestion de la classe. Ainsi, à travers cette façon de fonctionner, de laquelle découle aussi le travail par projet, notamment, la méthode Freinet privilégie l'apprentissage de l'organisation et des responsabilités (Lescouarch, 2010).

2.4.4.3 La pédagogie Steiner

Elle est développée par Rudolf Steiner (1861-1925) et, bien que s'inscrivant dans le mouvement de l'Education nouvelle, se trouve un peu à part des autres méthodes présentées, de par la forte influence de la spiritualité dans son développement (Scheidegger, 2014). En effet, la pédagogie Steiner se base sur l'anthroposophie, une forme de « mysticisme rationalisé », comme la définit Ulrich (2013), c'est-à-dire qu'elle lie sciences et spiritualité. Selon la conception de l'être humain de Steiner, le développement de celui-ci est strictement progressif, et c'est ce qui guide le fonctionnement de l'école. L'enseignant prend ici un rôle de « guide spirituel, artiste et sauveur, jardinier et créateur de formes » (Ulrich, 2013, p.275). Sa relation avec l'élève est fondamentalement importante et occupe une place primordiale dans les apprentissages. De plus, dans la pédagogie Steiner, il n'existe pas de discipline scolaire plus importante que les autres : les arts, notamment, occupent une place égale à celle des langues ou des mathématiques dans le programme scolaire (Scheidegger, 2014).

2.4.5 Les liens entre courants pédagogiques et système d'instruction

Ainsi que nous l'avons vu plus tôt, le système public suisse n'impose pas de modèle pédagogique à suivre obligatoirement. Les enseignants sont, du point de vue légal, libres de choisir l'approche pédagogique qui leur convient. Ainsi, les modèles pédagogiques décrits ci-dessus ne sont pas officiellement présents à l'école publique. Les écoles alternatives de Suisse, en revanche, se fondent explicitement sur ces modèles : que ce soit les écoles basées sur un pédagogue en particulier comme les écoles Steiner, Montessori et Modernes (basées sur Freinet) ou des écoles comme les écoles actives qui s'inspirent des travaux de plusieurs d'entre eux.

En revanche, l'école publique, partage avec la pédagogie traditionnelle l'un de ses buts : celui de former les élèves de manière à en faire des citoyens (HarmoS, 2013), différant ici de l'Education nouvelle qui, dans la continuité de Rousseau ne veut pas former les élèves « en vue de quelque chose » mais pour eux-mêmes avant tout (Gremont & Tardif, 1996).

2.5 La pédagogie et ses modèles de compréhension

Les courants pédagogiques explicités plus haut sont loin d'être les seules approches pédagogiques existantes, Bertrand et Valois (1980, cité dans Laliberté, 1987) en comptent d'ailleurs plus de huitante ! Plusieurs modèles d'analyse ont ainsi été créés dans le but de classer et comparer ces différents courants pédagogiques et de mieux comprendre les situations pédagogiques qui en découlent. Les écoles alternatives où travaillent les enseignants que nous avons interrogés se rattachent plus ou moins fortement à un ou plusieurs courants pédagogiques. Afin de comprendre quelles raisons pédagogiques ont poussé ces enseignants à se tourner vers ces écoles, il nous a semblé nécessaire de nous appuyer sur un modèle d'analyse pédagogique. Pour ce faire, nous avons choisi le modèle du triangle pédagogique qu'Houssaye développe dans sa thèse en 1982.

2.5.1 Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (2014)

Comme l'illustre la figure 1, le triangle pédagogique est un « modèle de compréhension du fonctionnement de la situation éducative » Houssaye (2014, p.7). Toute situation pédagogique peut s'articuler autour des trois pôles du triangle : le professeur, l'élève et le savoir. Cela permet de déterminer et détailler le rôle que l'enseignant, l'élève et le savoir occupent dans les différents courants pédagogiques (Duplessi, 2007) et de comprendre quelles relations entretiennent les actants les uns avec les autres. En d'autres termes, le triangle pédagogique permet donc de rapprocher, différencier et comparer les approches et situations éducatives (Vellas, 2007).

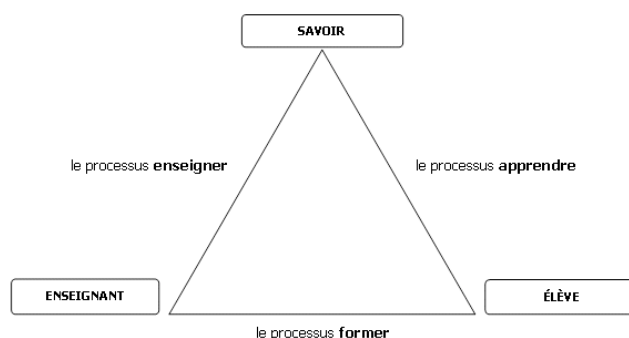


Figure 1 : le triangle pédagogique (Houssaye, 2014)

Regardons de plus près la figure 1. Ici, le professeur représente à la fois l'instituteur, l'accompagnateur, l'éducateur, etc. Le savoir représente un contenu, un programme ou une discipline et l'élève désigne l'apprenant qui va acquérir le savoir. Dans toute situation pédagogique, deux de ces éléments se disent sujets alors que le troisième se voit attribuer la place du mort. Ici, être sujet signifie être au centre, être reconnu comme les acteurs les plus importants du triangle pédagogique. Les deux sujets fondent leur statut dans leur reconnaissance mutuelle et dans la relation privilégiée qui s'établit entre eux. Le mort est représenté par le troisième acteur qui est alors réduit à jouer un rôle secondaire, bien qu'indispensable. Sur la base de l'exclusion et de l'attribution du rôle du mort à un des trois pôles par les deux autres pôles s'auto-déterminants ainsi sujets, se crée ce que Houssaye appelle un processus, ou axe (2014). C'est sur un processus, autrement dit sur une relation privilégiée entre deux acteurs du triangle que s'articulent tous courants, approches ou modèles pédagogiques.

Il existe trois processus, ou axes, représentés par les côtés du triangle. En premier, le processus *enseigner* place les élèves dans le rôle du mort et la situation pédagogique se base donc sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir. Un risque ici est que le mort devienne comme fou si les deux autres acteurs, l'enseignant et le savoir, ne lui confèrent pas suffisamment d'attention et d'importance. Dans ce processus, poussé à l'extrême, le professeur devient incompréhensible car trop savant. Les élèves par manque d'intérêt ou de stimulations peuvent alors soit décrocher au point de devenir presque inexistants, ou au contraire ils s'agitent pour renier la place du mort qu'on leur a attribué, au point de casser la situation pédagogique en rendant la leçon intenable et impraticable.

En deuxième, une relation privilégiée entre les élèves et le professeur crée le processus *former*. Le mort, ici le savoir, peut lui aussi tourner à la folie s'il n'est pas un minimum intégré par l'enseignant. En effet, si le savoir est complètement délaissé, les élèves ne pourront se l'approprier.

Le troisième et dernier processus *apprendre* se forme par la relation privilégiée entre les élèves et le savoir. Les élèves accèdent directement au savoir et le professeur occupe donc la place du mort sans pour autant être totalement absent de la situation pédagogique où il prend le rôle d'accompagnateur et de préparateur qui structure le savoir. Dans un scénario qui pousserait le processus *apprendre* à l'extrême, les élèves tomberaient dans l'autodidaxie. Néanmoins, si le savoir se révèle hors de portée des élèves car trop complexe ou par l'absence d'outils adaptés, la situation devient insupportable.

Ainsi, chaque processus comporte ses risques et limites. L'enseignant est pourtant contraint de choisir un processus qu'il privilégie sans jamais pouvoir totalement compléter le processus choisi par les deux autres car comme l'explique Houssaye (2014, p.16) : « *les processus sont exclusifs et non pas complémentaires.* » Le professeur essaie alors de trouver un certain équilibre, sans nier l'existence des processus exclus et sans leur donner au contraire trop d'importance.

Afin d'éviter tout malentendu et confusion, il est nécessaire d'amener une dernière précision quant au triangle pédagogique. En effet, il n'est pas rare de parler également de triangle didactique. Ce triangle didactique a été créé par Chevallard en 1991 (1995, dans Duplessis, 2007) et reprend les mêmes pôles que le triangle pédagogique d'Houssaye (2014) : le pôle enseignant, le pôle élève et le pôle savoir. Comprendre les points de convergence et divergence du triangle pédagogique et didactique nécessiterait un travail de recherche à part entière. Dans le cadre de ce travail-ci, nous avons choisi de nous rattacher au point de vue de Bertrand et Houssaye (1999) qui considèrent le triangle pédagogique et didactique comme étant identiques. En effet, ils disent que les pédagogues et didacticiens se réfèrent à la même réalité, utilisent les mêmes outils et que les champs de la pédagogie et de la didactique produisent le même type de savoir et ont tous deux la même mission : modifier et développer les pratiques d'enseignement. Ayant choisi le triangle pédagogique d'Houssaye (2014) comme outil d'analyse, il nous paraît logique de nous rallier à son point de vue. Ainsi, nous admettons pour ce travail une vision réconciliante de la pédagogie et de la didactique. Par simple choix, nous parlerons désormais de triangle pédagogique et non didactique.

2.5.2 Les courants pédagogiques analysés à l'aide du triangle d'Houssaye

Houssaye (2014) et Vellas (2007) ont situé sur le triangle les différents courants pédagogiques évoqués dans le sous-chapitre 2.4. Ils expliquent d'abord que la pédagogie traditionnelle, caractérisée par sa concentration sur l'enseignant et l'importance de la relation de ce dernier avec le savoir, se situe sur l'axe *enseigner*. En effet, c'est la relation didactique qui compte : l'enseignant prépare ses leçons sans prendre en compte l'élève qui, mis à la place du mort, a pour rôle d'écouter l'enseignant et intégrer les savoirs qu'il lui transmet.

Quant aux modèles pédagogiques de l'Education nouvelle que nous avons décrits, elles favorisent, d'après Vellas (2007) et Houssaye (2014), l'axe *apprendre*. C'est la relation qui lie l'élève et le savoir qui compte, tandis que l'enseignant est mis à la place du mort.

L'axe *former* se retrouve dans d'autres modèles pédagogiques : les pédagogies libertaires et non directives qui prônent la liberté absolue de l'enfant et son acceptation inconditionnelle (Gremont & Tardif, 1996), et la pédagogie institutionnelle qui accorde à la parole de l'élève une place centrale (Dénéraz & Nicolet, 2015). Nous n'en parlerons pas davantage ici puisqu'elles ne sont que peu représentées dans les écoles alternatives de Suisse (cf. annexe 1).

2.6 Question de recherche

A présent que le cadre théorique de notre thématique a été développé, il est temps de s'intéresser au but poursuivi par cette recherche. Ce travail s'intéresse aux enseignants de Suisse romande ayant choisi de travailler dans des écoles alternatives. L'objectif est de récolter leurs conceptions au sujet de l'école publique et de l'école où ils enseignent. Nous pourrons ainsi répondre à notre question de recherche qui se formule comme suit :

Quelles sont les raisons pédagogiques qui poussent certains enseignants romands à travailler dans une école alternative ?

Afin d'y répondre, il faudra également s'attarder sur les questions suivantes : les conceptions des enseignants interrogés révèlent-elles un décalage entre leur triangle pédagogique idéal et le triangle qu'ils associent à l'école publique ? Si oui, en quoi les écoles alternatives se proposent-elles comme solutions à ce décalage et ces solutions sont-elles en lien avec les tensions et réponses de la forme scolaire ?

Nous chercherons à répondre à nos questions grâce à deux outils d'analyse : le triangle pédagogique d'Houssaye (2014) et la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005). Notre but étant bel est bien de comprendre les raisons pédagogiques, il faut préciser ici que si la forme scolaire est effectivement un concept appartenant au domaine de la sociologie, les tensions et réponses qui en découlent sont, elles, d'ordre pédagogique.

3. Méthodologie

3.1 Type de recherche

Pour ce travail, nous nous sommes basées sur la méthode de recherche par entretiens semi-directifs décrite par Albarello (2012). Il explique que l'approche qualitative est pertinente lorsque le chercheur interroge des individus possédant une ou plusieurs caractéristiques communes, à propos de leurs représentations sur tel ou tel aspect de la vie sociale. Ce qui intéresse le chercheur, ce sont les conceptions des personnes interrogées et non des informations factuelles qu'elles pourraient détenir. Le but de la recherche qualitative n'est en aucun cas de généraliser, mais d'effectuer une analyse de points de vue divers. C'est ainsi que nous avons procédé dans le cadre de ce travail.

3.2 Échantillon

Nous avons mené au total six entretiens avec des enseignants travaillant dans des écoles alternatives, dont cinq entretiens individuels avec des enseignants travaillant chacun dans des écoles différentes et un entretien commun avec deux enseignantes qui travaillent dans la même école, cela pour des raisons pratiques : il était plus simple pour ces dernières de fixer un rendez-vous commun pour l'entretien. Il faut encore préciser que l'un des enseignants (E5) étant anglophone, l'entretien avec lui a été mené en anglais.

Nous les avons contactés par des e-mails envoyés aux directeurs et secrétariats de toutes les écoles de Suisse romande qui correspondent à la définition de l'école alternative faite par Schoch (2009), (voir annexe 1), et nous leur avons demandé de transmettre notre demande à leurs collègues. Un entretien a été mené avec chacun des enseignants qui ont répondu à notre demande. Les profils de ces derniers sont divers : certains enseignent au cycle 1 et/ou 2 et d'autres encore au cycle 3. Quelques-uns d'entre eux ont une formation pédagogique classique, d'autres non.

Nous avons résumé dans le tableau ci-dessous leurs données principales ainsi que celles de l'école où ils travaillent. Les enseignants y sont numérotés dans l'ordre des entretiens menés, le numéro 1 correspondant au premier entretien, et les numéros 6.1 et 6.2 au dernier entretien mené conjointement auprès des deux enseignantes travaillant dans la même école. L'annexe 2 liste des informations supplémentaires sur l'école de chacun des enseignants. Ces dernières n'ont pas d'importance particulière pour notre recherche mais permettent une vue d'ensemble plus précise.

Tableau 3 : présentation des enseignants interrogés et de leur école

| | Genre | Canton | Formation de l'enseignant | Expérience au public | Expérience au privé | Modèle pédagogique de l'école actuelle |
|-------------|-------|-------------------|--|--|------------------------------|--|
| E1 | F | Genève (ville) | Uni en sciences de l'éducation | Remplacements | 25 ans -5-8 HarmoS | École active |
| E2 | H | Vaud (ville) | Formation d'ingénieur à l'EPFL Formation FPAS Steiner | | 35 ans -Secondaire 1 et 2 | Steiner |
| E3 | F | Vaud (campagne) | Etudes pédagogiques (pour enseigner au secondaire 1) | 2 ans au secondaire 1 (les arts visuels) | 30 ans -Secondaire 1 et 2 | Education nouvelle |
| E4 | H | Genève (ville) | Diplôme d'ingénieur Expériences chez Montessori, Freinet Formation Steiner (2 ans) | 8 ans au secondaire (les sciences) en France | 5 ans -Secondaire 1 et 2 | Steiner |
| E5 | H | Genève (ville) | Formation Montessori en Inde | | 10 ans -3-6 ans | Montessori |
| E6.1 | F | Valais (campagne) | Ecole normale Fribourg | 10-12 ans | 3 ans -1-3HarmoS | Ecole active, école en forêt, Montessori |
| E6.2 | F | Valais (campagne) | HEP Valais | 5 ans | 2 ans -1-3HarmoS | Ecole active, école en forêt, Montessori |

3.3 Déroulement

Nous nous sommes servies, pour nos entretiens, d'un protocole (cf. annexe 3) identique pour tous les enseignants. Nous décrivons cependant ci-dessous les principaux éléments abordés dans les entretiens. Les questions que nous avons posées aux enseignants peuvent être séparées en trois grandes thématiques :

1. description de l'enseignant interrogé : sa formation, son parcours professionnel, etc ;
2. description de l'école dans laquelle il enseigne : sa philosophie, ses particularités, son positionnement dans les courants pédagogiques, etc ;
3. description des raisons qui ont amené l'enseignant à travailler dans une école alternative :
 - a. sa conception de l'école idéale ;
 - b. comparaison entre cet idéal et l'école où il enseigne ;
 - c. comparaison entre cet idéal et l'école publique ;
 - d. le rôle de l'école alternative dans le paysage éducatif selon l'enseignant.

Toutes ces questions ont été posées avec, en arrière-pensée, les différents acteurs et relations du triangle pédagogique d'Houssaye (2014) ainsi que les questions soulevées par la forme scolaire

(Maulini & Perrenoud, 2005). Si l'enseignant n'abordait pas de lui-même tel ou tel aspect du triangle, nous l'avons relancé dans cette direction. Nous avons cependant évité de nous y référer de manière explicite, afin de ne pas influencer les réponses.

Les questions étant de manière générale très ouvertes, les enseignants y ont répondu plus ou moins longuement : l'entretien le plus court a duré une demi-heure et le plus long un peu plus d'une heure. La plupart, cependant, ont duré environ une heure. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits pour faciliter leur analyse.

3.4 Traitement des données

Pour cette partie également, nous nous sommes fondées sur Albarello (2012) afin de procéder à une analyse du contenu. Le but d'une telle analyse est de décrire un contenu, dans notre cas celui des entretiens menés avec les sept enseignants ayant accepté de participer à notre recherche, afin de l'interpréter par la suite. Il faut cependant préciser que décrire ne signifie pas résumer. Dans le cas d'une analyse de contenu, on part d'un discours pour déduire des connaissances et conceptions sur l'émetteur de ce discours. Le but est « d'aller au-delà du discours et de l'opinion exprimée pour interpréter et reconstruire scientifiquement la réalité » (p.96). Nous nous sommes donc servies de nos deux outils d'analyse, c'est à dire le triangle pédagogique (Houssaye, 2014) et la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005) pour traiter les données récoltées. Ni l'un, ni l'autre n'ayant été mentionné explicitement au cours des entretiens, c'est nous qui avons fait les liens entre les propos des enseignants et nos outils d'analyse.

4. Présentation des résultats

Nous présentons dans ce chapitre les résultats des entretiens menés avec les sept enseignants ayant accepté de participer à notre travail. Nous commençons par leurs explications quant aux raisons les ayant poussés à préférer l'école alternative à l'école publique (4.1). Puis, comme expliqué plus haut, nous ordonnons leurs propos à l'aide de nos deux outils d'analyse : d'abord, (4.2), le triangle pédagogique d'Houssaye (2014) et ensuite (4.3) les tensions de la forme scolaire et leurs réponses, décrites par Maulini et Perrenoud (2005). Enfin, nous présentons leur opinion quant aux rôle et but de l'école alternative, mais aussi de l'école publique (4.4).

4.1 Les raisons qui ont poussé les enseignants à travailler dans une école alternative

Les enseignants ont été invités à expliquer pour quelles raisons ils ont préféré enseigner dans une école alternative plutôt que dans le système public. Nous avons synthétisé leurs réponses dans un tableau en les ordonnant selon que les raisons évoquées étaient d'ordre pédagogique ou non :

Tableau 4 : les raisons qui ont poussé les enseignants à préférer leur école alternative à l'école publique

| | Raisons pédagogiques | Raisons non pédagogiques |
|-------------|--|--|
| E1 | -Meilleure relation aux élèves et à l'enseignement qu'à l'école publique | |
| E2 | -Se retrouve dans la philosophie et la pédagogie Steiner | -Pas de diplôme pour enseigner à l'école publique |
| E3 | | -Possibilité d'enseigner dans deux langues à l'école alternative -Sentiment de communauté dans l'école alternative -Possibilité d'avoir des élèves d'âges très différents (impossible au public de par sa formation) |
| E4 | -Convaincu par la pédagogie Steiner | -Participation à la vie de l'école -Se sent à sa place dans l'école (au contraire du public) |
| E5 | -Méfiance à l'égard de l'enseignement à l'école publique -Convaincu par la pédagogie Montessori | -Méfiance à l'égard de la formation des enseignants (en Angleterre) : trop courte, pas adaptée |
| E6.1 | -Possibilité de « changer les choses » à l'école alternative | -Lenteur du système public -Liberté offerte par l'école alternative |
| E6.2 | -Frustration de ne pas pouvoir appliquer ses valeurs et ses envies au public | -Pression des collègues et du système au public |

Un premier élément à relever est le fait que tous les enseignants interrogés sans exception expliquent leur choix en comparant leur école actuelle à l'école publique, sans que cela ait été encouragé par la question qui leur a été posée. Ils n'ont donc pas uniquement choisi une école parce qu'elle leur plaisait, mais aussi parce que le système public ne leur convenait pas.

On s'aperçoit également que pour la plupart des enseignants, il n'existe pas une seule raison. Effectivement, il en existe plusieurs, d'ordres variés. Mais sans nier l'importance de chacune de ces raisons, nous nous intéressons principalement dans ce travail, à celles qui sont d'ordre pédagogique. Ces dernières semblent importantes pour tous les enseignants sauf E3 qui n'en fait pas mention. Leurs réponses étant ici assez peu précises et générales, nous nous efforçons de les clarifier à l'aide du triangle pédagogique d'Houssaye (2014) dans le sous-chapitre suivant.

4.2 Le triangle pédagogique

Dans cette partie, nous présentons les explications des enseignants quant à leurs conceptions du triangle pédagogique tel qu'il devrait être dans l'idéal, tel qu'il est mis en place dans l'école alternative où ils travaillent et enfin, tel qu'il est, selon eux, dans l'école publique. Comme précisé plus haut, les questions posées aux enseignants ne mentionnaient jamais le triangle pédagogique de manière explicite. Nous avons donc ordonné nous-mêmes les réponses dans les différents axes du triangle pédagogique. Cela signifie également que tous les enseignants ne se sont pas forcément concentrés sur les mêmes aspects du triangle dans leurs réponses.

4.2.1 Le triangle pédagogique idéal selon les enseignants

Afin de déterminer à quoi ressemble le triangle pédagogique idéal selon les enseignants, nous leur avons posé la question suivante : *comment voyez-vous le système d'instruction idéal ?* Leurs réponses nous ont permis de déterminer quel était pour chacun d'eux l'axe à privilégier dans le triangle pédagogique, ainsi que l'acteur qui devrait occuper la place du mort. Les résultats ont été rassemblés dans ce tableau :

Tableau 5 : le triangle pédagogique idéal selon les enseignants

| Enseignant | Axe privilégié | | | Place du mort | | |
|------------|----------------|--------|-----------|---------------|-------|--------|
| | apprendre | former | enseigner | Enseignant | Elève | Savoir |
| E1 | X | | | X | | |
| E2 | X | | | X | | |
| E3 | | X | | | | X |
| E4 | X | | | X | | |
| E5 | X | | | X | | |
| E6.1 | X | | | X | | |
| E6.2 | X | | | X | | |

On constate une nette tendance des enseignants à privilégier l'axe *apprendre* : en effet, pour six enseignants sur sept interrogés c'est la relation élève - savoir qui est la plus importante. E3 privilégie, elle, la relation élève - enseignant.

Pour autant, cela ne signifie pas que les enseignants négligent les autres axes. En effet, nous avons noté dans le tableau celui qu'ils considèrent comme étant le plus important, mais ils jouent tous un rôle dans le triangle pédagogique. Nous revenons donc plus en détail dans les paragraphes suivants sur les explications des enseignants concernant le fonctionnement idéal de chacun des axes.

4.2.1.1 Les relations dans le triangle pédagogique idéal

L'axe apprendre

Pour tous les enseignants interrogés, un élément important de cet axe est le fait que l'élève doit acquérir le savoir lui-même sans forcément passer par l'intermédiaire de l'enseignant : *« s'il le découvre par lui-même, ce sera à lui donc oui. Le processus est différent. Il s'approprie, voilà le mot. Il s'approprie le savoir »* explique E3. L'important n'est pas uniquement d'obtenir le savoir. Ce qui compte surtout, c'est la façon dont les élèves entrent en sa possession ainsi que les compétences et les stratégies qu'ils développent pour se l'approprier. Une autre idée que l'on retrouve chez tous les enseignants est que les élèves développent le savoir lorsqu'ils en ont besoin pour résoudre un problème ou atteindre un objectif : *« l'écriture, parce que s'il veut écrire une lettre à quelqu'un pour savoir quelque chose ou un mail, bah il va bien falloir qu'il apprenne à écrire »* (E1). L'élève développe le savoir lorsqu'il en voit le sens.

Un autre aspect de la relation élève - savoir est thématiquement par E1, E2, E4, E5, E6.1 et E6.2 : la nature du savoir à acquérir. E1 explique que *« vous [l'élève] devez avoir construit une manière de réfléchir, de conceptualiser qui vous permet de comprendre ce qui se passe autour de vous »*. E4 dit : *« on leur a pas appris un métier, ils auront un diplôme éventuellement pour poursuivre s'ils ont envie des études supérieures voilà, mais s'ils ont envie de faire de l'agriculture, ou bêtement devenir ingénieur ou devenir musicien, ils seront capables de s'adapter »*. Les élèves devraient développer, plus que des connaissances, des compétences générales qu'ils seraient capables de réinvestir en situation réelle.

L'axe former

La relation enseignant - élève est pour tous les enseignants interrogés très importante, mais l'on remarque deux directions différentes : E3 considère la construction d'une bonne relation avec ses élèves comme étant un but en soi alors que les autres la voient davantage comme un moyen permettant à l'élève de gagner en autonomie et en indépendance comme l'explique E6.1 : *« leur faire confiance et leur donner confiance en eux »*.

De plus, chez E3 l'enseignant et l'élève sont sur un pied d'égalité : *« je m'intéresse à eux [les élèves]. Et je pense que quand on s'intéresse à eux, y a un échange, y a un partage qui se fait et puis ça marche »*. Elle évoque également l'idée que l'enseignant a un rôle de modèle envers les élèves, il doit être *« inspirant »* sans pour autant paraître infailible : *« l'enseignant est humain aussi et je pense que c'est important que l'élève comprenne aussi ça »*.

Chez les autres, il est surtout présent pour permettre à chacun de se sentir en sécurité, sans pour autant s'imposer : « *l'adulte, il est là... C'est sécurisant, quoi [...]. Que tout le monde se sente protégé* » ainsi que l'explique E1. Mais il a tendance à s'effacer pour permettre à l'élève de devenir autonome.

L'axe enseigner

Deux visions différentes de cet axe sont développées. La première par E3 qui voit l'enseignant comme possédant du savoir, mais sans en être l'unique détenteur : « *il a le savoir, mais l'élève est aussi en train de prendre par lui-même partout du savoir. Donc c'est vraiment un échange* ». Selon elle, l'enseignant « canalise » le rapport de l'élève au savoir pour lui permettre de progresser.

E4 exprime l'avis des autres enseignants lorsqu'il explique : « *on peut rêver ouais qu'il soit plus qu'un référent, qu'il fasse plus que répondre aux questions des élèves, bah qu'il ait plus qu'à encadrer, proposer* ». L'enseignant possède du savoir, mais ne cherche pas à l'imposer aux élèves. Il ne se place pas en intermédiaire obligatoire entre l'élève et le savoir, mais plutôt comme un référent disponible en cas de besoin.

4.2.1.2 La place du mort

Pour quatre des six enseignants qui mettent l'enseignant à la place du mort, E1, E5, E6.1 et E6.2 donc, l'idée principale est que l'enseignant doit se mettre en retrait pour permettre à l'élève d'être actif par lui-même. E6.1 précise : « *j'ai une idée qu'on facilite. Qu'on est là comme aussi des, ben tu vois pour faire pousser des tomates bah on met un tuteur. Pour moi on devrait se mettre en retrait et on devrait être là si l'enfant veut nous demander quelque chose* ». Quant à E5, il va encore plus loin dans ce sens : « *There should be zero [teacher] in a perfect class. You're aiming to make yourself unemployed* ».

E2, E4 et E3 ne mettent pas aussi catégoriquement en retrait un acteur du triangle. Il ne s'agit pas chez eux d'une démarche consciente et réfléchie, mais plutôt, d'une place du mort « par défaut » car les autres relations du triangle sont plus importantes pour eux.

4.2.1.3 Synthèse

Au terme de cette partie, on constate trois tendances parmi les enseignants interrogés :

1. E3 qui favorise l'axe *former*. Elle construit principalement son idéal en opposition avec le triangle privilégiant l'axe *enseigner* et ne met pas de manière consciente le savoir à la place du mort.
2. E2 et E4 qui privilégient l'axe *apprendre*, sans mettre de manière consciente l'enseignant à la place du mort.
3. E1, E5, E6.1 et E6.2 qui privilégient l'axe *apprendre* et placent de manière délibérée l'enseignant à la place du mort.

Enfin, si les enseignants ne sont pas tous d'accord sur la relation à privilégier, ils se rejoignent malgré tout sur le fait que la relation qui est la moins importante à leurs yeux est l'axe *enseigner* qu'ils abordent finalement assez peu en comparaison des deux autres axes. Un autre point commun émerge également :

l'importance accordée à l'élève par tous les enseignants. Il est en effet présent autant dans l'axe *apprendre* que *former*.

4.2.2 Le triangle pédagogique dans les écoles alternatives

Après avoir interrogé les enseignants sur leur système d'instruction idéal, nous leur avons demandé de comparer cet idéal à l'école alternative dans laquelle ils travaillent en les relançant à nouveau plus spécifiquement sur les rôles des acteurs du triangle ainsi que leurs relations. Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus :

Tableau 6 : le triangle pédagogique dans les écoles alternatives

| Enseignant | Axe privilégié | | | Place du mort | | |
|------------|----------------|--------|-----------|---------------|-------|--------|
| | apprendre | former | enseigner | Enseignant | Elève | Savoir |
| E1 | X | | | X | | |
| E2 | X | | | X | | |
| E3 | | X | | | | X |
| E4 | X | | | X | | |
| E5 | X | | | X | | |
| E6.1 | X | | | X | | |
| E6.2 | X | | | X | | |

Nous constatons ici que le triangle pédagogique idéal des enseignants correspond effectivement à celui décrit dans leurs écoles alternatives respectives. Nous revenons plus en détail sur ces relations ci-dessous.

4.2.2.1 Les relations du triangle pédagogique dans les écoles alternatives

L'axe *apprendre*

Dans l'école de chacun des enseignants interrogés, l'élève est placé en situation de découverte et apprend par l'action comme l'explique E1 : « *on met les enfants en situation de découverte de quelque chose d'une notion d'un concept, avant d'en arriver à modéliser la chose et ensuite la faire apprendre systématiquement* ». Ils expliquent également insister sur le développement de l'autonomie des élèves. Un autre aspect développé par tous les enseignants est le fait que les élèves portent un regard métacognitif sur leurs actions : ils doivent prendre conscience de ce qu'ils sont en train d'apprendre. E3 explique : « *ils savent comment s'exprimer et ils savent comment réfléchir. Et y a toujours, pour tout, y a une réflexion par rapport à ce qu'ils font* ».

Enfin, E1, E2, E4, E5 et E6.1 pointent le fait que tous les enfants sont différents et que pour certains, construire le savoir de façon autonome est facile alors que pour d'autres, c'est bien plus compliqué.

Certains élèves doivent « *apprendre à apprendre aussi* » explique E6.1. « *Apprendre à aller chercher l'information* ».

L'axe former

Cet axe est très important dans les écoles de chacun des enseignants interrogés, bien qu'il ne soit pas travaillé de façon identique chez chacun. Effectivement, E1, E5, E6.1 et E6.2 se servent de la relation enseignant - élève pour développer l'autonomie de l'élève, lui apprendre à être en « *autorégulation* », idée qui n'est pas présente chez les autres enseignants. Cependant, tous s'accordent pour dire que leur école permet de connaître l'élève sous d'autres aspects qu'uniquement le côté cognitif, ainsi que l'explique E6.1 lorsqu'elle dit que la connaissance de l'élève englobe plusieurs plans, « *social, cognitif et affectif* ».

Cette connaissance globale est permise chez E2, E3 et E4 par le fait que l'école, pour eux, est une « *communauté* » où les relations enseignant - élève sont basées sur l'échange aussi bien en contexte scolaire qu'informel. E4 exemplifie : « *on les [les élèves] voit dans plein de situations différentes. Le théâtre, l'atelier de sens, le carnaval juste avant* ». Cette connaissance sert aussi un but évaluatif. E2 dit ainsi que cela donne la possibilité à l'enseignant de « *vraiment avoir un portrait de l'enfant, une estimation de comment il s'intègre socialement* ».

L'axe enseigner

Tous les enseignants, E5 mis à part, évoquent le fait qu'ils doivent atteindre les mêmes objectifs qu'au public à la fin d'un cycle (pour permettre la réinsertion à l'école publique des élèves qui le souhaitent). Cela peut être une pression, selon E3, puisque cela signifie avoir un contenu « *très lourd* » à enseigner à certaines périodes. Pour les autres, ce n'est en revanche pas un problème : E2 et E4, par exemple, expliquent être libres des savoirs à enseigner ainsi que de l'ordre dans lequel ils le font, du moment que les objectifs généraux sont atteints. Ils sont en mesure d'enseigner à leur manière, ce qui est une chance, selon eux.

4.2.2.2 La place du mort

E1, E5, E6.1 et E6.2 qui mettent l'enseignant à la place du mort, émettent une réflexion quant à la manière de s'y prendre. E1 raconte avoir vu de nombreux enseignants éprouver de la difficulté à se mettre en retrait, dans son école. E5 pointe le travers opposé : « *for many teachers in this system [the alternative school E5 works in], it's very very easy, you could come in and do nothing every day* ». Selon lui, certains enseignants imaginent que rendre l'élève actif signifie que l'enseignant peut être inactif, ce qui est faux. En effet, se trouver à la place du mort signifie se mettre en retrait, mais pas être inactif. Un apprentissage qui se fait dans leur école, mais qui n'est pas forcément évident pour tous, ainsi que l'explique E6.2 qui raconte éprouver parfois des difficultés à trouver le bon équilibre entre se mettre en retrait et intervenir.

E3, par contre, n'a à nouveau pas explicitement indiqué qu'elle mettait le savoir à la place du mort dans son école, pas plus qu'E2 et E4 ne l'ont précisé au sujet de l'enseignant. Cela découle, comme dans leur idéal, du fait qu'ils accordent davantage d'importance à une relation en particulier qu'aux autres axes du triangle, mettant donc de manière plus ou moins consciente, un acteur du triangle en retrait. E4 indique cependant vouloir parfois se mettre plus en retrait que ce qu'il fait en réalité dans son école.

4.2.2.3 Synthèse

Les trois profils mis en lumière dans la partie sur le triangle pédagogique idéal (4.2.1) se retrouvent ici. De plus, les enseignants interrogés semblent globalement contents de la façon dont le triangle pédagogique est mis en place dans l'école où ils enseignent. E4 est celui qui paraît le moins satisfait de tous les enseignants à ce niveau, mais même lui trouve que cela fonctionne bien, malgré tout. Comme les autres, il explique qu'il n'est pas toujours évident de mettre en place le triangle idéal et pointe les difficultés à surmonter pour y arriver : l'axe *apprendre* semble par exemple être difficile à privilégier, tout comme se mettre à la place du mort en tant qu'enseignant paraît être un véritable apprentissage. Finalement, E3 souligne les difficultés liées aux objectifs imposés par l'école publique : ils la restreignent parfois dans son enseignement.

4.2.3 Le triangle pédagogique à l'école publique

Pour déterminer quel est, selon les enseignants interrogés, l'axe privilégié du triangle pédagogique à l'école publique, nous leur avons demandé de comparer leur idéal concernant les acteurs du triangle et leurs relations, à l'école publique.

Il est nécessaire de répéter ici que si E3, E6.1 et E6.2 ont enseigné à l'école publique en Suisse et E4 en France, les autres n'ont que peu, dans le cas d'E1, voire pas, en ce qui concerne E2 et E5, d'expérience avec le système public autre que celle de leur propre scolarité. Cela est forcément à prendre en compte lorsque l'on se penche sur leurs explications.

Il a été difficile, sur la base des entretiens, de déterminer clairement quelles relations du triangle sont privilégiées à l'école publique selon chaque enseignant. En effet, il semblerait qu'il n'existe pas, de leur point de vue, un triangle pédagogique unique et toujours identique à l'école publique. Ils ont malgré tout évoqué un « triangle dominant ». Ce sont donc les caractéristiques de ce triangle que nous avons classées dans le tableau ci-dessous 7.

Sur la base des entretiens avec E2 et E5, il n'a pas été possible de déterminer quel axe est privilégié selon eux à l'école publique. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit des deux seuls enseignants à n'avoir aucune expérience de l'école publique en tant qu'enseignants et qu'ils en ont donc moins parlé que les autres. Les raisons pour lesquelles ces deux enseignants n'ont pas travaillé à l'école publique sont d'ailleurs différentes : effectivement, si l'on regarde le tableau 3, on s'aperçoit qu'E2 n'en a pas eu la possibilité, étant donné qu'il ne possède pas le diplôme nécessaire, tandis que chez E5, c'est un choix :

« *I didn't think that the public system worked* » explique-t-il, mais sans entrer beaucoup plus dans les détails au niveau des axes du triangle pédagogique.

Les enseignants restants sont unanimes sur l'axe privilégié à l'école publique mais, comme précisé plus haut, ils précisent que s'ils considèrent que le triangle décrit dans le tableau 7 est effectivement très présent à l'école publique, ils estiment qu'il est aussi possible de favoriser les autres axes. Nous développons cela dans les paragraphes qui suivent.

Tableau 7 : le triangle pédagogique à l'école publique selon les enseignants interrogés

| Enseignant | Axe privilégié | | | Place du mort | | |
|------------|----------------|--------|-----------|---------------|-------|--------|
| | Apprendre | former | enseigner | Enseignant | Elève | Savoir |
| E1 | | | X | | X | |
| E2 | | | | | | |
| E3 | | | X | | X | |
| E4 | | | X | | X | |
| E5 | | | | | | |
| E6.1 | | | X | | X | |
| E6.2 | | | X | | X | |

4.2.3.1 Les relations du triangle pédagogique à l'école publique

L'axe apprendre

Il est intéressant de constater qu'E5, E6.1 et E6.2 n'ont pas parlé de l'axe *apprendre* à l'école publique alors même qu'ils l'ont beaucoup évoqué en décrivant leur idéal et l'école alternative où ils travaillent. En ce qui concerne les autres, E1 et E2 parlent de la façon dont le savoir est amené à l'école publique : selon eux, il est présenté de façon décontextualisée aux élèves. E2 explique : « *parce qu'on leur apprend : "C'est comme ça". On leur apprend pas à découvrir : "Heiin, ça devient comme ça"* ». Le savoir est souvent vide de sens pour les enfants qui ne comprennent pas pourquoi ils apprennent tel ou tel contenu.

Pour E4 et E3 il y a un problème d'uniformisation : tous les élèves apprennent la même chose en même temps sans prise en compte de leur rythme ou de leur individualité. E4 ajoute que « *le seul concept, c'est de faire réussir les élèves à partir d'une matière à laquelle on met une note et c'est un peu désespérant* ». Pour lui, la relation de l'élève aux apprentissages est réglée par les notes données à son travail.

L'axe former

E1, E3, E4, E6.1 et E6.2 se sont tous les cinq exprimés sur cet axe. E1, E4 et E6.2 sont d'accord pour dire que construire une relation correspondant à leur idéal est difficile à l'école publique.

E3 admet avoir l'impression que l'axe *former* n'est en général pas mis en place de manière satisfaisante à ses yeux dans le système public. Cependant elle considère à titre personnel que la relation qu'elle-même entretenait avec ses élèves à l'école publique lorsqu'elle y enseignait ne posait pas de problème : « *avec les élèves non, avec les élèves c'était parfait, j'ai adoré* ». Pour E6.1 aussi, la relation *former* était satisfaisante et les autres enseignants précisent également qu'il est possible de mettre en place cet axe d'une façon satisfaisante selon leurs critères, bien que ce soit difficile comme l'explique E1 qui dit que cela nécessite un effort personnel : « *il faut que les gens, soit aient une qualité personnelle, un désir personnel d'investir* ».

L'axe enseigner

Il est principalement évoqué par E3, E4 et E5 qui critiquent la rigidité du savoir à enseigner, ce qui empêche l'appropriation de ce dernier par l'enseignant : E4 relève l'obligation pour les enseignants à se cantonner à une planification précise : « *bah on a un manuel, on a un programme hyper détaillé* » qui réduit la marge de manœuvre. Il dit avoir trouvé difficile d'enseigner à sa manière au public. E3 approuve, mais explique pouvoir s'imaginer retourner travailler dans l'école publique parce que sa matière à elle, les arts visuels, lui laissait davantage de liberté. Elle pouvait enseigner plus ou moins comme elle le voulait. La matière à enseigner semble donc jouer un rôle : les disciplines considérées comme secondaires à l'école publique, dont font partie les arts visuels, semblent laisser davantage de liberté à l'enseignant que celles vues comme étant plus importantes, telles que par exemple les sciences (la matière qu'E4 enseigne).

4.2.3.2 La place du mort

Tous les enseignants n'évoquent pas clairement cet élément mais ce qui ressort chez E1, E2 et E4, et dans une moindre mesure chez E6.1 et E6.2, est l'idée que l'enfant n'est pas pris en compte. E1 explique qu'il n'est pas écouté alors qu'E4 considère que l'école publique n'accorde pas de place à l'élève : « *ça part pas d'une conception de l'être humain* ». Ce qui émerge de leurs explications est le fait que l'élève n'est pas encouragé à être curieux et actif, à l'école publique.

4.2.3.3 Synthèse

Les enseignants n'ayant jamais travaillé à l'école publique se sont abstenus de s'exprimer trop en détail sur cette partie. Quant aux cinq enseignants ayant l'expérience du public, ils sont allés dans le même sens dans leur analyse, indépendamment de leur triangle idéal et du pays où ils ont enseigné.

Leur position est assez ambivalente : d'un côté, ils dénoncent à l'unanimité un triangle favorisant l'axe *enseigner* et une non prise en compte de l'élève, mais de l'autre ils précisent qu'il existe, comme le dit E6.1 « *plein de gens qui font des choses exceptionnelles dans leur classe* ». Il y a donc bien selon eux un axe plus facile à privilégier à l'école publique, l'axe *enseigner* (voir tableau 7), mais les enseignants

sont finalement libres de favoriser l'axe qu'ils préfèrent. Ce n'est selon eux pas impossible de privilégier les axes *former* ou *apprendre*, mais plus difficile.

4.2.4 Les relations entre élèves

Cette relation n'est pas incluse dans le triangle pédagogique, mais nous considérons malgré tout que cela vaut la peine de s'y intéresser. En effet, E1, E5, E6.1 et E6.2 nous ont beaucoup parlé des interactions se produisant entre les élèves dans leur école.

Ils disent que le but dans leur école, est que l'enseignant n'ait plus à se mêler des relations entre élèves qui seraient alors autonomes au niveau social. E1, par exemple, explique que dans son école, les enfants sont « *acteurs de leur vie sociale, de la régulation sociale* ». E5 ajoute à ce sujet : « *the class is supposed to represent the society we're in* ». Ainsi, les élèves sont les membres d'une société qui s'autorégule, explique-t-il. L'enseignant, lorsqu'il se met à la place du mort, permet la mise en autonomie des élèves et, par ricochet, la construction de leurs compétences d'autorégulation.

E5 va d'ailleurs jusqu'à expliquer que chez lui les élèves, « *teach each other and they learn. The goal of a decent Montessori class is to remove the teacher completely. The kids are giving the lesson. [...] They don't just teach each other the academic things, you know, they teach social responsibility* ».

4.2.5 Synthèse

Ainsi que nous avons pu le voir, trois profils se détachent parmi les enseignants interrogés au niveau de leur triangle pédagogique idéal. E3 qui privilégie l'axe *former*, E2 et E4 qui favorisent l'axe *apprendre* sans mettre d'accent particulier sur l'enseignant à la place du mort et enfin, E1, E5, E6.1 et E6.2 qui favorisent aussi l'axe *apprendre* et insistent sur la mise de l'enseignant à la place du mort. Ces quatre enseignants accordent d'ailleurs une grande importance aux relations entre élèves qui semblent être le résultat de la mise à la place du mort de l'enseignant. Ensuite, on s'aperçoit que tous les enseignants retrouvent dans leur école alternative respective leur triangle pédagogique idéal.

C'est au niveau de l'école publique que la comparaison se fait plus difficile. Effectivement, les données d'E2 et E5 ne sont pas suffisantes pour déterminer quel axe est privilégié à l'école publique selon eux. Les autres enseignants sont d'accord pour dire que l'école publique favorise la mise en place de l'axe *enseigner* tout en précisant que mettre l'accent sur un autre axe est possible aussi, bien que plus difficile. Selon eux, à l'école publique c'est l'enseignant qui a le dernier mot quant à l'axe privilégié.

4.3 La forme scolaire

Le sous-chapitre 4.2 présentait les résultats des entretiens à la lumière de notre premier outil d'analyse : le triangle pédagogique. Nous présentons ici les résultats des entretiens à l'aide de notre deuxième outil d'analyse : la forme scolaire. Pour ce faire, nous nous intéressons aux dires des enseignants interrogés quant aux huit tensions qui découlent des caractéristiques de la forme scolaire, telles que décrites dans le sous-chapitre 2.1.1, et enfin aux réponses mises en place par les enseignants pour contrer ces tensions.

Deux points restent encore à préciser : lors des entretiens, nous n'avons à aucun moment formulé de questions axées explicitement sur les tensions et les réponses de la forme scolaire. Nous avons donc dû ordonner nous-même les dires des enseignants dans les deux catégories : tensions inhérentes à la forme scolaire et réponses aux tensions de la forme scolaire. Et enfin, quant aux caractéristiques de la forme scolaire, nous n'avons pas jugé pertinent de nous y attarder, car étant inhérentes à toute forme scolaire, il nous suffit de constater que les écoles alternatives des enseignants interrogés partagent les mêmes caractéristiques que l'école publique, à savoir : *une pratique sociale distincte et séparée, un contrat didactique, une organisation centrée sur les apprentissages, une planification des apprentissages, une transposition didactique, un temps didactique, une discipline et des normes d'excellence*. Les caractéristiques de la forme scolaire ne représentent pas une différence fondamentale entre l'école publique et les écoles alternatives.

4.3.1 Les tensions inhérentes à la forme scolaire

Comme l'explique le sous-chapitre 2.1.2 il est possible d'identifier huit tensions qui découlent des caractéristiques de la forme scolaire. Tout comme les caractéristiques, ces tensions sont inhérentes à toute forme scolaire, qu'elle soit publique ou alternative. Grâce aux entretiens effectués, il nous a été possible d'identifier quelles tensions semblent préoccuper les enseignants interrogés.

Tableau 8 : les tensions de la forme scolaire jugées problématiques par les enseignants

| Les tensions inhérentes à la forme scolaire | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6.1 | E6.2 |
|---|----|----|----|----|----|------|------|
| 1. Sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école. | | | | | X | X | X |
| 2. Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure. | X | | X | X | X | X | X |
| 3. Rêver de leçons qui soient des réponses mais les donner sans attendre les questions. | | X | X | | | | |
| 4. Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion. | | | | | X | | |
| 5. Enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques. | | | | | | | |
| 6. Viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires. | X | X | | | | | |
| 7. Instituer le maître comme contremaître. | X | | | | X | X | X |
| 8. Inventer une transposition didactique puis la routiniser. | | X | | | X | | |

Le tableau 8 indique quelles tensions sont jugées problématiques par les sept enseignants. Ce tableau est d'autant plus significatif que nous n'avons pas posé de questions directement en lien avec les tensions lors des entretiens. Les enseignants ont donc relevé spontanément certaines problématiques liées à la forme scolaire, problématiques qui s'avèrent correspondre aux tensions décrites par Maulini et

Perrenoud (2005). Dans les paragraphes qui suivent, nous avons donc confronté les discours des enseignants avec les tensions inhérentes à la forme scolaire.

Tension 1 : Sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école

La tension 1 découle clairement de la caractéristique 1 *une pratique sociale distincte et séparée*. L'école isole le formateur et l'apprenant de la vie active tout en essayant de garder un lien avec le monde extérieur, ce qui constitue en soi une contradiction. Cette tension est relevée par les enseignants E5, E6.1 et E6.2 qui voient l'école, qu'elle soit publique ou alternative, comme une micro société, qui faute de ne pas être la société, devrait du moins représenter au mieux la société dans laquelle l'école s'insère. E5 donne un exemple très concret d'un élève qui au lieu d'aider ses camarades à remplir et vider la machine à laver se contente d'attendre et d'aller jouer. Il estime que ce n'est pas son rôle d'intervenir : « *as an adult you're like is it fair ? Well to them [the kids] it's fair* ». E5 justifie sa posture ainsi : « *and that's the way it is. There's people who just don't want to do anything. That's the reality* ». Ainsi, représenter la société signifie pour E5 qu'il faut intégrer les réalités des interactions sociales à l'école, qu'elles soient jugées bonnes ou mauvaises. Quant à E6.1 et E6.2, elles soulèvent la tension 1 à travers le souci que les élèves apprennent dans la vraie vie pour donner du sens aux apprentissages : « *ça se résume assez bien en disant qu'on apprend dans la vraie vie, ils apprennent énormément pendant le repas etc. On vit et du coup ça donne du sens à ce qu'ils apprennent.* » Ainsi, deux problèmes sont révélés par rapport à la tension 1, que ce soit à l'école publique ou dans les écoles alternatives où E5, E6.1 et E6.2 travaillent : représenter fidèlement la société à l'école et apprendre dans la vraie vie pour donner du sens aux apprentissages.

Tension 2 : Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure

La tension 2 trouve sa source dans les interactions entre les caractéristiques 3 *une organisation centrée sur les apprentissages* et 8 *des normes d'excellence*. Au nom de l'égalité, les apprentissages et évaluations sont standardisées, laissant de côté les caractéristiques individuelles des élèves. La tension 2 est celle dont les enseignants ont le plus parlé : ils l'ont tous commentée sauf E2. Trois profils se dessinent parmi les enseignants. En premier, E5, E6.1 et E6.2 soulèvent la difficulté de viser la même efficacité des apprentissages chez tous les élèves alors que ceux-ci avancent à un rythme différent. E5 est d'ailleurs très critique envers l'école publique qui impose un même rythme à tous les enfants : « *And it all goes at exactly THIS speed. The really intelligent kids are bored cause it's too slow and some other kids are really stressed up cause it's going too fast and you have this tiny little group in the middle that's moving just the perfect speed. So for that, you know let's be generous, for one third of the class it's wonderful, the system works. But for the others, it's rubbish* ». Ainsi, différencier le rythme de travail selon les élèves semble primordial pour ces enseignants. En deuxième, E1 et E4 parlent d'une différenciation parfois impossible à l'école publique, due à une structure inadaptée, par exemple dans une classe avec peu d'élèves francophones et pas de possibilité pour l'enseignant de travailler en demi-

groupes. Finalement, E3 reproche à l'école publique de vouloir faire les mêmes tests pour toutes les classes au même moment. Cela diminuerait la flexibilité des enseignants : « *c'est difficile de faire de la différenciation quand il y a des délais comme ça* ».

Aux dires des enseignants, on ne peut viser l'efficacité des apprentissages en imposant un rythme homogène aux élèves, en les évaluant tous au même moment et en renonçant à différencier. Ils associent d'ailleurs ces problèmes à l'école publique.

Tension 3 : Des réponses qui n'attendent pas les questions

La caractéristique 4 *une planification des apprentissages* engendre la tension 3. En effet, planifier des apprentissages, c'est planifier de donner des réponses à des questions que les élèves ne se sont pas ou pas encore posées. Or, E2 et E3 attribuent une importance capitale aux processus d'appropriation et de découverte du savoir. E3 cite d'ailleurs Piaget qui disait que « *chaque fois que l'on dit quelque chose de façon trop formelle à un élève, on lui enlève la possibilité de le découvrir par lui-même* ». Elle ajoute que si l'élève découvre le savoir par lui-même, il se l'approprie et le comprendra mieux. E2 exemplifie : « *le concept sera modelé de façon différente. Alors que si j'arrive avec le principe d'Archimède et je dis : "blabla, voilà c'est comme ça" [...], après y a plus rien à apporter* ».

Nous retenons que pour E2 et E3, une planification trop détaillée des apprentissages empêche l'élève de découvrir et de s'approprier efficacement les savoirs et concepts.

Tension 4 : Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion

La tension 4 naît de l'interaction entre les caractéristiques 2 *un contrat didactique*, 4 *une planification des apprentissages*, 6 *un temps didactique* et 7 *une discipline*. L'élève se retrouve pris entre ce que le formateur tente de lui imposer, soit des apprentissages précis à un moment précis, et ses résistances personnelles face à cette autorité.

L'enseignant E5 est le seul à exposer cette tension qu'il associe à l'école publique. En premier lieu il remarque que les élèves ne veulent pas tous apprendre le même contenu en même temps et c'est pourtant ce qui leur est demandé. Et deuxièmement, il note un paradoxe entre ce que les jeunes enfants veulent naturellement faire et ce que les enseignants leur disent de faire : « *children they wanna move. What do we tell them ? Sit there, don't move. They wanna touch things and we tell them : don't touch it* ».

Pour E5, la tension 4 réside donc dans le fait qu'aucun enfant ne veut apprendre le même contenu en même temps mais que selon lui, à l'école publique, les enseignants ne tiennent pas compte de ces résistances et finissent par imposer leur autorité sur les apprenants.

Tension 6 : Viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires

La tension 6 découle de la caractéristique 3 *une organisation centrée sur les apprentissages* associée à la caractéristique 8 *des normes d'excellence*. Les apprentissages, soumis à la pression des normes d'excellence académique, finissent par être hiérarchisés, ne laissant que peu de place aux compétences plus créatives. Les enseignants E1 et E2 dénoncent cet état de fait à l'école publique car ils considèrent

que la créativité et les apprentissages artistiques sont tout aussi importants que l'intellect. En parlant du développement et de l'épanouissement personnel de l'élève, E2 regrette la mise entre parenthèses de certaines disciplines à l'école publique, au profit d'apprentissages dits plus académiques : *« je pense qu'il y a quand même des domaines qui sont abandonnés parce que pas assez rentables au niveau des connaissances requises. Des choses qui passent à la trappe et qui sont catastrophiques pour un développement harmonieux de l'enfant »*.

Tension 7 : Instituer le maître comme contremaître

La tension 7 s'explique par la rencontre des caractéristiques 2 *un contrat didactique* et 7 *une discipline*. De par le contrat didactique, l'enseignant doit enseigner et les élèves apprendre. L'enseignant, sous pression de renvoyer l'image d'un maître qui gère sa classe, devient un surveillant à qui les traces d'un travail sérieux importent plus qu'un apprentissage effectif.

Les enseignants E1, E5, E6.1 et E6.2 s'attaquent à cette tension sous plusieurs angles. Premièrement, E5 parle d'une surveillance de la part des supérieurs hiérarchiques sur le travail effectué par les enseignants à l'école publique et il pense que cela ne lui conviendrait pas. Deuxièmement, E6.1 et E6.2 remarquent une certaine pression subie par les enseignants de la part de leurs collègues et de l'institution à l'école publique : *« la pression de tout ce qu'il y a autour, même si c'est pas des demandes officielles du département mais par les collègues, les années supérieures, y a un espèce de truc obligatoire de faire des trucs qui en fait me convenaient pas forcément »*. Et troisièmement, dans l'idée que l'enseignant du public doit montrer qu'il garde le contrôle sur ses élèves, sur leurs apprentissages et qu'il gère sa classe, E1 explique que *« vous gérez un groupe beaucoup plus facilement quand le groupe il a appris à rester pendant toute son enfance assis derrière un bureau les bras croisés et à lever la main et écouter les autres au moment et à l'heure où on lui dit de le faire. A ouvrir le livre à la page tant pour faire l'exercice chose dans le cahier truc, bah quand vous avez été dressés à ça, bah ensuite on vous fera faire tout ce qu'on veut »*. Dans un tel système, l'enseignant devient un surveillant.

Il s'avère donc, aux dires des enseignants interrogés, que les enseignants du public subissent une forme de pression de la part de leurs collègues et de l'institution en général et que l'enseignant adapte ses pratiques afin de faire montre de son autorité et d'un travail sérieux dans sa salle de classe.

Tension 8 : inventer une transposition didactique puis la routiniser

La tension 8 découle assez limpide de la caractéristique 5 *une transposition didactique*.

L'enseignant tend à réutiliser les mêmes transpositions didactiques d'une année à l'autre, d'un élève à l'autre. Ces dernières ne conviennent pourtant pas forcément à tous les élèves. Ce risque de routinisation des transpositions didactiques a été soulevé par les enseignants E2 et E5. Ils expliquent l'importance pour l'enseignant de ne pas se contenter d'une transposition didactique fixe, mais au contraire de constamment se remettre en question afin d'adapter leurs transpositions didactiques selon les besoins des élèves. Ainsi, E5 accorde une grande importance à la qualité des présentations qu'il donne à ses

élèves. Si les élèves ne comprennent pas, c'est à l'enseignant de se remettre en question, lui et sa transposition didactique : « *If you've given the presentation to a child and the child can't master the materials, there are three reasons. One, the presentation was confused and that's the teacher's fault. Two, the presentation was at a bad time and it was too difficult for the child and that's the teacher's fault. And three, maybe the esthetics of the presentation was bad and that's the teacher's fault. So if the presentation fails, it's always the teacher's fault* ».

4.3.3.1 Synthèse

Les tensions qui semblent le plus inquiéter les enseignants interrogés sont les tensions 2 *viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure* et 7 *instituer le maître comme contremaître*. En effet tous les enseignants sauf E2 ont parlé de la tension 2 et seuls E2, E3 et E4 n'ont pas abordé la tension 7. La tension 5 *enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques* n'a au contraire été soulevée par aucun enseignant ce qui nous laisse penser qu'ils lui accordent moins d'importance qu'aux autres tensions.

Certaines tensions semblent être des préoccupations présentes au sein des écoles alternatives des enseignants : la tensions 1 *sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école* chez E5, E6.1 et E6.2, la tension 3 *rêver de leçons qui soient des réponses mais les donner sans attendre les questions* chez E2 et E3 et 8 *inventer une transposition didactique puis la routiniser* chez E2 et E5. Alors que d'autres tensions sont perçues comme étant principalement présentes à l'école publique : les tensions 2 *viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure*, 4 *ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion*, 6 *viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires* et 7 *instituer le maître comme contremaître*. Force est de constater que les deux tensions dont les enseignants ont le plus parlé, les tensions 2 et 7, sont fortement associées à l'école publique par les enseignants.

Alors que les caractéristiques et les tensions de la forme scolaire sont inhérentes à toute forme scolaire et devraient par conséquent être présentes aussi bien dans les écoles alternatives qu'à l'école publique, il semble que l'intensité des tensions ressenties par les enseignants interviewés varie entre le système public et les écoles alternatives.

4.3.2 Réponses aux tensions inhérentes à la forme scolaire

Comme constaté au sous-chapitre 4.3.1, l'intensité des tensions n'est pas la même d'une école alternative à une autre et encore moins de l'école publique aux écoles alternatives étudiées dans le cadre de cette recherche. Afin de mieux comprendre cette différence d'intensité, nous nous sommes penchées sur les discours des enseignants relatifs aux réponses aux tensions proposées par Maulini et Perrenoud (2005). Nous rappelons, comme il est expliqué au sous-chapitre 2.1.3 que ces deux auteurs proposent dix innovations pédagogiques comme étant des tentatives de réponses, de solutions pour affaiblir et contrer les tensions de la forme scolaire. Maulini et Perrenoud (2005) n'ayant pas fait de lien direct et précis entre quelles réponses sont utilisées pour contrer quelles tensions, nous nous contentons

ici de présenter les pratiques que les enseignants déclarent mettre en place et qui correspondent aux dix réponses tout en faisant un lien sommaire entre les tensions et réponses. Pour un lien plus approfondi, se référer à l'annexe 5.

Dans le tableau 9, nous avons mis en évidence quelles pratiques les enseignants expliquent mettre en place et qui correspondent aux réponses aux tensions de la forme scolaire. Nous pouvons voir que toutes les réponses sont pratiquées par les enseignants. Deux éléments restent à préciser. Premièrement, dans la présentation qui suit, nous avons fusionné les réponses 3 et 4, le travail par problèmes et situations faisant selon nous partie intégrante des méthodes actives et constructivistes. Et deuxièmement, nous avons ajouté une onzième réponse aux dix de base : *une coopération accrue entre enseignants*. En effet, tous les enseignants interrogés sans exception ont parlé d'une collaboration accrue avec leurs collègues. Cet élément s'est donc imposé comme une nouvelle tentative de contrer les tensions de la forme scolaire.

Tableau 9 : les réponses aux tensions de la forme scolaire mises en place par les enseignants

| Réponses aux tensions de la forme scolaire | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6.1 | E6.2 |
|--|----|----|----|----|----|------|------|
| 1. Mise des programmes en objectifs. | X | | X | X | X | | |
| 2. Mettre l'accent sur les compétences. | X | X | X | X | | X | X |
| 3. Insistance sur les méthodes actives et constructivistes. 4. Travail par problèmes et situations. | X | X | | X | X | X | X |
| 5. Démarches de projet et pratiques sociales de référence. | X | X | X | X | X | X | X |
| 6. Décloisonnement des disciplines. | X | | X | | | X | X |
| 7. Nouvelles modalités d'évaluation. | X | X | X | X | X | X | X |
| 8. Pédagogies différenciées. | X | X | X | X | X | X | X |
| 9. Coopération accrue avec les parents. | X | X | X | X | X | X | X |
| 10. Autonomie des établissements. | X | X | X | X | X | X | X |
| 11. Coopération accrue entre enseignants | X | X | X | X | X | X | X |

Réponse 1 : Mise des programmes en objectifs

La mise des programmes en objectifs signifie se concentrer plus sur les capacités à développer chez les apprenants que sur un programme détaillé qu'il suffit que les élèves exécutent. Rappelons que les écoles privées, dont les écoles alternatives sélectionnées pour ce travail, doivent se baser sur le plan d'étude romand (PER), au même titre que l'école publique. Ce plan d'étude se formule d'ailleurs sous forme d'objectifs généraux que les élèves doivent atteindre. Les enseignants E1, E3, E4 et E5 déclarent apprécier de se baser sur des objectifs généraux au lieu d'un programme trop détaillé. Cela leur permet de garder une grande liberté dans leur manière d'aborder les apprentissages. Comme le dit E3, il est important de pouvoir enseigner à sa façon « *mais en suivant des lignes directrices* ». Dans cette même

idée, E4 explique que les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs mais qu'il est très libre sur le contenu du programme et que le rythme d'apprentissage varie à l'intérieur même des cycles.

Ainsi, travailler avec des objectifs à atteindre au lieu d'un programme précis donne aux enseignants E1, E3, E4 et E5 une certaine liberté pour aborder les apprentissages avec leurs élèves à leur manière et en différenciant notamment le rythme d'apprentissage. Cela rappelle la tension 2 *viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure* dont ces quatre enseignants avaient souligné la problématique d'un rythme de travail homogène pour tous les élèves dans le système d'éducation public. Cette critique envers le public peut s'expliquer du fait que même si les écoles alternatives se doivent de respecter les bases du PER, elles ont néanmoins la liberté de créer en parallèle leur propre plan scolaire, comme le font E2, E4 et E5 et ainsi de vraiment l'adapter et/ou le modifier selon les élèves.

Réponse 2 : Mettre l'accent sur les compétences

Mettre l'accent sur les compétences signifie moins s'attarder sur les savoirs à apprendre par cœur et privilégier les capacités des élèves à utiliser le savoir et des outils de référence.

Tous les enseignants, sauf E5, commentent l'importance accordée aux compétences de compréhension et de réflexion. Ainsi, E6.1 dit qu'il est inutile de trop insister sur des connaissances à apprendre par cœur. Quant à E2, il déclare que même si les élèves acquièrent des connaissances au fur et à mesure du cheminement de compréhension, « *ce n'est pas tant ce qu'ils vont savoir, connaître, que tout le processus qui est important* ».

Il apparaît que la réponse 2 renvoie à la tension 6 *viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires* où E1 et E2 dénonçaient notamment la mise entre parenthèses des compétences créatives à l'école publique. Les enseignants interrogés semblent donc mettre la priorité sur les compétences à la fois académiques et réflexives dans leurs écoles, avec un accent sur la compétence artistique chez E1, E2 et E4.

Réponses 3 et 4 : Insistance sur les méthodes actives et constructivistes et travail par problèmes et situations

Avec les méthodes actives et constructivistes, l'élève découvre, construit et s'approprie le savoir, par exemple en étant confronté à une situation problème au lieu de simplement recevoir le savoir que l'enseignant lui transmet.

Dans leurs écoles, les enseignants E1, E2, E4, E5, E6.1 et E6.2 encouragent les élèves à être actifs. E5 explique que la règle absolue de leur pédagogie, c'est que si l'enfant est capable de faire quelque chose, alors c'est à lui de le faire et non à l'enseignant et que tout le matériel est donc adapté pour être à la portée des élèves. E1 place clairement son école dans le mouvement des pédagogies actives : « *c'est-à-dire qu'on met les enfants en situation de découverte de quelque chose d'une notion d'un concept, avant d'en arriver à modéliser la chose et ensuite la faire apprendre systématiquement* ». Néanmoins, E4 explique que travailler avec ces méthodes n'est pas toujours évident : « *on essaye vraiment de travailler*

comme ça, de donner des exercices, d'apporter des choses, mais qu'après ce soit leurs questions et leurs constructions... Mais ça fonctionne... Plus ou moins ».

Ainsi, même si les enseignants susmentionnés essaient au maximum de faire en sorte que leurs élèves soient acteurs de leurs apprentissages, cela n'est pas toujours simple à appliquer. Cela correspond tout à fait aux discours tenus sur les tensions 1 *sortir l'école de la vie active et faire entrer la vie dans l'école* et 3 *rêver de leçons qui soient des réponses mais les donner sans attendre les questions* qui semblent appeler les réponses 3 et 4 ici décrites. En effet, dans le sous-chapitre 4.3.1 les enseignants E5, E6.1, E6.2 respectivement E2 et E3 soulevaient les tensions 1 et 3 non seulement à l'école publique, mais également dans leurs écoles. Nous retenons donc que placer l'élève en constructeur de son savoir, rendre l'élève actif et donner du sens à ce qu'il apprend reste un défi de tous les jours.

Réponse 5 : Démarches de projet et pratiques sociales de référence

Travailler par projet signifie prendre une situation réelle en référence et la simuler. Cela vise à lier les apprentissages à la réalité externe au milieu scolaire et donner du sens aux activités effectuées en classe. Les sept enseignants rencontrés déclarent tous avoir recours à la démarche par projet. Ainsi, E1, E4 et E6.2 expliquent que les élèves peuvent amener leurs propres envies et projets à l'école et qu'à partir de là, ils extrapolent. E1 explique que pour mener à bien son projet, l'élève sera obligé de passer par des apprentissages : *« à ce qu'il va monter comme projet, il faut qu'il intègre les fondamentaux académique à ça. »* E6.2 et E5 prennent des pratiques sociales de référence issues de la vie quotidienne pour donner du sens aux apprentissages : *« on apprend dans la vraie vie, ils apprennent énormément pendant le repas etc. On vit et du coup ça donne du sens à ce qu'ils apprennent. »*

Aux dires des enseignants, la réponse 5 semble donc répondre à la tension 1 *sortir l'école de la vie active et faire entrer la vie dans l'école* dont E5, E6.1 et E6.2 avaient parlé. Ces trois enseignants n'avaient pas associé la tension 1 directement à l'école publique, ce qui laisse penser que lier l'école avec la vie active et donner du sens aux apprentissages reste une tension ressentie dans leurs écoles alternatives.

Réponse 6 : Décloisonnement des disciplines

Décloisonner les disciplines signifie travailler en interdisciplinarité, avoir recours à des connaissances de plusieurs branches pour mener une tâche à bien ou résoudre un problème. L'élève doit donc faire des liens et développer ses compétences de transfert d'une discipline à une autre. Cela rappelle la réponse 2 *mettre l'accent sur les compétences* mais on ne peut ici sur la seule base des dires des enseignants, faire un lien direct entre la réponse 6 et une tension.

Les enseignants E1, E3, E6.1 et E6.2 déclarent travailler le plus possible en interdisciplinarité. Dans l'école de E1, ils prennent par exemple chaque année un thème commun à toute l'école qui sera un fil conducteur. E3 dit clairement que les enseignants des différentes disciplines collaborent énormément : *« y a énormément de collaboration entre les départements. Le plus possible. C'est vraiment quelque chose qu'on est censé faire ».*

Réponse 7 : Nouvelles modalités d'évaluation

De nouvelles modalités d'évaluation signifie mettre l'accent sur le contrôle de la progression des élèves vers les objectifs des plans d'étude. Cela rappelle la réponse 1 *mise des programmes en objectifs*, qui donne aussi plus d'importance aux compétences et à la progression des élèves qu'à une évaluation régulière de l'assimilation pure et dure du savoir.

Parmi tous les enseignants interrogés, seule l'école de l'enseignante E3 fait des évaluations sommatives notées de manière régulière. Cependant, les évaluations formatives ne sont jamais notées car : « *d'après les recherches, si un élève voit une note il ne lira pas le commentaire, ou il voudra pas vraiment savoir pourquoi il a cette note, parce que la note aura déjà influencé son jugement* ». Dans les écoles de E1 et E2, les évaluations se font plus « *dans un esprit d'évaluation formative par les enseignants* ». E4 explique que s'il n'y a pas de notes, les évaluations à titre formatif sont très détaillées et précises. Il n'y a pas de notes non plus dans l'école de E6.1 et E6.2 où les évaluations se font « *beaucoup par mots [...]* Les enfants ils ont un retour beaucoup en discussion. Je leur demande régulièrement ce que eux pensent de leur travail. Qu'ils arrivent déjà à réfléchir sur ce qu'ils ont fait ». Il y a ainsi une forme d'autoévaluation proposée aux élèves. On remarque que pour les enseignants (sauf E3), évaluer ne signifie pas mettre des notes mais observer, soutenir la progression des élèves et que les retours se font non à l'aide d'une note ou d'un nombre de points mais sous forme de discussion, de réflexion métacognitive et d'autoévaluation.

La réponse 7 peut être mise en lien avec la tension 2 *viser l'efficacité tout en renonçant à une éducation sur mesure*. La tension 2 est celle qui était le plus ressentie par les enseignants qui l'avaient tous relevée (sauf E2) et associée à l'école publique. Il apparaît d'ailleurs que tous les enseignants mettent en place de nouvelles modalités d'évaluation ce qui permet de différencier l'évaluation des élèves au lieu de les comparer à une norme d'excellence notée et hiérarchisée. Les enseignants, très soucieux de différencier dans les apprentissages et dans l'évaluation semblent donc mettre énormément de dispositifs en place afin de contrer la tension 2.

Réponse 8 : Pédagogies différenciées

Le principe des pédagogies différenciées est de varier, de différencier, d'individualiser les chemins d'apprentissages des élèves qui visent pourtant un même objectif d'apprentissage.

Les entretiens menés dévoilent l'importance que tous les enseignants accordent à la différenciation. E1 et E2 expliquent que les enfants restent au maximum dans leur classe d'âge et vu l'hétérogénéité des classes, « *il faut vraiment qu'il y ait des soutiens, qu'il y ait de la différenciation* ». Les enseignants mentionnent plusieurs formes de différenciation. L'école de E3 met en avant les mesures d'aide proposées telles que des départements de learning support, des cliniques d'aide pour chaque discipline ou des enseignants spécialisés qui viennent en classe. L'école de E4 propose des cours de soutien. Et enfin, si E6.2 dit bien que ce n'est pas leur but d'être une école spécialisée, E6.1 relate les paroles d'un

enseignant spécialisé venu en visite dans leur école : « *Mais c'est de l'enseignement spécialisé ce que vous faites, au niveau de la différenciation, tout est là* ». Ici, la différenciation est proposée à tous les élèves et non à un en particulier.

La différenciation voire l'individualisation des apprentissages prend diverses formes chez les enseignants mais semble omniprésente dans ces écoles. Les enseignants semblent être satisfaits de leur manière de mettre en place la différenciation et cela explique qu'ils aient associé la tension 2 à l'école publique. La tension 2, présente dans leurs écoles alternatives, semble y avoir trouvé des réponses satisfaisantes dans la différenciation des apprentissages et des modalités d'évaluation.

Réponse 9 : Coopération accrue avec les parents

Coopérer avec les parents permet à la fois une meilleure connaissance de l'élève mais aussi de faire un lien entre le milieu scolaire de l'élève et sa vie familiale. Ainsi, la réponse 9 tend à affaiblir la tension 1 *sortir l'école de la vie active et faire entrer la vie dans l'école* qui s'avérerait être une tension présente dans le milieu des écoles alternatives selon E5, E6.1 et E6.2. Tous les enseignants parlent d'une grande collaboration avec les parents de leurs élèves, sauf E5 qui compare l'investissement des parents en Suisse et dans d'autres pays où il a travaillé : « *in this country, there's not a lot of collaboration. They [the parents] seem a little disengaged in this country. So I've always felt that you need to educate the parents on what we do* ». Les autres enseignants semblent satisfaits de la relation qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves. Alors que E3 dénote une ambiance très différente quant à la relation et à la communication entre les enseignants et les parents à l'école publique et dans son école, E6.2 remarque qu'ils connaissent mieux les parents « *parce qu'on a souvent affaire à eux* » et qu'ils se tutoient dès le départ. Tous les enseignants expliquent que les parents sont les bienvenus dans l'école. Cela se manifeste de plusieurs façons. Avec E1 et E5 les parents sont invités à venir observer en classe et des entretiens individuels sont régulièrement organisés. Dans les écoles de E1 et E3, les parents s'investissent dans la vie de l'école : « *Par exemple, dans l'école primaire des parents viennent pour faire des ateliers* ». Les parents sont conviés à des conférences ou séminaires qui présentent les méthodes pédagogiques utilisées dans l'école où E5 travaille. Cela va encore plus loin dans les écoles des enseignants E2, E4, E6.1 et E6.2 où certains parents font partie du comité et participent ainsi à certaines décisions. E4 explique par exemple que des parents « *sont élus par des organes qu'on appelle le comité qui fonctionne en collégial aussi. Et ce sont eux qui font toutes les décisions financières* ». E2 quant à lui présente le programme de nettoyage des bâtiments : « *les classes sont nettoyées par les familles* ».

Que ce soit via des conférences, rencontres, discussions, aide pour les nettoyages et ateliers ou une participation aux décisions de l'école, les parents d'élèves sont impliqués dans la vie scolaire de leurs enfants, certes à des niveaux variés. Seul E5 n'est pas satisfait de la relation entretenue avec les parents de ses élèves.

Réponse 10 : Autonomie des établissements

Une gestion décentralisée ou dans le cas des écoles alternatives, une auto-gestion des établissements permet à ceux-ci un degré de liberté et privilégie le lien entre l'école et le contexte dans lequel elle s'insère. Ce qui est pertinent dans le cadre des écoles alternatives c'est de retenir cette liberté, du fait de n'être pas rattachée à une institution standardisée mais au milieu où elles s'insèrent. L'école s'adapte aux besoins du milieu et des élèves.

Les sept enseignants ont parlé de manière très positive de la liberté qui était accordée à leurs écoles et par déduction, à eux-mêmes. E4 exprime un avis assez tranché sur l'autonomie des écoles et des enseignants au public : *« enfin de mon point de vue, c'est pas à l'Etat de s'occuper de la pédagogie. Mais ce qui empêche pas que l'Etat pourrait tout à fait proposer la structure matérielle. Mais ça [la pédagogie] pour moi c'est du regard des enseignants »*. Il précise d'ailleurs que dans son école il n'y a pas de directeurs et que *c'est les enseignants qui s'occupent de tout* ». Tous les enseignants relèvent que c'est agréable d'être libres de changer, d'adapter, de faire comme ils l'entendent, comme l'explique E1 : *« le fait d'être une école privée nous permet de changer d'une année sur l'autre, d'adapter ce qu'on trouve à améliorer, absolument sans contrainte »*. E3 explique que la liberté qu'ils ont permet une dynamisation de l'enseignement *« puisque nous avons moins de guides, de délais [qu'au public] »*. Et finalement, E6.2 précise qu'elle ne pense pas forcément faire mieux qu'au public mais explique que : *« nous on a des conditions qui nous permettent de faire des choses qui nous conviennent mieux »*. Pour elle c'est agréable de pouvoir réagir et aviser rapidement, par exemple si elle constate des difficultés chez un élève, elle n'a plus besoin comme au public *« d'aller jusqu'au sommet de la pyramide et d'attendre deux mois pour mettre quelque chose en place »*.

Ainsi, l'autonomie des écoles alternatives semble permettre aux enseignants d'avoir moins de délais à respecter qu'au public. De cela découle la possibilité de dynamiser et d'adapter l'enseignement aux élèves, de différencier et de mettre rapidement des stratégies en place si un élève est en grosse difficulté au lieu de devoir en référer au système de mesures d'aide mis en place dans le système public. Ainsi, la réponse 10 semble atténuer la tension 2 *viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure*. Une fois de plus, tout ce que les enseignants décrivent place l'élève au centre des préoccupations.

Réponse 11 : Coopération accrue entre enseignants

Comme nous l'avons déjà expliqué en amont, il nous a semblé important d'ajouter une partie consacrée à la coopération entre les enseignants. En effet, cette thématique a été abordée par tous les enseignants sans exception. Tous les enseignants ont relevé l'importance de la collaboration avec leurs collègues. Premièrement, les enseignants E1 et E3 parlent des écoles publiques. E1 dit que le niveau de coopération *« c'est un peu une loterie »* et E3 ajoute que *« ça dépend aussi des écoles, parce que chaque école a quand-même son ambiance »*. Deuxièmement, E6.1 et E6.2 qui travaillent dans la même école et pratiquent régulièrement mais pas systématiquement le co-enseignement déclarent que c'est agréable

d'être à deux : « *enfin au niveau de l'espace et du temps, de pouvoir gérer à plusieurs adultes c'est hyper confortable* » du fait qu'elles se connaissent très bien. Troisièmement, E1 décrit les possibilités de décroïsonnement qu'apportent la collaboration entre collègues : « *quand on a des binômes, ils travaillent en décroïsonné une partie du temps, en sous-groupes, en groupes de niveaux trans-classes* ». Quatrièmement, pour E4 et E2, l'intérêt d'une coopération entre enseignants réside dans l'échange des idées afin de permettre à l'élève de travailler sur ses difficultés ou de l'amener plus loin : « *on travaille ce qu'on appelle le portrait d'enfant où un enseignant présente un enfant au groupe* ». Et cinquièmement, E5 décrit l'importance des discussions et échanges entre collègues afin d'améliorer les pratiques enseignantes : « *learning by doing and learning teaching by doing teaching* ». Dans sa classe, il travaille d'ailleurs en binôme avec une autre enseignante.

Nous retenons qu'une coopération accrue entre enseignants semble non seulement être agréable au sein de la classe mais permet également de mettre en place du co-enseignement, du décroïsonnement et un échange de pratiques et d'observations sur les élèves. De nombreuses possibilités de différenciation découlent donc d'une collaboration entre collègues. De premier abord, la réponse 11 paraît une fois de plus répondre à la tension 2 *viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure*.

4.3.2.1 Synthèse

Nous constatons que toutes les réponses sont présentes et appliquées dans les écoles alternatives des enseignants interrogés, à des niveaux certes variés. Les discours des enseignants sont cohérents : quand ils soulèvent telle ou telle tension, ils appliquent des pratiques d'enseignement qui tendent à répondre à la tension décrite. Cependant, plusieurs enseignants mettent également certaines réponses en place alors qu'ils n'ont pas soulevé les tensions qui semblent les initier. Cela laisse penser que les tensions sont bel et bien présentes dans les écoles alternatives mais que les enseignants n'en sont que plus ou moins conscients ou qu'ils appliquent des réponses de manière suffisamment efficace pour ne plus les ressentir.

4.4 Rôle et buts de l'école

Nous avons demandé aux enseignants de décrire quel rôle et but devrait avoir toute institution scolaire dans l'idéal, quel est le rôle et but de leurs écoles alternatives et quel rôle et but ils attribuaient au système public. Nous exposons ici les décalages et ressemblances entre les rôles et buts de l'école idéale, de l'école publique et des écoles alternatives.

Selon les enseignants, l'école idéale serait une école poursuivant à la fois un but sociétal, préparer les jeunes à entrer dans la société, mais aussi et surtout un but sur le plan humain : l'épanouissement des élèves. L'école idéale ne serait pas statique mais toujours en mouvement, évoluant avec son temps et selon les besoins, certes de la société, mais aussi des élèves.

Rôle et buts de l'école publique : Ressemblances et décalages avec l'école idéale

En parlant de l'école publique, les enseignants ont été plutôt critiques. Trois décalages avec l'idéal décrit ci-dessus peuvent être constatés. En premier, E2 et E5 disent qu'au lieu d'encourager la curiosité des élèves comme elle devrait le faire selon eux, l'école publique tend à la freiner : « *How is it that children enter school massively curious and they leave, I don't know, not so curious* ». En deuxième, E6.2 relève un système public qui peine à s'adapter et à répondre aux besoins des élèves : « *le seul truc qui m'a embêté, c'est tout à coup quand j'ai besoin d'intervenants extérieurs pour des enfants qui avaient des problèmes, j'ai senti que le système ça allait du deux à l'heure* ». Et en troisième, E1, E4 et E5 dénoncent un système public figé et réfractaire aux changements, qui n'évolue que peu au fil du temps : « *une école qui a été créée, voilà... Début des années 1900 pour répondre à un besoin industriel et qu'on est toujours là-dedans et qu'y a pas de conception de l'être humain, voilà* ».

Ainsi, selon les enseignants, l'école publique peine à changer, évoluer et à s'adapter et cela constitue un décalage avec leur idéal.

Rôle et buts des écoles alternatives : Décalages et ressemblances avec l'école idéale

Deux ressemblances entre le rôle des écoles alternatives et l'idéal décrit peuvent être soulevées. Tout d'abord, donner un choix, une alternative aux parents et aux enfants pour mieux répondre à leurs besoins, pour adapter l'offre selon les besoins. E6.1 décrit le rôle des écoles alternatives comme suit : « *je pense que c'est pour répondre aux besoins de chacun. Y a pas tout le monde qui fonctionne pareil donc pas tout le monde a besoin des mêmes choses* ». Ensuite, E1 et E5 expliquent qu'un des buts de leurs écoles c'est aussi de pouvoir être un modèle d'inspiration pour le système d'éducation public afin d'y amener des changements et de l'aider à évoluer : « *you get schools come in here and they start going: "What are you doing different?" and then you can improve their schools. That would help. That's our goal* ». Ainsi, les écoles dans lesquelles les enseignants travaillent se rapprochent de leur idéal. Si les enseignants sont convaincus par leurs méthodes pédagogiques qui essaient au maximum de placer l'élève au centre sur un plan humain, ils disent également qu'il leur restera toujours des domaines dans lesquels s'améliorer. E5 et E6.1 précisent que ce n'est jamais parfait et qu'ils essaient continuellement de s'améliorer.

5. Analyse et interprétation des résultats

Dans cette partie nous confrontons les résultats obtenus aux éléments théoriques du chapitre 2 afin de répondre à notre question de recherche : quelles sont les raisons pédagogiques qui poussent certains enseignants romands à travailler dans des écoles alternatives ? Pour cela, nous répondons d'abord à nos sous-questions de recherche : les conceptions des enseignants interrogés révèlent-elles un décalage entre leur triangle pédagogique idéal et le triangle qu'ils associent à l'école publique (5.2) ? Si oui, en quoi les écoles alternatives se proposent-elles comme solutions à ce décalage et ces solutions sont-elles en lien avec les tensions et réponses de la forme scolaire (5.3) ?

Avant cela, nous rappelons encore une fois que notre travail étant basé uniquement sur les conceptions de sept enseignants, il nous est impossible de prétendre à une généralisation quelle qu'elle soit. Notre recherche vise seulement à comprendre les raisons qui ont poussé ces enseignants en particulier à préférer travailler dans une école alternative plutôt qu'à l'école publique, ainsi qu'à mettre en lumière leurs opinions et points de vue sur les relations entre les différents acteurs de l'éducation. Il s'agit d'une analyse de cas et non de la recherche d'une vérité générale.

5.1 Influence du parcours personnel des enseignants

Il paraît important également, avant de commencer l'analyse des résultats proprement dite, de clarifier certains points concernant les enseignants interrogés. En effet, ainsi que nous l'avons précisé dans le tableau 3, les enseignants présentent tous des parcours très différents, que ce soit au niveau de leur formation, du pays dont ils sont originaires ou de leur expérience en tant qu'enseignant. A la lumière des résultats obtenus, nous pouvons établir que la plupart de ces différences de parcours ne paraissent pas être significatives dans le cadre de ce travail. La seule à avoir véritablement une influence sur les résultats semble être le fait d'avoir ou non enseigné à l'école publique.

5.2 Existe-il un décalage entre les représentations qu'ont les enseignants du triangle pédagogique idéal et l'école publique ?

Pour répondre à cette question, nous allons d'abord nous intéresser au triangle pédagogique idéal, puis au triangle à l'école publique tel qu'ils sont décrits par les enseignants interrogés, avant de comparer leurs représentations.

5.2.1 Le triangle pédagogique idéal

Ainsi que nous l'avons constaté dans le sous-chapitre 4.2.1, trois profils se détachent parmi les enseignants interrogés. Nous les détaillons l'un après l'autre :

Le triangle idéal d'E1, E5, E6.1 et E6.2

Ils considèrent l'axe *apprendre* comme étant essentiel et rejoignent en cela le triangle de l'Education nouvelle tel que l'a décrit Vellas (2007). En effet, les propos de ces enseignants se recoupent avec

Ferrière (1937, cité dans Avanzini, 2003) qui préconise que ce qui motive l'élève à apprendre et à progresser doit venir de lui-même et non de l'extérieur. C'est cette volonté intrinsèque qui le poussera ensuite à l'activité et à l'autonomie, autre élément cité par chacun de ces enseignants comme étant essentiel. Cette vision du triangle place l'enseignant à la place du mort (Vellas, 2007), ce qu'ils confirment lorsqu'ils expliquent que l'enseignant doit se mettre en retrait, être un soutien dont les élèves auraient au fil du temps, de moins en moins besoin.

Les autres axes sont importants également pour ces enseignants, surtout *former*. Mais ils sont toujours au service de l'axe *apprendre*. Les processus *enseigner* et *former* visent avant tout à permettre à l'élève de construire une relation autonome avec le savoir, mais aussi avec les autres élèves. En effet, le but final de ces enseignants est de créer un environnement où l'enseignant devient de plus en plus inutile et où les enfants sont en autorégulation, autant du point de vue social que cognitif. Ils rejoignent Freinet dans l'idée que l'école est une société dans la société dont les élèves sont les citoyens qui s'autogèrent (Peyronie, 2013).

Le triangle idéal d'E2 et E4

Ils favorisent l'axe *apprendre*, tout comme les enseignants cités précédemment et correspondent donc également au mouvement de l'Education nouvelle en cela (Vellas, 2007). Cependant, ils ne mettent pas aussi catégoriquement l'enseignant à la place du mort ce qui correspond davantage à la pédagogie Steiner (Ulrich, 2013) à laquelle ils s'identifient tous les deux. Cette dernière, tout en privilégiant l'axe *apprendre*, considère l'axe *former* comme extrêmement important également. En effet, la relation enseignant - élève, chez Steiner comprend l'idée d'un enseignant « guide spirituel » (Ulrich, 2013, p.235), notion qui n'est pas présente chez E1, E5, E6.1 et E6.2. Cette place différente accordée à la relation *former* se répercute sur le fait que l'enseignant ne se met pas autant en retrait dans leur triangle idéal que chez les autres enseignants privilégiant l'axe *apprendre*.

Le triangle idéal d'E3

On serait tenté de rapprocher E3 de certains modèles pédagogiques cités par Houssaye (2014) et Vellas (2007) comme favorisant l'axe *former*, à savoir les pédagogies libertaires ou non directives (Gremont & Tardif, 1996) mais elle n'a décrit aucune pratique correspondant à un tel modèle pédagogique. Ses propos démontrent plutôt une vision de l'école dont l'élément central serait de construire le bonheur de l'élève au travers d'une relation enseignant - élève basée sur la confiance mutuelle, ainsi qu'une envie de gommer la hiérarchie généralement sous-entendue par le contrat didactique liant l'élève à l'enseignant. Cela la rapproche plutôt de Rousseau qui critique la relation verticale liant l'enseignant à l'élève dans la pédagogie traditionnelle (Soëtard, 2013).

5.2.1.1 Synthèse

Le triangle pédagogique idéal de chacun des enseignants interrogés s'inscrit dans le mouvement de l'Education nouvelle, mais en prenant ancrage dans des modèles pédagogiques différents. Ils ont tous

pour point commun la présence de l'élève dans la relation privilégiée. En effet, que ce soit E3 qui favorise l'axe *former* ou les autres enseignants qui privilégient *apprendre*, ils placent tous l'élève au centre de leurs préoccupations. C'est le principe de base du mouvement de l'Education nouvelle qui n'est pas centré sur l'enseignant, ni sur le savoir, mais sur l'enfant (Gremont & Tardif, 1996).

5.2.2 Le triangle pédagogique à l'école publique

Ainsi que nous l'avons vu dans les sous-chapitres 2.3.2 et 2.3.3, ni l'accord intercantonal HarmoS (2007), ni les lois cantonales (LIP, 2015 ; LEO, 2011 ; LEP, 2013 ; LS, 1985 ; LOS 1984 ; Loi sur l'école obligatoire, 1990) ne donnent de directives quant à l'utilisation d'une méthode pédagogique particulière à l'école publique. Ceci devrait, en théorie, permettre à chaque enseignant d'y privilégier l'axe du triangle pédagogique qu'il souhaite. Cependant, les explications des enseignants interrogés montrent que dans la réalité ce n'est pas aussi simple : en effet, si nous n'avons pas pu déterminer de « triangle pédagogique public » sur la base de nos résultats, il est malgré tout possible de dégager un certain nombre d'éléments que nous allons développer plus bas.

Dans cette partie, nous ne prenons pas en compte E2 et E5 de par le fait qu'ils se sont peu exprimés au sujet du triangle pédagogique à l'école publique, résultat qui s'expliquerait, comme nous l'avons dit, par le fait qu'ils n'y ont jamais enseigné.

Une vision commune

Les différences entre les visions du triangle pédagogique idéal des enseignants semblent n'avoir que peu d'influence sur leur conception du triangle pédagogique à l'école publique. Effectivement, E3 (qui privilégie l'axe *former*) pointe les mêmes difficultés et frustrations qu'E1, E4, E6.1 et E6.2 (qui favorisent l'axe *apprendre*). Ainsi, les dires des enseignants révèlent une vision commune du triangle pédagogique à l'école publique, alors même que leurs idéaux ne sont pas tous exactement identiques.

E1, E4, E6.1 et E6.2 ont une position partagée à l'égard de l'école publique. En effet, ils s'en déclarent insatisfaits mais en même temps, expliquent qu'il existe de nombreux enseignants qui y font du bon travail. Il faut, ainsi que nous l'avons constaté, différencier dans leurs propos deux visions du triangle pédagogique à l'école publique.

La première vision, illustrée par le tableau 7, met l'axe *enseigner* en avant. Cela correspond au triangle de la pédagogie traditionnelle (Vellas, 2007) qui met l'élève à la place du mort. Ce dernier point concorde également avec les résultats des entretiens puisque les cinq enseignants expliquent que l'élève n'est pas pris en compte à l'école publique. De plus, ils disent que l'élève n'est pas encouragé à être actif et semble avoir peu l'occasion de découvrir le savoir par lui-même : il est généralement confronté aux réponses toutes faites données par l'enseignant. On retrouve l'image de l'ardoise vierge que l'enseignant va remplir à son gré (Morandi, 1997).

Parallèlement, les enseignants précisent à plusieurs reprises que l'on peut faire du très bon travail selon leurs critères, au public. Sur la base de leurs propos, il semblerait qu'il soit effectivement possible de

créer une relation privilégiée entre l'élève et l'enseignant à l'école publique. Malgré tout cela reste difficile puisque trois enseignants se déclarent insatisfaits de la forme que prend cette relation. Quant à l'axe *apprendre* aucun enseignant ne l'a évoqué explicitement comme étant mis en place de façon satisfaisante à l'école publique. Cet axe paraît être le plus difficile à favoriser, sans que ce soit entièrement impossible pour autant, si l'on considère que lorsque les enseignants E1 et E6.1 disent que l'on peut faire du « très bon travail » à l'école publique, cela implique que l'on puisse aussi favoriser l'axe qui leur tient le plus à cœur, à savoir *apprendre*.

Cette double vision semble s'expliquer de deux manières : la première étant que le savoir paraît jouer le rôle d'obstacle à la mise en place d'un triangle favorisant un axe autre qu'*enseigner*. En effet, si l'on s'intéresse à ce que les enseignants qui en parlent, à savoir E1, E2, E3, E4 et E5 disent, c'est cela qui en ressort : à l'école publique, ils voient le savoir comme une contrainte, quelque chose de fixe, d'immuable, qu'il est difficile de s'approprier ou d'adapter, que ce soit pour l'enseignant qui ne peut pas l'amener de la façon qui lui convient ou pour l'élève qui n'y trouve pas de sens. On peut ici aussi faire un rapprochement avec la pédagogie traditionnelle (Morandi, 1997), au travers de l'idée d'un programme détaillé auquel il faut se conformer, identique pour chacun des élèves de la classe. Cet élément est appuyé par E4 lorsqu'il dit trouver difficile d'enseigner avec un programme aussi détaillé que celui qu'il avait à l'école publique.

Le savoir rend difficile un enseignement ne favorisant pas l'axe *enseigner* mais pas impossible. Cela, grâce à l'enseignant, semble-t-il. En effet, si le savoir paraît jouer le rôle d'obstacle à l'école publique pour cinq des sept enseignants interrogés, ils sont six à dire qu'il existe des enseignants qui font du très bon travail. Dans cette optique, l'enseignant serait l'élément décisif qui permettrait de contrebalancer la rigidité du savoir. Il paraît effectivement être le seul acteur à avoir une marge de manœuvre à l'école publique : suivant le comportement qu'il adopte, il peut privilégier une relation du triangle pédagogique plutôt qu'une autre. S'il ne fait pas d'efforts particuliers, il se trouvera dans l'axe *enseigner*, mais il est également en mesure de favoriser l'un des deux autres axes s'il s'investit dans ce sens. E3 et E6.1, par exemple, l'ont fait quand elles travaillaient à l'école publique, mais E3 précise que c'était compliqué. Il existe donc bien des éléments qui, sans rendre impossible un enseignement privilégiant un axe autre qu'*enseigner*, le rendent difficile.

5.2.2.1 Synthèse

Ainsi, alors qu'il est, comme nous l'avons dit, difficile de déterminer avec certitude à quoi ressemble le triangle pédagogique à l'école publique, nous constatons tout de même qu'une vision du triangle proche de celle de la pédagogie traditionnelle (Vellas, 2007) est implicitement encouragée, selon les enseignants interrogés.

Seul l'enseignant a une certaine marge de manœuvre à l'école publique et c'est donc lui qui joue le rôle décisif : selon son comportement, il peut favoriser un axe du triangle pédagogique plutôt qu'un autre.

Cependant, tous les axes ne sont pas aussi faciles à privilégier les uns que les autres. Cela dépend en grande partie du degré d'investissement de l'enseignant.

5.2.3 Le décalage entre l'idéal des enseignants et le système public

Il existe effectivement dans les conceptions des enseignants ayant travaillé au public un décalage entre le triangle pédagogique idéal et le triangle pédagogique à l'école publique.

Le lien entre l'idéal des enseignants et le mouvement de l'Education nouvelle est évident. Celui entre la pédagogie traditionnelle et l'école publique peut se faire également, mais avec davantage de prudence : en effet, les enseignants précisent bien que le triangle traditionnel n'est pas une fatalité à l'école publique, bien qu'il semble être fortement encouragé de manière implicite.

5.3 En quoi les écoles alternatives se proposent-elles comme solutions à ce décalage et ces solutions sont-elles en lien avec les tensions et réponses de la forme scolaire ?

Afin de répondre à cette question et maintenant que le décalage entre le triangle pédagogique dans l'idéal et à l'école publique a été démontré, il est nécessaire de vérifier si l'école alternative dans laquelle les enseignants travaillent correspond à leur idéal.

5.3.1 Le « triangle pédagogique alternatif »

Un premier élément à rappeler est que toutes les écoles alternatives dans lesquelles travaillent les enseignants interrogés se basent sur la théorie d'un ou plusieurs pédagogues ayant participé au développement du mouvement de l'Education nouvelle (voir tableau 3). Ainsi, les écoles s'étant construites en fonction de leur modèle pédagogique, cela paraît logique que l'un de leurs objectifs soit de correspondre à l'un des triangles pédagogiques de l'éducation nouvelle tels que décrit par Vellas (2007). Les résultats obtenus correspondent à ce postulat : on voit dans les propos de tous les enseignants que l'école alternative dans laquelle ils enseignent correspond effectivement à leur idéal personnel. On peut, sur la base de leurs dires, estimer que les relations privilégiées sont les mêmes dans leurs idéaux respectifs que dans l'école alternative où ils enseignent.

De plus, dans le cas des enseignants ayant travaillé à l'école publique, il est clair que le triangle pédagogique tel qu'il est mis en place à l'école alternative leur convient mieux que l'école publique. A partir de là, il est également possible d'émettre l'hypothèse qu'il en va de même pour les deux enseignants n'ayant pas l'expérience de l'école publique, c'est-à-dire E2 et E5. En effet, ils ont malgré tout une vision critique du système public et leur idéal est proche de ceux d'autres enseignants (E4 pour E2 et E1, E6.1 et E6.2 pour E5). Cela semble plausible mais ne peut évidemment pas être affirmé avec certitude.

5.3.2 Comparaison entre le triangle pédagogique idéal des enseignants, l'école alternative et l'école publique

On constate que le triangle pédagogique dans l'école alternative correspond effectivement davantage à l'idéal des enseignants que l'école publique. Il existe également une corrélation entre le modèle pédagogique sur lequel l'école alternative est basée et le type de triangle pédagogique qui y est mis en place. Cela tendrait à démontrer que les raisons qui ont poussé les enseignants interrogés à préférer leur école à l'école publique sont, au moins en partie, liées au triangle pédagogique : en effet, si l'école publique n'interdit pas la mise en place d'un triangle pédagogique en particulier, elle semble implicitement favoriser l'axe *enseigner* alors qu'elle rend difficile l'application des axes *former* et *apprendre*. Les écoles alternatives au contraire, suivant le modèle pédagogique sur lequel elles sont basées, privilégient clairement un axe en particulier. Il est ainsi plus facile pour les enseignants de travailler dans une école dont les méthodes favorisent la mise en place de leur triangle pédagogique idéal qu'à l'école publique.

Même E3, qui n'a cité aucune raison pédagogique l'ayant poussée à quitter l'école publique (cf. tableau 4) retrouve davantage son triangle pédagogique idéal dans l'école où elle enseigne actuellement qu'à l'école publique. Ainsi, et même si les raisons d'ordres pédagogiques n'étaient pas pour elle les plus importantes, elles ont peut-être joué un rôle aussi dans sa décision de quitter le système public.

Nous avons maintenant démontré l'existence, dans les conceptions des enseignants interrogés, d'un décalage entre leur idéal pédagogique et l'école publique. Nous avons également pu constater que les écoles alternatives semblent être des solutions à ce décalage puisqu'elles permettent la mise en place du triangle pédagogique idéal de chacun des enseignants interrogés.

Cependant, il n'est pas possible, sur la base du triangle pédagogique, de dire *pourquoi* les écoles alternatives semblent être une solution à ce décalage. En effet, même si le triangle a permis de mettre en lumière les principales raisons qui poussent les enseignants interrogés à préférer leur école alternative à l'école publique, il n'est en lui-même pas la cause de leur refus d'enseigner au public. Il semblerait que la réponse à notre question est à chercher dans les éléments implicites qui rendent la réalisation de leur triangle pédagogique idéal difficile à l'école publique, alors que la mise en place du triangle de la pédagogie traditionnelle y est encouragée. En effet, ces éléments implicites sont en toute logique absents ou du moins, diminués dans les écoles alternatives puisque ces dernières permettent la réalisation d'un triangle pédagogique favorisant les axes *apprendre* ou *former*.

Il s'agit donc à présent, de comprendre quels sont ces éléments implicites. Une possible réponse pourrait venir des tensions de la forme scolaire, ainsi que des réponses qui leur sont données.

5.3.3 Les difficultés à mettre en place le triangle pédagogique idéal à l'école publique ont-elles un lien avec les tensions de la forme scolaire et leurs réponses ?

Afin de répondre à cette question, il nous faut revenir sur les tensions de la forme scolaire et leurs réponses. Les tensions sont présentes aussi bien à l'école publique que dans les écoles alternatives mais sont ressenties à un degré d'intensité fluctuant. La différence fondamentale entre l'école publique et les écoles alternatives se trouve dans la manière de répondre à ces tensions. Dans les sous-chapitres suivants, nous avons donc tenté dans un premier temps de clarifier la dynamique qui lie les réponses entre elles. Puis, dans un deuxième temps, nous avons mis en lien les tensions et leurs réponses avec le triangle pédagogique idéal et le triangle pédagogique public tels que décrits par les enseignants interrogés.

5.3.3.1 Des réponses qui soutiennent d'autres réponses

Les réponses 1 *mise des programmes en objectifs*, 10 *autonomie des établissements* et 11 *coopération accrue entre enseignants* méritent d'être développées plus en profondeur. En effet, ces trois réponses semblent avoir une importance capitale pour les enseignants : non seulement elles répondent en soi à plusieurs tensions mais elles soutiennent et permettent également aux autres réponses d'être applicables. Ainsi, la réponse 1 *mise des programmes en objectifs* semble être primordiale pour les enseignants (sauf E2, E6.1 et E6.2 qui n'en parlent pas directement). Se baser sur des objectifs au lieu d'un programme détaillé permet une certaine liberté quant à la manière d'aborder les apprentissages. On peut en déduire que la réponse 1 soutient la mise en œuvre des réponses 2 *mettre l'accent sur les compétences*, 3 *insistance sur les méthodes actives et constructivistes*, 5 *démarches de projets et pratiques sociales de référence*, 6 *décloisonnement des disciplines* et 8 *pédagogies différenciées*.

La réponse 11 *coopération accrue entre enseignants* est fortement liée à la réponse 8 *pédagogies différenciées* car permet par exemple le co-enseignement et de décloisonner les classes pour travailler en sous-groupes. La réponse 11 semble également permettre de rassembler les enseignants et leurs collègues sous une bannière commune, de se libérer ainsi de la pression implicite de la tension 7 *instituer le maître comme contremaître* et d'appliquer l'ensemble des autres réponses de manière efficace et transparente.

Et enfin, la réponse 10 *autonomie des établissements* apparaît comme indispensable à l'application de toutes les autres réponses. Une gestion décentralisée des établissements et une certaine autonomie donne aux enseignants la possibilité de mettre en œuvre l'ensemble des réponses décrites par Maulini et Perrenoud (2005) et de contrecarrer ou du moins affaiblir les tensions inhérentes à la forme scolaire.

Ainsi, les réponses 1 *mise des programmes en objectifs*, 10 *autonomie des établissements* et 11 *coopération accrue entre enseignants* sont à interpréter comme constituant la base indispensable à une effective application des autres réponses.

5.3.3.2 Des réponses qui encouragent l'axe apprendre

Il apparaît que toutes les réponses aux tensions inhérentes à la forme scolaire ont trois éléments pour vecteur commun : elles sont au service de la relation que l'élève entretient avec le savoir, elles insistent sur le sens donné aux apprentissages et tendent à renforcer le lien entre l'école et le monde dans lequel cette dernière s'insère.

Les réponses 3 et 4 *insistance sur les méthodes actives et constructivistes et travail par problèmes et situations*, 5 *démarches de projet et pratiques sociales de référence*, 6 *décloisonnement des disciplines* et 9 *coopération accrue avec les parents* sont utilisées par les enseignants (sauf E3 pour la réponse 3 et E2, E4, E5 pour la réponse 6) pour donner du sens aux apprentissages scolaires et les ancrer au mieux dans la vie active. Les réponses 2 *mettre l'accent sur les compétences*, 7 *nouvelles modalités d'évaluation* et 8 *pédagogies différenciées* servent aux enseignants (sauf E5 pour la réponse 2) à améliorer la qualité de la relation que l'élève entretient avec le savoir. Et enfin, les réponses 1 *mise des programmes en objectifs*, 10 *autonomie des établissements* et 11 *coopération accrue entre enseignants* permettent aux enseignants (sauf E2, E6.1 et E6.2 pour la réponse 1) d'appliquer les réponses susmentionnées.

Les réponses aux tensions de la forme scolaire mettent clairement l'accent sur la relation élève-savoir et s'insèrent donc dans le triangle pédagogique privilégiant l'*axe apprendre*, autrement dit le triangle préconisé par le mouvement de l'Education nouvelle avec lequel le triangle pédagogique idéal des enseignants interrogés (sauf E3) coïncide.

5.3.3.3 Des réponses qui renversent le triangle pédagogique traditionnel

Les réponses aux tensions de la forme scolaire pratiquées par les enseignants privilégient donc l'*axe apprendre* du triangle pédagogique. Privilégier cet axe, c'est placer l'enseignant à la place du mort et nommer l'élève comme l'acteur central du triangle pédagogique. Cela correspond aux principes de l'Education nouvelle qui favorise les deux axes qui incluent l'élève comme sujet : l'*axe apprendre* et l'*axe former* (Vellas, 2007). Cela est à comprendre comme un renversement du triangle pédagogique traditionnel qui privilégie les axes instaurant l'enseignant comme acteur central (Vellas, 2007) : l'*axe enseigner* et l'*axe former*. Renverser le triangle pédagogique traditionnel pour placer l'élève au centre comme le font les enseignants rencontrés, c'est tenter de s'émanciper des tensions inhérentes à la forme scolaire. Ainsi, les tensions semblent être fortement liées aux méthodes d'enseignement traditionnelles. Or, d'après les conceptions des enseignants interviewés, le triangle pédagogique traditionnel serait majoritaire, voire encouragé à l'école publique. Cela nous laisse penser que l'école publique peine à se délier des tensions de la forme scolaire. Il s'avère ainsi que les difficultés à mettre en place le triangle pédagogique idéal des enseignants interrogés, à savoir un triangle avec l'*axe former* privilégié pour E3 et un triangle privilégiant l'*axe apprendre* pour E1, E2, E4, E5, E6.1 et E6.2, sont effectivement liées aux tensions inhérentes à la forme scolaire. Il nous reste encore à clarifier en quoi les réponses à ces tensions sont plus évidentes à mettre en place dans les écoles alternatives étudiées qu'à l'école publique.

5.3.3.4 Des enseignants qui mettent l'élève au centre

Nous arrivons ici au cœur même de la problématique de cette recherche : quelles raisons pédagogiques poussent certains enseignants de Suisse romande à préférer une école alternative à l'école publique ? Les éléments de réponse ont été développés tout au long de ce travail, il s'agit ici de les rassembler et de les synthétiser.

Pour cela, nous rappelons que toute forme scolaire de socialisation, qu'elle soit alternative ou non, partage des caractéristiques communes et contient des tensions qui lui sont inhérentes (Maulini & Perrenoud, 2005). Ces tensions, lorsqu'elles restent sans réponses, semblent favoriser un enseignement relevant de la pédagogie traditionnelle qui met l'accent sur la relation entre l'enseignant et le savoir, autrement dit, l'axe *enseigner* (Vellas, 2007). Or les enseignants interrogés s'inscrivent tous dans le mouvement de l'Education nouvelle qui place l'élève au centre de ses préoccupations : le triangle pédagogique idéal de l'Education nouvelle privilégie prioritairement l'axe *apprendre*, suivi de l'axe *former* (Vellas, 2007) et coïncide en cela avec les réponses aux tensions de la forme scolaire décrites par Maulini & Perrenoud (2005).

Les écoles alternatives où travaillent les enseignants interrogés permettent l'application des réponses aux tensions plus facilement qu'à l'école publique, cela grâce à l'autonomie de ces écoles qui laisse davantage de liberté au niveau du programme et atténue la pression des délais, ce qui permet d'aborder les apprentissages différemment.

De plus pour les enseignants interrogés, travailler dans une école alternative signifie partager le projet et la vision pédagogique de l'école et cela les rassemble, eux et leurs collègues, sous une bannière commune. De cela découle une collaboration qui se révèle nécessaire pour soutenir la mise en œuvre des réponses aux tensions.

Les raisons ayant poussé ces enseignants à préférer leur école alternative à l'école publique comportent donc bien des aspects pédagogiques. Ces aspects découlent cependant de causes sociologiques. En effet, nous pouvons ici faire un lien avec le rôle et le but de l'école. A l'école publique, le but principal reste socio-politique (HarmoS, 2007) : on forme des citoyens pour leur permettre de s'intégrer à la société. Les écoles alternatives des enseignants interrogés, bien que ne reniant pas totalement un but socio-politique de l'école (voir sous-chapitre 4.4), poursuivent prioritairement un autre objectif : l'épanouissement de l'individu lui-même, pour lui-même. Pour elles, ainsi que le disait Rousseau (Gremont & Tardif, 1996), l'homme n'est pas un moyen, mais une fin.

6. Conclusion

Au terme de ce travail, nous pouvons dire que les raisons pédagogiques ayant poussé les enseignants interrogés à préférer leur école alternative au système public sont majoritairement liées à un mécontentement quant au rôle de l'élève dans l'école publique. Selon eux, à l'école publique, les tensions inhérentes à la forme scolaire favorisent la perpétuation d'un triangle pédagogique où l'axe *enseigner* est privilégié, au détriment de l'élève qui se retrouve cantonné à la place du mort. Les enseignants interrogés préfèrent ainsi enseigner dans des écoles alternatives car le système de ces dernières favorise leur vision du triangle pédagogique où les axes *former* et *apprendre* sont privilégiés. Cela est rendu possible par l'indépendance de ces écoles qui leur permet d'adapter leur programme et de collaborer entre enseignants pour répondre plus facilement aux tensions de la forme scolaire que l'école publique. Nous avons ainsi constaté une tendance des enseignants interrogés à associer l'école publique à la pédagogie traditionnelle, alors qu'ils situent clairement leurs écoles dans le mouvement de l'Education nouvelle.

Ces résultats, cependant, sont uniquement issus des conceptions de sept enseignants. Ils ne sont donc pas forcément représentatifs de l'ensemble des enseignants romands qui travaillent dans une école alternative, même s'ils vont tous, malgré quelques nuances, dans le même sens. Ce travail a permis une première entrée en matière, mais il est clairement insuffisant pour affirmer que les résultats de notre recherche peuvent être généralisés. Il faudrait pour cela interroger davantage d'enseignants. De plus, deux des enseignants interviewés n'ayant jamais enseigné au public, cela les a empêchés de s'exprimer aussi précisément à ce sujet que les autres.

Notre travail se focalisant sur les raisons d'ordre pédagogique qui poussent les enseignants à préférer une école alternative à l'école publique, il est logiquement incomplet. En effet, les entretiens menés nous ont permis de voir qu'il existe de multiples facteurs ayant motivé le choix des enseignants que nous n'avons pas pu traiter dans le cadre de ce travail. Nous avons d'ailleurs pu remarquer qu'il était difficile de traiter ce thème sous un seul angle : en effet, les aspects pédagogiques semblent être étroitement liés à des facteurs sociologiques, entre autres.

Pour nous d'ailleurs, la principale problématique qui émerge au terme de ce travail se situe à mi-chemin entre la pédagogie et la sociologie : il s'agit du rôle que la société donne à l'institution scolaire et du rôle que les enseignants lui donnent ou tentent de lui donner sur le terrain. Car finalement, ce n'est qu'à partir du moment où l'on sait *pourquoi* on enseigne, que l'on sait aussi *comment* enseigner.



Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

13.04.18

Lieu, date

Reynard

Signature

A. Jansdell

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

01/09/2016 (LLE/FIN)

7. Références

Albareello, L. (2012). Apprendre à chercher. Bruxelles : De Boeck.

Aron, L. (2006). *An Overview on Alternative Education*. Recherche non publiée. Etats-Unis : U.S.Department of Labor.

Association des écoles alternatives du Québec (GOELAND). *Philosophie de l'école alternative québécoise*. Récupéré de http://repaq.org/wp-content/uploads/4-Philosophie_de_l_ecole_alternative_quebecoise.pdf

Avanzini, G. (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Education Nouvelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 143. Récupéré de https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_2003_num_143_1_2951.pdf

Badertscher, H., Grunder, H. (1997). *Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert*. Bern : Leitlinien.

Bancaud, D. (2016). Montessori, Steiner, Freinet... Pourquoi les écoles alternatives séduisent de plus en plus de parents. 20minutes. Récupéré de <http://www.20minutes.fr/societe/1976983-20161215-montessori-steiner-freinet-pourquoi-ecoles-alternatives-seduisent-plus-plus-parents>

Bellar, C. (2014). *Être et devenir*. [DVD]. France : Pourquoi Pas Productions.

Bertrand, Y., Houssaye, J. (1999). *Pédagogie and didactique : an incestuous relationship*. Les Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.

Böhm, W. (2013). Maria Montessori (1870-1952). In Houssaye, J. *Quinze pédagogues*. Paris : éditions Fabert.

Brückel, F., Schönberger, U. (2009). *Alternative Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz*. Bern: Pestalozzianum.

Busque, M., Cormier, R., Ducharme, L., Henchey, N., Mus-Plourd, M. (1985). *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*. Québec : direction des communications du conseil supérieur de l'éducation. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0339.pdf>

Centre Suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2014). *L'éducation en Suisse, rapport 2014*. Récupéré de http://skbfcsre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht_2014/rapport_education_2014.pdf

Chervel, A. (1988). *L'histoire de l'éducation. Réflexions sur un domaine de recherche*. Récupéré de <file:///C:/Users/studies/Downloads/Lhistoiredesdisciplinesscolaires.pdf>.

Comité de rédaction des Nations Unies. (1948). *La déclaration universelle des droits de l'homme*. ONU. Récupéré de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2012). *Plan d'études romand*. Suisse.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2009). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Suisse. Récupéré de https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

Dénéraz, C. & Nicolet, S. (2015). *Les outils de la pédagogie institutionnelle*. Lausanne : mémoire professionnel, Haute Ecole Pédagogique Vaud.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2014). *Lehrplan 21*. Suisse.

Duplessi, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques : épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI « Didactique et culture informationnelles : de quoi parlons-nous ? » 14 septembre 2007. Récupéré de https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782/documen

Gremont, G., Tardif, M. (1996). *La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur Itée.

Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Laliberté, P. (1987). *Essai de conceptualisation d'une pratique de l'enseignement à partir d'une typologie des modèles en éducation*. Québec : maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré de <http://depositum.uqat.ca/104/1/pierrelaliberte.pdf>

Lahire, B., Thin, D., Vincent, G. (1994) Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Bertholet, J.-M., Eliou, M., Hardy, M., Lahire, B., Maroy, C., Montandon, ... Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires.

Lange, C.M., Sletten, S. J. (2002). *Alternative education : a brief history and research synthesis*. Alexandria : National Association of State Directors of special Education. Récupéré, de http://alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/alternative_ed_history.pdf

Lescouarch, L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Spirale. Revue de recherches en éducation* (45), pp.81-101. Récupéré de http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2010_num_45_1_1159

Loi sur la scolarité obligatoire, LS 411.0.1 (1996). Récupéré de <https://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4618?locale=fr>.

Loi sur l'école obligatoire 410.11 (2013). Récupéré de <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=3692>

Loi sur l'enseignement obligatoire, LEO 400.02 (2013). Récupéré le 20.02.2018 de http://www.rsv.vd.ch/direcococon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

Loi sur l'enseignement obligatoire, LEP 411.0 (2013). Récupéré de <http://www.spval.ch/dossiers/lep/2013-11-enseignement-20primaire-2-loi-ce-1.pdf>

Loi sur l'enseignement privé, LEPr 400.455 (2007). Récupéré de https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/Loi_LEPr.pdf

Loi sur l'enseignement privé, 417.1 (2015). Récupéré de <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20078&id=37007>

Loi sur l'instruction publique, LIP C1 10 (2015). Récupéré de https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10.html.

Loi sur l'organisation scolaire, LOS 410.10 (2017). Récupéré de <http://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/htm/41010.htm>.

Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes : Presses universitaires.

Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In : Maulini, O., Montandon, C. *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, p. 147-168. Récupéré de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38466>

- Montessori, M. (1936). *Les étapes de l'éducation*. Montessori Pierson publishing Company.
- Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan université. Education 128. Récupéré de <http://www.ame.free.fr/morandi.pdf>
- Näf, M. (1990). *Alternative Schulformen in der Schweiz*. Zürich: Pro Juventute.
- Nikolic, D. (2015). Le panorama des écoles privées de Suisse romande. *Le Temps*. Récupéré de <https://www.letemps.ch/economie/2015/04/24/panorama-ecoles-privees-suisse-romande>
- Nozarian, B. (2016). *Acquisition et évaluation des compétences des enfants instruits hors institution scolaire, Éducation et socialisation*. Récupéré de <http://edso.revues.org/1745>
- Ogletree, E. (1996). *The comparative Status of the Creative Thinking Ability of Waldorf Education Students : A Survey*. Récupéré de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400948.pdf>
- Ohayon, A. Ottavi, D. Savoye, A. (2004). *L'Education nouvelle, histoire présence et devenir*. Berne : Editions scientifiques européennes.
- Organisation des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/frn.pdf
- Ott, L. (2007). Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation ? *Mouvements* 2007/1 (n.49), p.73-81.
- Peyronie, H. (2013). Célestin Freinet (1896-1966). In Houssaye, J. *Quinze pédagogues*. Paris : éditions Fabert.
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative*. Mémoire. Montréal : université du Québec. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/3135/1/M11374.pdf>
- Règlement relatif à l'enseignement privé*, REPriv C 1 10.83 (2008). Récupéré de https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_10p83.html
- Rey, B. (2008). *Marchive Alain. La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Revue française de pédagogie. Récupéré de <http://journals.openedition.org/rfp/1192>
- Raillon, L. (1993). Roger Cousinet (1881-1973). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (vol. XXIII, n° 1-2), p. 225-236. Récupéré de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/cousinef.pdf

Shankland, R. (2007). *Adaptation des jeunes à l'école supérieure. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* Travail de doctorat non publié. Paris : Université Paris VIII, Psychologie.

Scheidegger, E. (2014). *Quelques outils de la pédagogie Steiner utilisables dans le public*. La Chaux-de-Fonds : mémoire de Bachelor, Haute école pédagogique BEJUNE. Récupéré de http://doc.rero.ch/record/234180/files/1114_Scheidegger_Estelle_Memoire.pdf

Schoch, J. (2009). Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz. In F. Brückel & U. Schönberger. *Querblick. Alternative Schulen in privater Trägerschaft in der Schweiz*. Zürich: Pestalozzianum, S. 47 – 60

Soëtard, M. (2013). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Houssaye, J. *Quinze pédagogues*. Paris : éditions Fabert.

Stern, A. (2011). *...et je ne suis jamais allé à l'école*. Paris : Actes Sud.

Ulrich, H. (2013). *Rudolf Steiner (1861-1925)*. Houssaye, J. *Quinze pédagogues*. Paris : éditions Fabert.

Vellas, E. (2007). *Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi*. Genève : université de Genève FPSE. Récupéré de http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/vellas_comparerlespedagogies.pdf

Vellas, E. (2008). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques* (10). Récupéré de https://meirieu.com/FORUM/vellas_pedagogies_actives_constructivistes.pdf

Wagenhofer, E. (2013). *Alphabet* [DVD]. Autriche : Zootrope Films.

Westbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859-1962). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (vol. XXIII, n° 1-2), p. 225-236. Récupéré de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/deweyf.PDF>

8. Annexes

Table des annexes

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : liste des écoles alternatives de Suisse romande constituées sur la base de la définition de Schoch (2009)..... | 60 |
| Annexe 2 : informations sur les écoles des enseignants interrogés | 61 |
| Annexe 3 : protocole d’entretien..... | 67 |
| Annexe 4 : tableau de correspondance entre caractéristiques, tensions et réponses de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005) | 70 |
| Annexe 5 : tableau de correspondance entre les tensions de la forme scolaires et leurs réponses (Maulini & Perrenoud, 2005)..... | 73 |
| Annexe 6 : retranscription des entretiens..... | 78 |

Annexe 1 : liste des écoles alternatives de Suisse romande constituées sur la base de la définition de Schoch (2009)

Canton de Fribourg

Ecole Montessori : Châtel-St-Denis

Tageschule Sesam : Düringen

Canton de Genève

Ecole active

Ecole des nations : pédagogie Montessori

Ecole Cabriole Montessori

Ecole Montessori « little friends »

Ecole la Passerelle

Ecole la Marelle (Montessori)

Ecole la Découverte (pédagogie active)

Ecole graines de tournesol Montessori

Ecole Eden : Magali Wahl

Ecole Moser

Ecole Mosaic

Ecole Montessori Rive droite

Ecole Montessori Little birds

Ecole Montessori L'envol

Ecole Montessori La maison bleue

Ecole aquilae Montessori

Ecole Moderne (pédagogie Freinet)

Ecole Montessori Meyrin

Ecole Steiner de Genève

Canton du Valais

Ecole Educaterre

Ecole Mandala

Ecole Montessori Little Seed

Canton du Jura

-

Canton de Vaud

Ecole Aquarelle

Ecole des Arches SA

Ecole Blancpain

Ecole de la Boironnette

Ecole Chantemerle

Ecole internationale de Genève, campus de la
Châtaigneraie

Ecole de la Cressire

Ecole Little Green House

Ecole Montessori Deux mille feuilles

Ecole Montessori Micki's School

Ecole Montessori Seeds of Knowledge

Ecole Montessori The secrets of childhood

Ecole Montessori Vevey

Ecole bilingue de Suisse romande

L'Ecoline

Ecole privée ECSELLIS

Ecole nouvelle de la Suisse romande

Ecole la Garanderie

Ecole Saint-Exupéry

Ecole Sofia

Ecole Steiner de Lausanne

Canton de Neuchâtel

Ecole La Grande Ourse

Ecole Montessori La maison des enfants

International School of Neuchâtel

Annexe 2 : informations sur les écoles des enseignants interrogés

Ecole de l'enseignante E1

Elle fonctionne selon le système de la pédagogie active. Cela signifie « *qu'on met les enfants en situation de découverte de quelque chose d'une notion d'un concept, avant d'en arriver à modéliser la chose et ensuite la faire apprendre systématiquement.* » L'école n'est pas basée sur un pédagogue en particulier, mais s'inspire de l'ensemble des mouvements de l'Education nouvelle tout en menant elle-même ses propres expérimentations.

Tableau 1 : renseignements sur l'école d'E1

| | |
|---------------------------------|--|
| Direction | Une équipe de direction générale et une équipe de direction pédagogique |
| Public visé | Elèves de 3 à 12 ans répartis en trois cycles |
| Organisation des classes | Degrés d'âge sec ou double degré suivant les années. Les degrés sont répartis en trois cycles (3-5 ans, 5-8 ans, 8-12 ans) |
| Particularités | Enseignement bilingue. Chaque classe a un enseignant anglophone et un enseignant francophone et en moyenne, les enfants ont 60% du temps en français et 40% en anglais. |
| | Décloisonnement pratiqué entre classes binômes : travail en sous-groupes et groupes de niveaux |
| | Différenciation : temps de travail par ateliers ou individuel où chaque enfant avance dans son travail de façon autonome. Cela libère l'enseignant qui peut s'occuper plus particulièrement de certains élèves. |
| | Thème fil rouge identique pour toute l'école et développé sur toute l'année. |
| | Collaboration entre enseignants et avec les parents. |
| | Réunions conseil hebdomadaires où les élèves et l'enseignant se rencontrent pour discuter. Parler du fonctionnement social de la classe et l'école. Les élèves proposent des projets et discutent de leur mise en oeuvre Réunions-conseil au niveau de l'école avec des délégués. |
| Evaluation | Uniquement formative. Pas de système de notes. Evaluation cantonale à la fin de la 8H et examens d'anglais externes : Cambridge University ou Pet. |
| Gestion de la discipline | Règles de vie rédigées par les premiers élèves de l'école en collaboration avec les enseignants, susceptibles d'être modifiées d'une année à l'autre Pendant les réunions conseils, les élèves discutent des problèmes et leurs solutions. Si les discussions ne suffisent pas, il y a un avertissement et la sanction finale consiste en la perte d'autonomie de l'élève qui est alors obligé de rester toujours en vue d'un enseignant et ne peut pas circuler librement dans l'école. |

Ecole de l'enseignant E2

L'enseignement dispensé par les écoles Steiner a pour vocation de créer un environnement favorable au développement de toutes les facultés en germe chez l'enfant et l'adolescent. L'ensemble des mesures pédagogiques poursuit ce but. Toutes les activités, les enseignements et les événements touchant à la vie collective en sont imprégnés : les fêtes et prestations publiques d'élèves comme les événements culturels variés.

Tableau 2 : renseignements sur l'école d'E2

| | |
|---------------------------------|--|
| Direction | Fonctionnement collégial. L'école est autogérée par les enseignants au niveau pédagogique. L'école dépend de l'Assemblée générale. Celle-ci élit les membres du Comité qui lui-même se compose d'au moins deux représentants du Collège des maîtres. |
| Public visé | Enfants de 2 ½ ans jusqu'à 18 ans. Environ 300 élèves. |
| Organisation des classes | Classes avec homogénéité des âges : Jardin des petits (2 ½ -4 ans), jardin d'enfants (4-6 ans), cycle primaire (6-12 ans), cycle intermédiaire (12-14 ans), cycle secondaire (14-18 ans). |
| Particularités | Les parents sont impliqués dans l'école. Il y a notamment un système de nettoyage des classes qui se fait par les familles des élèves. |
| | Les élèves ont des cours d'eurythmie, un art du mouvement intégré au plan scolaire de Rudolf Steiner. Les arts et le corps sont développés à titre d'égalité avec les disciplines plus académiques. |
| | En dernière année, les élèves réalisent un chef-d'oeuvre : c'est un projet personnel qui peut prendre différentes formes : créer et monter une pièce de théâtre, par exemple |
| | L'école a un médecin qui se base sur les principes anthroposophiques notamment pour déterminer quand un enfant est prêt à entrer au primaire (vers 7 ans). |
| | L'enseignant primaire suit sa classe pendant 6 ans d'affilée. |
| Evaluation | Appréciations détaillées et portrait de l'enfant. Certaines évaluations issues du public, surtout pour rassurer les parents. |
| Gestion de la discipline | Les règlements sont décidés par les enseignants pour les petites classes et co-crédation du règlement par les élèves dans les grandes classes. |

Ecole de l'enseignante E3

Basée sur le mouvement de l'Education nouvelle, mais sans se référer à un pédagogue en particulier, elle place l'élève au centre de ses préoccupations et s'efforce de promouvoir l'épanouissement de chacun, autant du point de vue académique que personnel.

Tableau 3 : renseignements sur l'école d'E3

| | |
|---------------------------------|--|
| Direction | Directeur général |
| Public visé | Elèves de 12 à 18 ans (secondaire 1 et 2), possibilité de faire soit la maturité Suisse, soit le baccalauréat international |
| Organisation des classes | Classes organisées par degré. Chaque classe a un tuteur, mais se mélange souvent avec les autres puisque tous les élèves n'ont pas choisi la même matière dans la même langue |
| Particularités | Ecole bilingue anglais-français : au secondaire 1, les matières où l'on écrit le moins sont en anglais. Au secondaire 2, les élèves choisissent « à la carte » la langue dans laquelle ils veulent étudier chaque matière, mais les programmes sont communs quelle que soit la langue. |
| | Accent mis sur la métacognition : les élèves réfléchissent en tout temps à ce qu'ils font, comment et pourquoi. |
| | Accent mis sur la différenciation : des départements de « learning support » sont mis en place pour les élèves en difficultés. Présence de « clinics » où les élèves peuvent aller demander de l'aide pendant les pauses, si besoin. |
| | Beaucoup de travail par théâtre et débats. |
| | Collaboration entre enseignants et avec les parents. |
| | Les enseignants créent leurs propres moyens d'enseignement et matériel. |
| Evaluation | Sommatives et formatives. Les évaluations formatives ne sont jamais notées et prennent généralement la forme de discussion entre l'enseignant et l'élève. Les élèves passent l'examen de maturité fédérale dans un gymnase public. |
| Gestion de la discipline | Laissée libre aux enseignants. Système de retenue le vendredi après-midi. En cas de besoin, formation d'une « cellule de crise ». |

Ecole de l'enseignant E4

Elle est basée sur la pédagogie Steiner, c'est à dire qu'elle se base sur une conception de l'être humain avec un développement par septaines qui se décline ensuite en un plan scolaire précis et détaillé. La pédagogie Steiner se veut à l'écoute de l'élève. De plus, elle cherche à respecter son rythme afin de développer aussi bien ses compétences intellectuelles que sa volonté et sa sensibilité.

Tableau 4 : renseignements sur l'école d'E4

| | |
|---------------------------------|--|
| Direction | Fonctionnement collégial. L'école est autogérée par les enseignants au niveau pédagogique. Les parents d'élèves sont réunis dans un comité qui prend les décisions financières relatives à l'école. |
| Public visé | Activités pour les parents et leurs enfants âgés de moins de 3 ans. Elèves de 3 à 18 ans. |
| Organisation des classes | Classes organisées par degrés. Les élèves suivent le jardin d'enfants (3-5 ans) puis l'école primaire (6-9 ans). Au cours des six années d'école primaire, les élèves gardent le même enseignant. A partir de 10 ans, ils entrent au secondaire et ont un maître de classe, mais des enseignants différents pour chaque matière. |
| Particularités | Participation des parents à la vie de l'école. |
| | Bien qu'atteignant les mêmes objectifs qu'à l'école publique à la fin d'un cycle, l'apprentissage à l'intérieur même des cycles ne se fait pas au même rythme. |
| | Importance égale portée sur le français, les mathématiques et les sciences que sur les disciplines artistiques. |
| | Les élèves construisent eux-mêmes leur « dossier période », un cahier dans lequel ils prennent des notes et qui remplace les moyens d'enseignements habituels. |
| | En dernière année, les élèves réalisent un chef-d'oeuvre : c'est un projet personnel qui peut prendre différentes formes : créer et monter une pièce de théâtre, par exemple. |
| | Les élèves travaillent la même matière pendant quatre semaines de suite à raison de deux heures par jour. Ceci est toujours accompagné d'une partie rythmique. |
| Evaluation | Prend la forme d'appréciations très détaillées. Pas de notes. |
| Gestion de la discipline | Règlement intérieur avec des conséquences s'il n'est pas respecté : devoirs supplémentaires, heures de retenue, etc. |

Ecole de l'enseignant E5

La pédagogie Montessori se fonde sur un accompagnement du développement naturel de l'enfant grâce à un environnement préparé et adapté aux besoins de son âge. L'enfant devient donc acteur de son apprentissage et se trouve ainsi responsabilisé et autonome. Ces éléments aident l'enfant à développer la confiance en soi et l'aide à penser par lui-même.

Tableau 5 : renseignements sur l'école d'E5

| | |
|---------------------------------|---|
| Direction | Une directrice. L'école est soumise aux normes des écoles Montessori. |
| Public visé | Enfants de 3 à 12 ans. |
| Organisation des classes | Les âges sont mélangés dans les classes : les 3 à 6 ans sont ensemble et les 7 à 12 ans sont ensemble. |
| Particularités | Ecole bilingue français-anglais. |
| | L'école est équipée du matériel officiel des écoles Montessori. |
| | L'école a un programme de sensibilisation à l'environnement et au développement durable. |
| Evaluation | Evaluations sous forme d'observation, évaluations formatives et retours en discussion. |
| Gestion de la discipline | Les élèves sont poussés à être le plus autonome possible. Ils résolvent eux-même leurs disputes et l'enseignant n'est là qu'en dernier recours. |

Ecole des enseignantes E6.1 et E6.2

La spécificité de notre école résulte dans la manière dont les enfants vont voyager au travers des contenus régit par le PER. Le voyage commence par une découverte, une éducation par la nature et l'environnement qui s'inscrivent tous deux au cœur de l'école. En étant attentif au rythme des saisons tout comme au rythme de chaque enfant, notre pédagogie se veut active, vivante afin de s'adapter aux besoins de l'enfant.

Nous privilégions l'alternance entre des moments d'inspirations, d'émerveillement, de découvertes personnelles, et des instants d'émulation, de partage, de collaboration autour de la construction d'un projet commun. Avec comme moteur d'apprentissage la motivation et l'enthousiasme des enfants. En favorisant l'intégration des savoirs par la construction d'un projet, l'enfant chemine avec plus d'autonomie, fait des liens et progresse naturellement au sein des différentes disciplines. La valorisation des qualités intellectuelles et humaines des enfants est recherchée au travers d'interactions, et d'un équilibre entre les différentes activités artistiques, manuelles et corporelles réalisées avec eux.

Nous proposons donc une éducation intégrale, harmonieuse et respectueuse du développement de chaque enfant, prenant en compte toutes les dimensions de son (bien) être.

Tableau 6 : renseignements sur l'école d'E6.1 et E6.2

| | |
|---------------------------------|--|
| Direction | Un comité qui est partiellement composé de parents d'élèves. |
| Public visé | Enfants de 1H à 3H. Il n'y a que 21 élèves en tout donc cela reste une petite école. |
| Organisation des classes | Les enfants sont parfois tous ensemble et parfois en sous-groupes d'âge. |
| Particularités | Ecole en forêt. Ils sont énormément dehors et n'ont pas de salle de classe au sens classique du terme mais une roulotte ou un chalet. Au fil des saisons, l'école change de lieux. |
| | Relation étroite avec les parents. Grand investissement des parents qui doivent « jouer le jeu ». |
| | Pédagogies actives, travail par projets, autonomie des élèves, inspiration Montessori. |
| Evaluation | Pas de notes même en 3H. Les évaluations se font par feed-backs, par discussion, par autoévaluation de l'élève. |
| Gestion de la discipline | Les élèves sont poussés vers l'autonomie et l'autorégulation des conflits. Ils dirigent d'ailleurs eux-même le conseil de classe. |

Annexe 3 : protocole d'entretien

| Quelles sont les raisons pédagogiques qui poussent des enseignants romands à travailler dans une école alternative ? | | | |
|--|-------------------------------|---|--|
| Thématique 1 : Description de l'enseignant | | | |
| Informations générales | Interview n. Sexe Ecole | | |
| Formation | Ecole obligatoire | Public ou privé | |
| | Formation post-obligatoire | Formation d'enseignant Autres formations Formation continue ou stages | |
| Métier d'enseignant | Motivation à enseigner | | |
| | Expérience | Dans quelles écoles Nombre d'années Expérience dans le public | |
| | Poste actuel | Comment l'avez-vous trouvé ? Formation spécifique nécessaire ? Nombre d'années Disciplines enseignées Cycle et degré Pourquoi avoir voulu postuler ici ? | |
| Thématique 2 : Description de l'école | | | |
| Principes et particularités de l'école | Organisation de l'école | Classe par tranche d'âge Nombre d'élèves par classe Moyens d'enseignement | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Si vous deviez présenter votre école, ses principes et particularités, par exemple à des parents en visite, que diriez-vous ? | | Evaluations notées Redoublement Décloisonnement | |
| | Collaboration | Entre les enseignants Avec les parents | |
| | L'élève, vu par l'école | Hiérarchie Autorité Elèves en difficultés ou HPI | |
| Situer l'école dans les courants pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> Arriveriez-vous à situer l'école dans les différents courants pédagogiques ? | Traditionnel Ecole nouvelle Pédagogie active ... | | |
| Thématique 3 : Description des raisons qui amènent l'enseignant à travailler dans cette école | | | |
| Conceptions de l'enseignant dans un idéal <ul style="list-style-type: none"> Quel devrait être le rôle/le but de l'institution scolaire actuellement ? Pourriez-vous décrire le système d'instruction/éducation idéal ? | Socialisation Epanouissement personnel Normalisation | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Idéalement, quel rôle devrait avoir l'élève à l'école ? | Par rapport à l'apprentissage/ savoir ? (relation élève-savoir) | Passif-actif Situations problèmes préconcepts le rythme les intérêts |
| | <ul style="list-style-type: none"> Quel rôle devrait avoir l'enseignant ? | Par rapport à la matière à enseigner à l'élève ? (relation enseignant-savoir) | Organisateur Expert Guide |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> En début d'année avec une nouvelle volée, quelle relation essayez-vous d'instaurer avec vos élèves ? (relation élève-enseignant) | Obéissance Confiance Respect Guide | |
| Conceptions de l'enseignant sur l'école alternative Après un bref résumé : <ul style="list-style-type: none"> Retrouvez-vous cet idéal dans votre école ou y-a-t-il des décalages ? | Par rapport au rôle de l'élève | Qu'est-ce qui permet/empêche cet idéal dans votre école ? | |
| | Par rapport au rôle de l'enseignant | | |
| | Par rapport à la relation élève-enseignant | | |
| Conceptions de l'enseignant sur l'école publique <ul style="list-style-type: none"> Pourriez-vous imaginer enseigner/retourner dans le public ? Par rapport à l'idéal que vous avez décrit, existe-t-il selon vous des décalages avec le système scolaire public ? | Oui | Pourquoi ? | |
| | Non | Pourquoi ? | |
| | Par rapport au rôle/but que suit actuellement l'école publique | Qu'est ce qui encourage/permit/empêche les différents acteurs d'endosser le rôle idéal ? | |
| | Par rapport au rôle de l'élève, de l'enseignant et de leur relation | | |
| Conclusion <ul style="list-style-type: none"> L'école alternative se rapproche-t-elle plus de votre idéal pédagogique que l'école publique ? | <ul style="list-style-type: none"> Si oui, dans quelle mesure en aviez-vous conscience en postulant dans cette école ? | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Si non, quel est le rôle de l'école alternative dans le paysage éducatif ? | | |

Annexe 4 : tableau de correspondance entre caractéristiques, tensions et réponses de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005)

Tableau 7 : correspondances entre caractéristiques, tensions et réponses

| Caractéristiques | Tensions | Réponses aux tensions |
|--|--|---|
| une pratique sociale distincte et séparée | Sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école. | Insistance sur les méthodes actives et constructivistes Travail par problèmes et situations Démarches de projet et pratiques sociales de référence Coopération accrue avec les parents Autonomie des établissements |
| | Enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques. | Travail par problèmes et situations Démarches de projet et pratiques sociales de référence Décloisonnement des disciplines |
| un contrat didactique entre formateur et apprenant | Instituer le maître comme contremaître | Mise des programmes en objectifs Insistance sur les méthodes actives et constructivistes |
| | Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion | Accent sur l'axe former insistance sur la relation E é Autonomie des établissements Autonomie des élèves écoles démocratiques Insistance sur les méthodes actives et constructivistes Travail par problèmes et situations Démarches de projet et pratiques sociales de référence |

| | | |
|---|---|---|
| une organisation centrée sur les apprentissages | Viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires. | Accent sur les compétences Accent sur l'art et le corps |
| | Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure. | Pédagogies différenciées Nouvelles modalités d'évaluation |
| La planification des apprentissages | Rêver de leçons qui soient des réponses, mais les donner sans attendre les questions. | Insistance sur les méthodes actives et constructivistes Travail par problèmes et situations Démarches de projet et pratiques sociales de référence |
| | Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion. | Accent sur l'axe former insistance sur la relation E é Autonomie des établissements Autonomie des élèves écoles démocratiques Insistance sur les méthodes actives et constructivistes Travail par problèmes et situations Démarches de projet et pratiques sociales de référence |
| Une transposition didactique | Inventer une transposition didactique puis la routiniser. | Pédagogies différenciées Collaboration accrue entre enseignants. |
| Un temps didactique | Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion. | Accent sur l'axe former insistance sur la relation E é Autonomie des établissements Autonomie des élèves écoles démocratiques Insistance sur les méthodes actives et constructivistes |

| | | |
|---------------------|---|--|
| | | <p>Travail par problèmes et situations</p> <p>Démarches de projet et pratiques sociales de référence</p> |
| Discipline | Instituer le maître comme contremaître. | <p>Mise des programmes en objectifs</p> <p>Insistance sur les méthodes actives et constructivistes</p> |
| | Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion. | <p>Accent sur l'axe former</p> <p>insistance sur la relation E é</p> <p>Autonomie des établissements</p> <p>Autonomie des élèves</p> <p>écoles démocratiques</p> <p>Insistance sur les méthodes actives et constructivistes</p> <p>Travail par problèmes et situations</p> <p>Démarches de projet et pratiques sociales de référence</p> |
| Normes d'excellence | Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure. | <p>Pédagogies différenciées</p> <p>Nouvelles modalités d'évaluation</p> |
| | Viser l'excellence puis l'émietter et l'appauvrir au fil des exercices scolaires. | <p>Accent sur les compétences</p> <p>Accent sur l'art et le corps</p> |

Annexe 5 : tableau de correspondance entre les tensions de la forme scolaires et leurs réponses (Maulini & Perrenoud, 2005)

Afin de faire correspondre les tensions inhérentes à la forme scolaire et leurs possibles réponses, nous nous sommes basées sur les écrits de Maulini et Perrenoud (2005). Comme déjà expliqué dans le sous-chapitre 2.1, ces deux auteurs décrivent huit contradictions internes de la forme scolaire et ont relevé dix innovations qui selon eux, tentent de répondre à ces tensions en les affaiblissant. Ils ne font cependant pas de lien direct entre les tensions et les innovations : ainsi, une innovation ne correspond pas à une seule tension et une tension n'a pas qu'une innovation qui tente de lui répondre. Afin de permettre une analyse et interprétation des informations recueillies auprès des enseignants, nous avons créé un tableau de correspondance entre les caractéristiques de la forme scolaire, les tensions qui en découlent et les possibles réponses à ces tensions (cf. Annexe 4). A l'aide de ce tableau et sur la base des informations recueillies auprès des enseignants, nous mettons en lien les tensions et leurs réponses dans les paragraphes qui suivent. Nous rappelons que cette analyse ne peut être exhaustive car basée sur les dires des enseignants et que certaines tensions et innovations n'ont pas été abordée de manière directe dans nos questions lors des entretiens. Il s'agit donc d'une interprétation basée uniquement sur les données recueillies et leur mise en relation avec les écrits de Maulini et Perrenoud (2005). Nous rappelons que nous y avons également ajouté la réponse 11 *Coopération accrue entre enseignants*, déjà abordée dans le chapitre 4.3.2. Une dernière chose reste encore à préciser : Les réponses aux tensions étant pour la plupart abordées par tous les enseignants interrogés (cf. tableau 7), nous ne préciserons dorénavant que les enseignants qui n'ont pas parlé de telle ou telle tension. Si aucune indication n'est précisée, ce n'est pas à interpréter comme une généralisation de notre part mais cela signifie simplement que les sept enseignants interrogés ont tous parlé de cette tension et/ou réponse.

Tableau 8 : correspondances entre tensions et réponses de la forme scolaire (Maulini & Perrenoud, 2005) selon les enseignants interrogés

| | | Réponses aux tensions de la forme scolaire | | | | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|-------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| | | 1. Mise des programmes en objectifs. | 2. Mettre l'accent sur les compétences. | 3. et 4. Insistance sur les méthodes actives et constructivistes et travail par problèmes et situations | 5. Démarches de projet et pratiques sociales de référence. | 6. Décloisonnement des disciplines. | 7. Nouvelles modalités d'évaluation. | 8. Pédagogies différenciées. | 9. Coopération accrue avec les parents. | 10. Autonomie des établissements. | 11. Collaboration accrue entre enseignants. |
| Tensions inhérentes à la forme scolaire | 1. Sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école. | | | | | | | | | | |
| | 2. Viser l'efficacité tout en faisant le deuil d'une éducation sur mesure | | | | | | | | | | |
| | 3. Rêver de leçons qui soient des réponses mais les donner sans attendre les questions. | | | | | | | | | | |
| | 4. Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion. | | | | | | | | | | |
| | 5. Enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques. | | | | | | | | | | |
| | 6. Viser l'excellence puis l'émettre et l'appauvrir au fil des exercices scolaires. | | | | | | | | | | |
| | 7. Instituer le maître comme contremaître. | | | | | | | | | | |
| | 8. Inventer une transposition didactique puis la routiniser. | | | | | | | | | | |

Réponses à la tension 1 : Sortir l'école de la vie active puis faire entrer la vie dans l'école

En rapport à la tension 1, deux éléments principaux étaient ressortis par les enseignants E6.1 et E5 : le souci que les élèves apprennent dans la vraie vie pour donner du sens aux apprentissages et l'importance que l'école représente fidèlement la société dans laquelle ils vivent. Ainsi, le lien entre l'école et la réalité semble primordial afin que les élèves puissent trouver du sens à ce qu'ils font en classe. Afin de contrer la tension 1, il semble que trois réponses soient mises en place. Les réponses 3 et 5, respectivement *insistance sur les méthodes actives et constructivistes* et *démarches de projet et pratiques sociales de référence* sont utilisées par les enseignants (sauf E3 pour la réponse 3) afin de

donner du sens aux apprentissages et lier ces apprentissages à la réalité : que les élèves découvrent et construisent eux-mêmes leur savoir à partir de leurs intérêts et de situations réelles, ancrées dans la vie active. La réponse 9 *coopération accrue avec les parents* semble faciliter le lien entre l'école et le monde extérieur dans lequel les enfants vivent au sein de leur famille. Une communication riche entre parents et enseignants et un investissement des parents dans la vie de l'école faciliteraient ainsi l'ancrage de l'école dans la vie active.

Réponses à la tension 2 : Viser l'efficacité en faisant le deuil d'une éducation sur mesure

Trois problèmes en lien avec la tension 2 étaient apparus auprès des enseignants. Premièrement la difficulté d'avancer au rythme de l'élève et non à un rythme imposé à tous les apprenants sans distinctions, relevée par E5, E6.1 et E6.2. Deuxièmement la contrainte des délais d'évaluations décrite par E3. Et troisièmement la limite de la structure des classes, dénoncée par E1 et E4. Pour rendre ces difficultés tolérables, il semblerait que trois réponses soient mises en place par les enseignants. Un enseignement basé sur la réponse 8 *pédagogies différenciées* permet aux enseignants de s'adapter au rythme de chaque élève. En référence à la réponse 7, instaurer de nouvelles modalités d'évaluation permet aux enseignants de se libérer des délais et contraintes des évaluations standardisées et rend ainsi les pédagogies différenciées plus facilement applicables. Et enfin la réponse 11 *coopération accrue entre enseignants* soutient également la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée en permettant par exemple de travailler en co-enseignement ou en décroissant les classes. Il est intéressant ici de rappeler que les enseignants E2 et E3 mis à part, les écoles alternatives dans lesquelles travaillent les interviewés n'appliquent pas de système de notes.

Réponses à la tension 3 : Des réponses qui n'attendent pas les questions

En lien avec la tension 3, les enseignants E2 et E3 ont relevé le caractère problématique des pratiques d'enseignement qui servent le savoir sur un plateau, privant ainsi les élèves de la possibilité de découvrir les concepts par eux-mêmes et de les modéliser de manière plus profonde et permanente. Il apparaît que les enseignants utilisent les réponses 3 *Insistance sur les méthodes actives et constructivistes* (sauf E3) et 5 *Démarches de projet et pratiques sociales de référence* afin de contrecarrer la tension 3. Ces deux réponses, également utilisées pour amenuiser la tension 1 *sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie dans l'école* ne sont cette fois pas utilisées dans le but direct de relier les apprentissages à la vie active mais dans un souci d'efficacité et d'approfondissement des apprentissages. Ce dernier point semble ainsi pouvoir être favorisé par un enseignement qui prend les questions et intérêts des élèves pour socle.

Réponses à la tension 4 : Ignorer les résistances tout en demandant l'adhésion

Seul l'enseignant E5 a explicitement relevé la tension 4 qu'il a décliné en deux contradictions claires : exiger des élèves qu'ils apprennent tous la même chose en même temps de par un programme scolaire fixe alors que les besoins et intérêts de chacun varient, et attendre un comportement calme et obéissant de

la part des enfants alors que ceux-ci veulent naturellement bouger, toucher, tester, découvrir. Cela vient compléter la tension 3 *des réponses qui n'attendent pas les questions* en montrant l'importance de se baser non seulement sur un programme et sur les intérêts des élèves mais également sur les besoins de ces élèves. Ainsi, les enseignants semblent une fois de plus appliquer les réponses 3 *Insistance sur les méthodes actives et constructivistes* (sauf E3), 5 *Démarches de projet et pratiques sociales de référence* et 8 *Pédagogies différenciées* afin de prendre en compte les besoins des élèves, que cela soit au niveau des intérêts et envie divergentes ou au niveau du rythme des élèves.

Réponse à la tension 6 : Viser l'excellence puis l'appauvrir au fil des exercices scolaires

Une contradiction liée à la tension 6 est soulevée par les enseignants E1 et E2 : l'école qui vise le développement et l'épanouissement des élèves dans tous les domaines alors que certaines disciplines se voient clairement attribué une place plus importante que d'autres dans le cursus. Cette hiérarchisation des disciplines entre branches principales et secondaires semble engendrer une mise entre parenthèse voire un abandon de certains domaines créatifs et artistiques. La réponse 2 *mettre l'accent sur les compétences* apparaît alors comme solution à la tension 6 chez les enseignants (sauf pour E5). Ainsi, mettre l'accent sur les compétences académiques, créatives, manuelles ou réflexives, et sur les processus de compréhensions plus que sur les savoirs et exercices d'application et de drill purs et durs permettrait de tendre vers l'excellence et l'épanouissement des élèves dans un champ de domaines plus large.

Réponses à la tension 7 : Instituer le maître comme contremaître

Par rapport à la tension 7, les enseignants E1, E5, E6.1 et E6.2 soulevaient la problématique suivante : les pratiques de l'enseignant lambda sont influencées par une forme de pression implicite de la part des collègues et de l'institution scolaire. Le maître doit montrer ou du moins donner l'impression de gérer sa classe, tant au niveau de la discipline et de l'autorité qu'au niveau des traces d'une application effective du programme scolaire. Quatre réponses possibles semblent pouvoir alléger les enseignants de cette pression afin qu'ils puissent davantage se concentrer sur leurs élèves et non sur l'image d'autorité qu'ils renvoient. La réponse 1 *mise des programmes en objectifs* semble permettre aux enseignants (sauf E2, E6.1 et E6.2) de se libérer d'un programme trop détaillé et trop surveillé dans sa mise en oeuvre. Avec des objectifs généraux pour base, l'enseignement peut se dynamiser et les enseignants peuvent commencer à se mettre en retrait, laissant ainsi plus de place et d'importance aux processus de compréhension et d'apprentissage des élèves qu'au contrôle constant d'un programme appliqué homogénéiquement à tous les élèves. Les réponses 3 *insistance sur les méthodes actives et constructivistes* et 5 *Démarche de projet et pratiques sociales de référence* aident les enseignants (E3 mis à part pour la tension 3) à redonner plus d'importance à la relation entre l'élève et le savoir et à se mettre eux-mêmes en retrait. Et finalement, la réponse 11 *coopération accrue entre enseignants* semble être une solution centrale à la tension 7. Partager les mêmes valeurs et conceptions de l'enseignement avec leurs collègues tendrait à soulager la pression ressentie par les enseignants.

Réponses à la tension 8 : inventer une transposition didactique puis la routiniser

La tension 8 a été soulevée par les enseignants E2 et E5. Ils ont tous deux manifesté l'importance pour l'enseignant de ne pas se borner à une transposition didactique fixe, stable et immuable mais au contraire de constamment se remettre en question afin d'adapter la transposition didactique selon les caractéristiques des élèves. Deux réponses apparaissent dans les pratiques des enseignants comme solution à la tension 8. La réponse 8 *pédagogies différenciées* et 11 *coopération accrue entre enseignants* permettent aux enseignants non seulement de différencier et d'adapter leur transposition didactique selon les élèves mais aussi d'échanger sur leurs pratiques avec leurs collègues pour puiser d'autres idées et d'autres approches.

Réponses à la tension 5 : enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques

La tension 5 *enseigner des savoirs ni théoriques ni pratiques* n'a été abordée par aucun enseignant de manière explicite. Comme l'explique le chapitre 2.1.2, Astolfi (1982, cité dans Maulini et Perrenoud, 2005) soulève la problématique des savoirs scolaires qui, coincés entre théorie et pratique, ne s'enseignent que sous forme de simulations. Ainsi, les élèves peinent à s'investir, ne voyant pas d'enjeux réels dans les situations d'apprentissages qui leur sont proposées. Cette tension rappelle la tension 1 *sortir l'école de la vie active puis s'efforcer de faire entrer la vie à l'école* qui elle aussi soulevait la question du lien entre l'école et la réalité. Les réponses 3 *insistance sur les méthodes actives et constructivistes et travail par problèmes et situations*, 5 *démarches de projet et pratiques sociales de référence* et 6 *décloisonnement des disciplines* tentent de répondre à la tension 3 en ancrant les apprentissages dans des situations réelles. Les enseignants appliquent les réponses 3 (sauf E3), 5 et 6 (sauf E2, E4 et E5), ce qui nous laisse penser qu'ils essaient implicitement d'affaiblir la tension 5.

Synthèse

Il s'avère donc que les tensions sont non seulement liées entre elles mais que les solutions mises en place par les enseignants interrogés répondent à plusieurs tensions à la fois. Les réponses sont également liées entre elles, voire interdépendantes, comme l'explique le sous-chapitre 5.3.3 *Des réponses qui soutiennent d'autres réponses*. Les tensions sont inhérentes à toute forme scolaire et donc présentes aussi bien à l'école publique que dans les écoles alternatives sur lesquelles nous nous sommes penchées dans ce travail. Les enseignants interrogés sont conscients de ces tensions à des degrés divers mais le seul fait que les enseignants appliquent des méthodes pédagogiques proposées dans les différentes réponses s'interprète comme un aveu de l'existence de ces tensions.

Annexe 6 : retranscription des entretiens

ENTRETIEN AVEC E1 - 1 heure

Vous m'en avez déjà parlé un petit peu d'abord, mais est-ce que vous pourriez juste me résumer, par exemple comme si j'étais un parent d'élève, les particularités principales de votre école ?

Alors, à la [nom de l'école], c'est d'abord une pédagogie de type actif. C'est-à-dire qu'on met les enfants en situation de découverte de quelque chose d'une notion d'un concept, avant d'en arriver à modéliser la chose et ensuite la faire apprendre systématiquement. Alors que d'habitude, ça se fait dans l'autre sens : l'enseignant dit à l'enfant « bah voilà l'imparfait du verbe chanter c'est comme ça » et puis tu dois l'apprendre et ensuite tu vas l'utiliser tandis que nous on va faire en sorte que l'enfant se trouve en situation d'utiliser ce qu'il va devoir apprendre et intégrer. Donc je vais pas vous faire un cours maintenant, mais juste pour dire ! Autant que faire se peut... Donc ça, c'est les bases de l'école et tout ça dans un environnement scolaire bilingue, c'est-à-dire que chaque classe a un enseignant anglophone et un enseignant francophone, et en moyenne sur les neuf ans, parce qu'on a neuf ans de primaire dans la mesure où on prend les enfants à partir de trois ans, une année de plus que dans une école publique officielle, ils ont, disons, 60 pourcent du temps en français et 40 pourcent en anglais. Mais la plupart des classes c'est une semaine/une semaine [en alternance une semaine d'anglais, puis une semaine de français avec des enseignants différents]. Toutes les activités se font dans soit une langue, soit l'autre.

D'accord. Et donc les classes elles sont organisées par tranches d'âge ?

Oui, elles sont organisées... ça peut être un degré et d'âge sec, ou un des doubles degrés. Ça, ça dépend. On a eu des choix pédagogiques par rapport à ça, on a essayé certaines choses et puis parfois c'est des choix à cause des effectifs, parce que c'est juste pas possible d'organiser rationnellement. Il y a juste un troisième point important de ce dont je viens de vous parler, c'est dans un cadre d'évaluation formative, c'est-à-dire que nos élèves... Il n'y a pas de système de notes, pas de système de bulletin scolaire, les parents ne reçoivent rien de tel, ce qui ne veut pas dire évidemment qu'ils [les élèves] ne sont pas évalués, au contraire. Tout travail, tout dessin, peinture, brouillon de texte de la lettre pour la fête des mères ou d'écriture à la mode de tel auteur, tout ça c'est, comment dire, c'est regardé dans un esprit d'évaluation formative par les enseignants. C'est-à-dire que si beaucoup d'enfants arrivent avec un brouillon d'un texte que l'enseignant se rend compte qu'ils n'ont pas appliqué l'« ent » de la troisième personne du

pluriel ou que, voilà, qu'il y a des accords d'adjectifs qui ne sont systématiquement pas faits et quand on les pointe l'enfant dit pas « ah oui, j'ai oublié ! » et bien, l'enseignant doit en tirer comme conclusion qu'il faut remédier à ça, qu'il y a un certain groupe d'enfants qui va devoir retravailler là-dessus et il va essayer de ne pas embêter toute la classe à retravailler quelque chose qui manque pour certains des enfants. D'où en classe y a pas mal de temps de travail par ateliers ou de travail individuel où chaque enfant sait en quoi il doit avancer et ce qu'il doit faire de façon autonome pour libérer l'enseignant qui va suivre comme ça de façon plus pointue les élèves en tournus.

Et du coup, pour passer à l'année suivante, comment ça se passe ? Est-ce que c'est automatique ou bien...

Ah non, ça dépend de la manière dont les enfants se sentent à l'aise dans leur travail, mais nous avons, ça vous retrouveriez sur notre site, mais nous avons partagé nos neuf années en trois cycles : il y a un cycle que nous avons appelé notre cycle 1, c'est des enfants de trois-quatre ans, parce que c'est des objectifs majoritairement de sociabilisation... Bah, on met déjà des bases de tout ce qui est graphisme à travers la créativité enfin toutes ces activités... Quand on lit des histoires aux enfants, on leur parle de l'objet livre, de la page de couverture, du dos, enfin, on utilise certains termes qui ne sont pas utilisés à la maison mais qui mènent déjà l'enfant dans un monde du livre qui sera un monde de lecture. A trois ans, ça marche du tonnerre de Dieu ! Ça va très, très bien. Puis on a un cycle assez long, c'est les cinq-huit ans. C'est donc évidemment tous ceux qui vont pouvoir apprendre à lire dès l'âge de cinq ans, puis sinon comme ailleurs on s'attend à ce que à six ans ils sachent lire d'une manière ou d'une autre. Et ensuite, sept ans on renforce les compétences de lecture, tout ce qui est du numérique, etc. Et puis en fin de cycle deux, nous faisons une évaluation normative interne. Interne, c'est à nous et c'est vraiment pour voir par rapport à... Voilà, à ce qu'on veut si nos élèves sont au point. Et sinon le cycle trois c'est donc les six-sept-huitième Harnos et l'évaluation se fait par les épreuves cantonales à la fin de huitième. Et l'anglais, on les présente aussi à des examens extérieurs à nous, c'est-à-dire Cambridge University, soit le niveau Pet... Donc pour nous c'est très précieux. Aussi bien pour l'école que pour les familles, on leur dit que leurs enfants vont avoir au minimum le très bon niveau d'enfants du public et voilà... Il faut qu'on le montre. Et puis pour les enfants, c'est important aussi parce que du coup c'est une occasion de répondre à des normes auxquelles ils ont pas eu l'habitude de se confronter, un test, un examen...

D'accord. Et puis vous m'avez montré là, les murs que l'on peut monter là, donc vous faites aussi pas mal de décloisonnement ?

Alors, c'est dans l'esprit de l'école. Selon les années, selon les équipes, ça marche plus ou moins fort. Dans la pratique, au fil du temps, on se rend compte qu'entre deux classes, ça marche très, très bien. Quand on a des binômes, qu'on arrive à faire des classes binômes, un enseignant anglophone à plein temps et un enseignant francophone à plein temps... Donc ils travaillent en décloisonné une partie du temps, en sous-groupes, en groupes de niveau trans-classes... Enfin des choses comme ça. Et puis...

Pour la différenciation...

Oui, tout à fait pour la différenciation. Ah oui, c'est bien. Voilà, donc c'est dans l'esprit. Parfois on a des classes qui restent enfermées beaucoup plus et puis voilà... Ça arrive aussi, mais un peu par la force des choses aussi comme je vous le disais, il y a des moments où ils sont en demi groupe, donc ils vont faire des choses ailleurs, avec d'autres enseignants... Ça bouge !

Ça bouge, oui... Donc il y a pas mal de collaboration entre les enseignants ?

Ah c'est une grosse part de travail entre les enseignants ici. Parce que comme je vous le disais, le fait de travailler en deux langues, par exemple, je prends pas les petits parce que tout le monde imagine que c'est quand-même relativement plus simple chez les petits, mais si vous prenez des notions grammaticales, genre « verbs » « adverbs » « adjectives » ... Grosso modo que vous le fassiez en anglais ou en français, c'est la même chose. Bien entendu, la conjugaison, en revanche, ça va être différent. Mais si vous savez que la collègue elle a travaillé sur la notion de « verbs » bah vous allez peut-être pas le reprendre aussi en profondeur en français. Elles se mettent d'accord sur les notions de mathématiques : sur la période à venir, on va travailler sur ceci, cela... La multiplication, disons. Bah, des deux côtés, les enfants vont retrouver du travail autour de la multiplication pour que ce soit le plus cohérent possible. En revanche, si y a un projet en sciences qui est développé en français, et bah elles vont se dire « oh bah faudrait plutôt un projet qui soit sur histoire-géo ou quelque chose comme ça en anglais ». Et puis si l'histoire c'est les Tudors ou je sais pas quoi, et bah c'est de l'histoire anglaise et c'est tout aussi... Voilà ! Ces notions d'histoire elles sont là enfin et... Et on est dans le multiculturalisme et tant mieux et c'est comme ça.

Et puis avec les parents, y a aussi de la collaboration ?

Alors... Y a de la collaboration... Enfin, qu'est-ce que vous voulez dire, à quel niveau la collaboration ?

Est-ce que les parents participent d'une façon ou d'une autre à la vie de l'école ?

Alors oui, il y a beaucoup de niveaux. Alors, il y a un niveau dont je vais vous parler qui est en lien avec la loi. Parce que évidemment quand vous êtes un parent, vous êtes passé comme tout le monde par une école très traditionnelle avec un bulletin de notes à faire signer toutes les semaines ou tous les quinze jours, comme ça... Il faut quand-même une fameuse confiance pour confier votre enfant et puis vous dire que vous n'aurez pas des retours comme ça. Alors, ça c'est, comment dire, c'est remplacé par plusieurs choses : au niveau informel, les parents sont les bienvenus tous les jours, au quotidien, ils peuvent être dans la classe de leur enfant de huit heures à huit heures et demi, avant que la classe commence. L'école ouvre à huit heures, commence à huit heures et demi. Neuf heures moins le quart pour les tous petits. Donc ça, ils peuvent venir, ils peuvent demander, l'idée c'est qu'ils demandent à leur enfant de présenter quelque chose, de... « Ah, t'as fait de la peinture sur les doigts, tu peux me montrer ce que t'as fait » ou bien « tu chantaient quelque chose, est-ce que t'as un cahier de chanson ? », « ah, t'étais fier parce que t'avais trouvé quelque chose difficile en maths, est-ce que tu peux me montrer ». Donc ils peuvent venir, ils disent coucou, bonjour à l'enseignant qui va quand-même pas être submergé par dix-sept parents tous les matins, mais les parents sont bienvenus, c'est ouvert, on les laisse pas à l'extérieur du portail de la cour de récréation, comme je me suis laissé dire que ça se faisait beaucoup...

Oui, effectivement.

Donc ça, c'est une première chose qui est assez rassurante. Et par ailleurs, il y a deux entretiens officiels, absolus chaque année. Un en novembre, un au mois de mai. C'est un entretien qui, généralement est partagé entre l'enseignant francophone et l'enseignant anglophone. Les parents rencontrent les deux enseignants. L'enfant fait partie de l'entretien un moment, une partie du temps, parce qu'il est là pour présenter son travail. Et l'idée c'est que le travail qui sera présenté, c'est dans une interaction et comme ça, les enseignants peuvent présenter autre chose que juste un produit fini en disant « c'est bien » « c'est pas bien » « c'est moins bien », en disant « votre enfant pour en arriver là, il est passé par telle démarche, telle démarche, telle démarche ». Et bah, l'enfant mettra son grain de sel là, à un moment ou à un autre, et les parents bien sûr peuvent poser toutes les questions qu'ils veulent, dire « la petite cousine elle fait ça et puis elle fait pas ça, et quand j'étais à l'école on faisait comme si... » Vous voyez, on est

vraiment là-dedans. Et ça... Et puis si nécessaire, dans des cas particuliers où les enfants ont des difficultés, on en parle en automne aux parents et on fait un point intermédiaire, un entretien plus bref en janvier, février, juste maintenant, justement pour voir comment ça a évolué, s'il faut prendre des dispositions particulières, si on a besoin qu'y ait un bilan extérieur qui soit fait, on le fait à ce moment-là. Donc, ça, c'est, comment dire, c'est la place officielle et obligatoire, si vous voulez, des parents dans l'école. Maintenant... Et puis sans compter les fêtes, les... Sans compter le côté convivial institutionnel. En revanche, au niveau académique-classe, là c'est comme ça vient, comme ça se passe. Je vous ai dit qu'on avait des thèmes [un thème commun à toute l'école qui sert de fil conducteur et change chaque année, par exemple l'écologie] ... A Noël, parfois... Bon on a eu une maman qui était chanteuse, je peux vous dire qu'elle est venue faire de la musique avec les enfants dans la classe de ses enfants, on a des parents qui se sont proposés pour faire visiter des lieux à l'ONU qui étaient pas forcément ouverts au public mais quand les enfants en parlaient, ils sont venus faire des démarches autour des droits de l'enfant, des choses comme ça. Donc ça c'est selon la relation que les enseignants ont avec les parents, selon l'investissement que les parents veulent y mettre, voilà. De ce côté-là, y a pas d'obligation...

Oui, c'est spontané.

Absolument.

D'accord. Et puis, justement vous parliez de s'il y avait un enfant en difficulté ou comme ça. Qu'est-ce que vous mettez en place pour les élèves en difficulté ? Puisqu'y a pas de notes officielles, comment est-ce que vous faites pour...

Comme je vous le disais, ils sont suivis de très, très près et puis on tilte relativement vite. Généralement, ça se voit venir de loin l'enfant qui aura des grosses difficultés, ça se voit, ça se sait. Et bien nous... Comment dire, la politique de l'école c'est faire au maximum que l'enfant reste dans sa classe d'âge. Mais, pour ça, il faut vraiment qu'il y ait des soutiens, qu'il y ait de la différenciation. Ça demande quand-même un investissement spécifique des enseignants. On en parle toujours aux parents. Là, il y a des côtés un peu psychologiques... Les parents, on a eu beau leur en parler, du moment que leur enfant suivait le groupe d'âge, ils ne se rendaient pas compte grâce à quoi l'enfant pouvait le faire. Et quand il y a un moment où l'on dit « là c'est au-delà de ce que nous pouvons faire pour aider votre enfant, il a vraiment besoin en plus de ceci, ceci, cela... » les parents disent « mais enfin, ça a toujours été comme ça, il a toujours suivi les autres... » « Oui madame, mais par rapport à ceci, on a dû vous dire que... Vous vous

rendez bien compte que... » Mais ça je pense que c'est une problématique que tout le monde rencontre. Mais c'est pour dire que, si... Y a toujours un moment quand-même où l'on va demander une évaluation extérieure. En logopédie, quelque chose comme ça, on disait que là, on aimerait savoir si ce qu'on fait, on continue comme ça ou s'y a besoin de quelque chose de plus pointu. Ou un psychologue, ou... Enfin oui. Donc ça... Ça se fait à n'importe quel âge : y a parfois des enfants tout petits qui rentrent et oh, on voit bien qu'il faut faire quelque chose.

Ouais. Et justement, au niveau de l'autorité, ça fonctionne comment ? Dans la hiérarchie...

Ça fonctionne sur la base de règles. De règles de vie. Y a une loi, des règles de vie. Y a des conseils de classe, c'est-à-dire que chaque semaine, il y a une réunion conseil, c'est comme ça qu'on les appelle, où les enfants et les enseignants, les adultes vont discuter de points qui ont été notés, généralement dans un cahier avant. L'idée, c'est de vraiment réserver un temps et un lieu pour parler du fonctionnement social, ça se présente pas comme ça aux enfants, mais on parle du fonctionnement social de la classe, ou de l'école. Parce qu'on a ça au niveau de l'école aussi, qu'on appelle grande réunion conseil qui fonctionne avec des délégués. Mais, donc pour des problématiques trans-écoles, quand on veut... Bah là, on va vouloir repeindre sans doute le préau, on va lancer un appel de décors pour le préau pour que ça touche tout le monde. Et en classe, ça veut dire que des enfants qui ont des désirs de projets pour la classe, « on voudrait aller à la piscine, on voudrait je sais pas quoi, visiter je sais pas quoi... » ils mettent là et on en discute. Bien entendu que l'enseignant fait partie de la discussion et si ça peut se faire, il va dire maintenant il faut qu'il y ait un groupe qui prenne les renseignements, comment est-ce qu'on peut faire, qu'est-ce qu'on peut faire... Et ceci, et cela. Dans ces réunions, il y a aussi, alors, le moment, et c'est là que je vais rejoindre votre question, mais c'est pour vous dire que ça sert pas que à ça, le moment où l'on va discuter des difficultés entre les enfants, les moments du « il m'a tapé à la récréation l'autre jour » « j'ai reçu des coups de pieds » « y a mes trucs qui ont disparu » « y a lui qui » « y a un tel » ... Et le fait que ce soit noté... Donc à ce moment-là, quand on parle de ça, l'enfant qui est incriminé, qui est mis en cause, bien entendu entend ce qu'on lui dit et puis, peut donner aussi son point de vue. Et souvent, on remonte à quelque chose qui était « oui mais avant que tu aies reçu le coup de pied, toi-même tu avais fait ceci, cela » enfin voilà. Donc, on peut en discuter à froid. Ça évite de faire ces espèces de... Alors bien entendu que si on voit deux enfants se taper dessus, on va... Faut intervenir, pas attendre une semaine. Mais, on leur dit « alors là je pense que tu devrais aller mettre un mot dans le cahier de réunion conseil ». Et puis, si l'enfant oublie, ça veut dire que c'est pas si grave, mais s'il met

le mot, on va pouvoir, comme je le disais, en rediscuter avec du recul. Et ça laisse des traces écrites, c'est-à-dire qu'au bout d'un moment, quand on se rend compte qu'y a certains enfants qui reviennent très, très, très souvent, bah c'est le moment de discuter aussi, d'en parler. Lors de ces réunions conseils, pour la discipline, là c'est la partie discipline, par rapport à votre question, ce qui est intéressant là, c'est que les enfants proposent aussi des solutions. Très souvent, nous en tant qu'adulte on arrive, on a dans la tête tout ce qu'on veut dire et puis qu'il faut que dire et que maintenant il faut que ça cesse, que ceci, que cela. Mais si on est assez humble pour se taire et juste faire en sorte que chacun écoute la parole de l'autre, y aura toujours un enfant qui va dire ce qu'on avait très envie qu'ils disent ou du coup des enfants qui vont apporter des propositions différentes. Du genre « on pourrait décider de jouer avec lui pour qu'il joue plus avec lui, pour qu'ils se battent pas » enfin je veux dire, toutes sortes de choses. Et s'y a vraiment... On a une politique de sanctions si les discussions ne suffisent pas. Alors, il y a la discussion avec un avertissement, c'est le premier degré et on a quatre degrés. Ensuite, y aura un moment, y aura une fiche de réflexion où ils doivent... Avec une signature des parents, comme ça les parents savent qu'il y a quand-même quelque chose qui commence à clocher et la plus grave sanction, sauf exception, c'est la perte d'autonomie. Parce comme justement nous sommes sur la confiance, les enfants peuvent aller et venir dans la classe, dans les corridors... Bon, quand ils sortent de la classe, ils doivent prévenir, évidemment, mais on va pas les accompagner en les tenant par la main à la bibliothèque, aux toilettes ou Dieu sait où, donc on est vraiment sur la confiance. Et donc, on avait trouvé que, si on peut plus avoir confiance en un enfant parce qu'il a enfreint les règles trop souvent, et bien il est en perte d'autonomie. Ça veut dire qu'il va devoir rester collé à un adulte et que, où qu'il aille, il devra être à côté d'un adulte. C'est-à-dire que si l'adulte ne peut pas, à ce moment-là aller à la bibliothèque, il va pas à la bibliothèque. Au parc, il va rester collé au surveillant, il pourra plus jouer dans l'espace qui est symboliquement délimité par les frontières naturelles. Et pour tout ça, il y a des règles de vie. Elles sont affichées, y en a douze-quinze, je sais plus. Des règles de vie qui ont été aussi écrites avec les enfants à l'époque et qui peuvent être revues régulièrement par la grande réunion conseil qui peut reprendre ça, et sous réserve de...

Les enfants participent à l'établissement des règles de vie, du coup ?

Bah maintenant moins parce qu'elles sont établies, mais dans leur développement, dans l'école, au fur et à mesure chez les tout petits quand il se passe quelque chose, les enseignants vont délibérément faire appel à ces règles de vie, elles vont apparaître au fur et à mesure des besoins.

On va pas leur tomber dessus à quatre ans en leur disant « on a quinze règles de vie, y en a quatre c'est par rapport à l'usage des ordinateurs, les autres c'est... » Bah voilà.

Oui, elles viennent au fur et à mesure.

Voilà. La grande loi c'est « je respecte les autres » sous-titré « je ne les blesse ni moralement ni physiquement ». Bon voilà, ça se travaille, ce genre de choses. Mais, disons la politique de sanctions que je vous mentionnais c'est surtout par rapport à cette loi, c'est-à-dire que s'y a eu un petit truc, on va pas rentrer dans un gros... Voilà, dans des sanctions. Heureusement, nous avons fort peu à y faire appel. Mais bon, ça existe, on a dû mettre une ou deux... Au début, on espérait ne jamais avoir besoin de ça et puis ça s'est fait. C'est assez cohérent avec notre manière d'être, disons.

Mais la plupart du temps, les solutions elles viennent des élèves, enfin en tout ils [les enseignants] essayent de les faire venir des élèves...

Oui, oui. Oui ils y participent. Non et puis les enfants prennent l'habitude... L'autre jour, je faisais un remplacement dans une classe et puis il y avait du sport et à un moment y a une chose... C'était des enfants de neuf ans. Y a une chose difficile qui se passait mal. Et bah à la fin de la séquence, quand on s'arrête, on se dit aurevoir enfin... Et y a des enfants qui s'adressait à d'autres directement, on aime bien aussi qu'ils s'adressent directement les uns aux autres, que ça ne passe pas systématiquement par l'enseignant, on a des enseignants, on a... Il faut se rééduquer parce qu'on a tellement l'habitude que ça passe par nous... Un enfant pose une question à un autre, l'autre répond, il répond à l'enseignant. Et l'enseignant n'a pas le réflexe de dire « attends, tu réponds à l'élève, c'est lui qui pose la question, moi je sais ». Mais enfin bon, tout ça pour dire que, y a une fillette ou même deux ou trois, qui se sont tournées vers un des garçons en disant « mais c'est très difficile avec toi parce que chaque fois qu'on joue, il se passe ceci, il se passe cela, il se passe ça... » Spontanément. Si j'avais voulu les briefer, j'aurais dit la même chose. Voilà. Et ensuite, j'ai dit des choses positives quand-mêmes pour qu'ils ne soient pas toujours sur du négatif. Mais c'est pour dire que c'est vraiment des habitudes, parce que ça depuis tout petits ils ont l'habitude de ce type de réunions et ça fait vraiment partie de la gestion de la discipline, entre autres. Et puis, comme vous disiez, les enfants y participent et ils prennent l'habitude, ils sont vraiment, comme on dit acteurs [bien appuyé sur le mot] mais c'est tellement des tartes à la crème ces termes que j'ose plus les utiliser. Tout le monde dit ça : acteur de ses apprentissages. Et puis là, acteurs de leur vie sociale, de la régulation sociale. On se donne des outils, autant que faire se peut, bien entendu. De temps en temps, l'enseignant

pousse une grande brailée parce qu'à un moment, quand on s'entend plus, on ne s'entend plus. Ça doit pas durer, enfin voilà.

D'accord. J'aurais juste quelques questions sur votre parcours à vous. Comment vous êtes arrivée en fait, jusqu'ici ?

Alors c'est tout à fait par hasard en fait, quand j'étais jeune à l'âge d'être à l'université, on m'avait dit « oh ce serait bien que tu fasses la formation de maitresse ». Ça m'intéressait pas trop, j'avais fait un remplacement au public, j'avais été horrifiée. Horrifiée. Oh... Déjà je crois, enfin j'espère que ça a un peu changé la politique de remplacement, mais à l'époque vous aviez une maturité et hop, voilà, vous étiez balancé remplaçant.

Parce que du coup vous aviez fait l'école publique et ensuite la maturité ?

Oui, j'ai fait le... Non, enfant j'avais été dans une petite école privée, mais à partir du cycle d'orientation j'étais dans le circuit public. J'ai fait ici à Genève le collège Calvin en latine et puis au moment de l'université, ça serait bien de faire ça [on lui avait dit] j'ai fait ce remplacement, ça m'avait dégoûté et par hasard, je me suis retrouvée, à cause d'une ancienne enseignante qui venait de créer sa petite école, elle m'avait demandé comme assistante de venir l'aider parce qu'elle avait eu une défection et elle travaillait en pédagogie active. Donc j'ai retrouvé... J'ai trouvé... J'ai découvert quelque chose que je ne connaissais pas du tout. Enfin, je connaissais intellectuellement mais enfin, ce que j'en avais entendu parler, mais c'est tout. Et enfin là, c'était le jour et la nuit. Dans la relation aux enfants, dans la relation à l'enseignement, enfin c'était absolument autre chose et du coup, de fil en aiguille, on m'a dit quand-même il faudrait que tu fasses une formation à l'université, j'ai fait l'université et blablabla. Les choses se sont enchainées, j'ai travaillé dans cette école qui a grandi ensuite et ensuite j'ai changé, j'ai fait deux ans dans une école qui créait un niveau primaire, donc pour moi professionnellement c'était intéressant parce qu'il fallait mettre sur pied quelque chose qu'ils avaient pas. Eux ils avaient des plus grands, des secondaires mais c'était dans un cadre relativement traditionnel. L'enseignement... J'étais toute seule à faire ce que je faisais, j'avais une marge de manœuvre, mais je sentais bien qu'à terme c'était pas ce qui me convenait. Mais c'était très intéressant, j'ai fait ça deux ans, et je suis entrée à la Découverte. Quelqu'un m'avait dit... De fil en aiguille « mais **, y a un poste là-bas ». Et alors il m'a prise, c'était pour une année, pour remplacer quelqu'un qui partait faire un tour du monde. Il est rentré de son tour du monde, mais il est pas revenu à l'école, donc moi je suis...

Vous êtes restée là.

Plus de vingt-cinq ans, ou quelque chose dans le genre. Presque.

Et du coup vous avez une formation d'enseignante...

A l'université, j'ai suivi l'université. Non j'ai pas fait une vraie... Si c'était, sciences de l'éducation et vous savez, c'était à Genève, mais je pense dans les autres cantons aussi, ça a beaucoup, beaucoup changé. Avant c'était une formation extrêmement pratique... Je vous le raconte parce qu'on me l'a raconté. Vous appreniez à écrire au tableau noir à la craie. Et puis ensuite, on a tourné ça du côté universitaire, c'était plus...

Théorique.

Oui voilà, beaucoup plus théorique. Et là on retrouvait, je sais pas comment c'est maintenant, mais on retrouvait quand-même des étudiants assez démunis une fois qu'ils étaient en classe. Parce que sans outils, sans rien pour gérer un groupe parce que c'est de l'animation, y a rien à faire ! Donc voilà... Et j'ai un peu l'impression que depuis des décennies, les sciences de l'éducation ont un peu du mal à trouver le bon équilibre...

Le bon équilibre entre théorie et pratique.

Oui. Alors dans notre école, bah ça c'est des questions qu'on peut se poser : qui engager. Alors le fait d'être une école privée nous permet de mettre facilement, d'avoir facilement et de changer d'une année sur l'autre, d'adapter ce qu'on trouve à améliorer, absolument sans contrainte. C'est une merveille de pouvoir travailler comme ça quand vous êtes intéressé par ce que vous faites. Mais cette liberté qu'on a, aussi bien donc au niveau de l'engagement des enseignants, parce que les enseignants anglophones, c'est pas des gens qui parlent bien anglais, c'est des anglais qui ont lâché leur classe à Londres ou à Bristol, ou aux Etats-Unis ou au Canada... Enfin je veux dire, ils sont venus pour une classe ici. On en a eu qui parlaient pas français dans un milieu quand-même, qui était très francophone, à l'époque. Alors maintenant, c'est plus... Ils ont fait des progrès en français, nous on a fait des progrès en anglais, mais c'est pour dire que selon où, vous pouvez pas... Nos enseignants d'allemand ça a toujours été des germanophones de naissance, je veux dire. Oui, et ça, ça se paye donc du fait que on ne touche pas un kopek de l'état. Dans d'autres systèmes, d'autres pays, une école privée, elle a des locaux ou bien les salaires des enseignants sont versés, un peu moins qu'au public parce qu'ils sont formés différemment mais... Tandis qu'ici...

Ouais, c'est rien.

Nous on tourne sur les écolages payés par les parents.

Et du coup, vous, vous enseignez encore ici ou bien vous vous occupez...

Moi-même ?

Oui.

Non, j'ai plus de classe depuis un moment, depuis que je suis en direction pédagogique. J'ai plus de classe régulière, donc moi j'accompagne en fait. Là, depuis quelques années c'est différent parce que j'ai deux collègues qui ont repris, enfin qui reprennent en parallèle parce que l'école s'est beaucoup agrandie et on vient d'ouvrir une deuxième école à Mies et elles ont lancé ça avec leur projet en pédagogie active évidemment, mais encore plus pointue sur la pédagogie de projet et voilà... Enfin, tout ça c'est sur notre site. Tout ça pour dire que moi, voilà, je suis en classe selon les périodes parce que je fais des remplacements.

Donc un peu dans tous les degrés ?

Quand c'est, plutôt chez les plus grands. Donc... Enfin chez les plus grands, là où y a besoin. Mais... Bon, voilà. Donc je reste très proche parce que... Et je passe dans toutes les classes délibérément parce que quand y a une chose qui est un peu difficile avec une famille, avec les enfants, y a toujours un moment où ça revient à nous, ça revient à la direction pédagogique. Et moi j'ai absolument besoin de pouvoir parler aux parents en « je » : « lorsque j'ai travaillé avec votre enfant, j'ai vu, etc. » pas juste de répercuter ce que les enseignants ont dit.

Et du coup vous avez dit, vous êtes venue un peu par hasard dans l'enseignement, mais est-ce qu'y avait une raison quand-même en particulier pour avoir accepté...

Bah c'est l'intérêt que j'ai trouvé, suite à ce... J'appellerais ça un stage que j'ai fait dans cette école où j'allais pour arranger, surtout. L'intérêt professionnel, c'est pour ça que je suis restée aussi dans des milieux qui sont des milieux d'enseignement alternatif où je fais beaucoup de choses, même si les conditions de travail dans le cadre du privé même à l'école internationale de Genève, au niveau salarial et tout, ça n'a rien à voir avec le public.

Oui bien sûr. Et maintenant, pour vous le but de l'institution scolaire de manière globale, donc de la formation, de l'éducation des enfants, ça devrait être quoi ? Est-ce que vous voyez ce que je veux dire ?

Non...

Parce que l'école publique a certains buts... Mais pour les enfants, le but de la formation, ça devrait être quoi ? Est-ce que ça doit être... Par exemple, j'imagine, les socialiser, les former...

Un peu tout.

Un peu tout, mais qu'est-ce qui est vraiment important selon vous ?

Si l'on parle d'une école, il est évident qu'il y a quand-même des apprentissages dits de type académiques mais qui ne se font pas forcément de manière académique. Et ce qu'on met derrière pour se débrouiller dans la vie parce qu'actuellement, si vous ne savez pas lire, même pour envoyer un SMS c'est compliqué, vous voyez ce que je veux dire ? Enfin vous devez avoir construit une manière de réfléchir, de conceptualiser qui vous permette de comprendre ce qui se passe autour de vous, même si au niveau... Même si vous savez pas faire une division posée mais vous savez qu'il existe une calculatrice et vous avez compris ce que ça veut dire que... Un partage, que vous avez compris ce que c'est qu'une différence, une compensation, qui elles sont posées quand on écrit avec ses petites mains, qu'on fait des soustractions, qu'on fait des retenues par-ci, des retenues par-là, mais les enfants savent absolument pas pourquoi on fait ça, ils apprennent un truc mathématique et numérique, mais ce qu'il faut, c'est qu'ils aient compris ce qui est derrière. Une soustraction, c'est en tous les cas trois concepts différents. Donc pour moi, c'est vraiment d'éduquer l'intellect à percevoir les choses, à faire des mises en relations, à chercher à droite, à gauche sur des bases qui doivent être des bases communes quand-même à la majorité d'une culture. Et en parallèle à ça, je pense qu'une culture générale de base est très importante aussi : artistique, créative, théâtrale, enfin dans l'artistique, c'est aussi ça. Faites des gens intelligents qu'ils sont créatifs et pour être créatif, y a beaucoup de choses qui passent par la main aussi, par le... Enfin, oui. Et évidemment alors, tout ça dans un milieu social avec des mouvements pédagogiques auxquels nous nous référons aussi, qui s'appellent socio-constructiviste, puis auto-socio-constructiviste. Alors évidemment qu'ils ont été aussi descendus en flèche à une période parce c'est comme de tout, si on suit comme ça de façon fermée une théorie ou une méthode, bah y a toujours un moment où c'est pervers. Alors il faut trouver un juste équilibre, c'est-à-dire lorsqu'on dit que les enfants, et même les adultes, on apprend mieux en groupe, peut-être, mais jusqu'à un certain point. Parce qu'y a un moment, il faut savoir tout seul. Savoir se réapproprier les choses pour soi-même et les remettre en exercice... Tout seul, sans avoir le copain à côté. Une fois de plus, c'est une question d'équilibre, mais je pense que l'école, ça doit... Y a vraiment ces deux parties-là : le côté social,

là au sens très, très large du terme, c'est-à-dire les interactions avec les autres dans un cadre qui correspond à notre environnement social. Quand je vous parle de règles, de lois, de sanctions, c'est facile de dire : « vous savez les grandes personnes, quand elles enfreignent une loi, qu'est-ce qui se passe ? Ah, elles sont punies, ah oui ? » Y en a qui savent, y en a qui savent pas, je veux dire vraiment être dans quelque chose comme ça... Qu'ils se sentent à l'aise, au fil du temps et dans ce sens, qu'ils soient prêts, préparés à ce dans quoi ils vont se mouvoir.

A la vie. Uhm. Et donc pour vous le système d'instruction, d'éducation idéal : quel serait le rôle de l'élève ? Vous m'avez déjà un peu répondu : ce serait vraiment qu'il soit actif par lui-même...

Ah oui qu'il soit participant. Si vous allez regarder ou si vous discutiez avec mes collègues qui viennent d'ouvrir au niveau pédagogique notre site à [second site de l'école] où les enfants doivent être beaucoup en projet... Ici, ils travaillent par projet, mais là-bas, c'est de manière encore plus ouverte pour l'instant en tout cas. C'est l'enfant à travers un thème... Quelque chose qu'il a envie de faire qui va le... Il faut réussir à intégrer ou... A ce qu'il va monter comme projet, il faut qu'il intègre les fondamentaux académique à ça. A travers ça. Le calcul, l'écriture, parce que s'il veut écrire une lettre à quelqu'un pour savoir quelque chose ou un mail, bah il va bien falloir qu'il apprenne à écrire.

Et donc par ricochet, le rôle de l'enseignant...

Alors le rôle de l'enseignant, c'est d'être capable de se mettre au service, mais pour de vrai, de nouveau c'est pas une formule. C'est-à-dire que lui, il doit savoir que tel enfant il est en train de travailler là-dessus. Tel enfant, je sais qu'il y a quelque chose qu'il a pas encore saisi dans je ne sais quel concept, disons lyrique... Et bah, en tant qu'enseignant je dois arriver en me disant « aujourd'hui, il doit trouver quelque chose qui l'aide par rapport à ça. » Et nous, apporter ce qu'il faut. Plutôt que -c'est le principe général- plutôt que nous, arriver avec ce qui nous semble utile à ce jour de l'année parce qu'y a la période en mathématiques qui dit qu'on doit être à la page tant du livre machin... Bah, si les enfants sont pas capables et qu'ils ont pas fait ce qu'il fallait, qu'ils ont peut-être fait beaucoup d'autres choses beaucoup plus compliquées... Et bah la page tant du livre machin devient absolument caduque, on en a pas besoin et on passe par-dessus à pieds joints. Mais en revanche, s'assurer... Etre capable de... Oui c'est ça, l'évaluation. L'enseignant doit être capable de se rendre compte de ce dont l'élève a besoin par rapport à des objectifs. Et ensuite, comment fixer les objectifs c'est encore toute une affaire.

Et donc, dans la relation de l'élève à l'enseignant, l'enseignant est vraiment là comme...

A disposition ?

Oui, il est à disposition. Il doit être quand-même comme une figure d'autorité si vous voulez, dans la mesure où c'est lui qui doit quand-même être garant que les règles instituées soient suivies. Alors, on fera tout pour que ce soit, comme je vous le disais, des interactions entre enfants. Et on se rend compte que ça marche relativement bien, mais ce n'est pas toujours suffisant finalement. Mais l'adulte, il est là... C'est sécurisant, quoi. Pour faire en sorte que ce soit respecté. Que tout le monde se sente protégé.

Et donc, cet idéal justement d'enseignement, vous arrivez à l'instaurer ici ou bien y a quand-même des petites choses qui bloquent un peu ?

Alors comme toujours, y aurait... Pour que ça aille encore, encore mieux... Mais je trouve que dans l'ensemble, on a une école qui fonctionne bien avec des enfants qui sont heureux de venir à l'école, je vous le dis parce que c'est les parents qui le disent et l'autre chose, c'est que, grâce à des personnes qui viennent en stage, en observation, des nouveaux enseignants qui viennent de l'extérieur et qui travaillent ici, des enseignants chevronnés qui ont travaillé ailleurs et qui se retrouvent ici, on a des feedbacks qui nous, comment dire, qui nous font voir ou évaluer que ce qu'on désire mettre en place est mis en place effectivement. Et on s'en rend même plus compte parce qu'on est dedans, mais tous les gens qui passent ici nous disent « mais qu'est-ce qu'ils sont autonomes vos élèves, ils font, ils vont chercher leurs trucs, ils savent et tout ça... Qu'est-ce que ça fonctionne bien... » Je veux dire, on a des remarques... Pour nous c'est tellement comme ça que ça doit se passer qu'on remarque même pas. Mais évidemment qu'ensuite on peut voir les petits trucs qui clochent, les gamins qui font pas comme on aimerait, comme pour tout... Mais par ces remarques extérieures, je dois dire que ces... Oui, ça fait plaisir. Donc on a atteint, en tous les cas un bon niveau de ce qu'on veut, de ce qu'on dit, en fait.

Et donc, justement par rapport à cet idéal, à comment ça marche ici, selon vous par rapport à l'école publique, est-ce qu'il y a des décalages dans la façon où ça fonctionne ? Et puis à votre avis, pourquoi en fait ? Qu'est-ce qui fait que ça ne fonctionne pas de la même façon ?

Alors là... Je peux vous dire que les histoires de pédagogie active, donc ça date... On peut remonter à l'Antiquité grecque ou romaine, enfin vous avez sûrement vu toutes ces citations... Maintenant de ce que je sais, sûr et certain c'est que ça date tout de même en tout cas de la fin

du 19^{ème}-20^{ème} siècle, donc ça fait quand-même un petit bout de temps, l'air de rien. Si on prend Freinet, je veux dire, c'était le premier à faire les choses, mais ensuite alors le pourquoi, je ne me prononcerais pas, mais à Genève y a eu aussi beaucoup de recherches sur l'éducation, l'éducation active à l'université de Genève avant Piaget, en même temps que Piaget, y a eu Ferrière, enfin toutes sortes de gens qui étaient dans la même mouvance de travailler différemment avec les enfants, pourquoi ça ne prend pas, je ne sais pas. Je pense que c'est tellement difficile parce qu'on touche à l'essence de la personne. C'est-à-dire que tout un chacun, on pense qu'on peut être éducateur, on pense qu'on peut enseigner parce que nous avons été enseignés et nous avons été enfants, donc nous savons ce que c'est des enfants, donc nous savons comment les éduquer. Grosso modo, je pense que donc on est dans une manière de dupliquer ce qu'on a vécu. C'est très facile, puisqu'on a vécu vingt ans d'être formé d'une certaine manière et hop, y a plus qu'à dupliquer sur les suivants et tout ira bien. Donc je pense qu'il y a une difficulté de sortir, à titre personnel de cette représentation complètement intégrée qu'on a de ce qu'est l'enseignement, ce qu'est l'éducation. Je pense qu'il y a quelque chose de cet ordre-là. Alors, n'importe qui d'autre vous parlerait aussi du côté politique. Que bien entendu, vous avez beau parler d'autonome, il faut qu'il soit autonome, il faut que, il faut que, bah vous gérez un groupe beaucoup plus facilement quand le groupe il a appris à rester pendant toute son enfance assis derrière un bureau les bras croisés et à lever la main et écouter les autres au moment et à l'heure où on lui dit de le faire. A ouvrir le livre à la page tant pour faire l'exercice chose dans le cahier truc, bah quand vous avez été dressé à ça, à bah ensuite on vous fera tout ce qu'on veut parce qu'on vous dira ça... Alors bien sûr y a les petits rebelles, y a les âges de rébellion, ou pas, mais à voir, ça marche quand-même, parce que ça continue de se dupliquer comme ça. Alors, maintenant, j'ai eu beaucoup de mal de parler, je parlerais pas d'école publique, d'école privée comme ça, c'est pas si simple parce que tant dans une école privée que dans une école publique, vous avez des gens qui font, évidemment pour la majeure partie des enseignants, où qu'ils soient, sont des professionnels qui font les choses de bonne foi avec vraiment un esprit professionnel. En revanche, la manière dont ils ont été formés, ça, j'aurais tendance à remettre en question. Parce que même au niveau de la relation à l'autre, de la relation aux parents, quand certaines familles me disent ce qu'elles ont vécu, comment elles ont été traitées, entre guillemets par des enseignants qui leur parlaient de manière méprisante ou à la limite insultante de leur enfant ou de leur manière d'être et tout... Je pense que c'est pas simple les entretiens avec les parents, parce qu'en tant que parent on est blessé quand y a quelque chose qui va mal et bien... Je ne suis pas sûre que les enseignants soient formés à l'entretien, je suis même presque sûre qu'ils ne le sont pas, ou bien pas beaucoup. Donc, ça, ça

fait partie d'un tout, enfin, voilà tout ça pour dire que y a des gens biens qui font bien leur boulot dans le privé et dans le public. Maintenant, quand vous me parlez, si je regarde à l'aune de Genève, bah y a eu des écoles dans lesquelles, ça dépend beaucoup des directions je pense maintenant, dont les équipes désirent travailler en co-équipes où vraiment on essaye de faire du transversal, etc. entre plusieurs classes. Et y a d'autres lieux où ça se passe pas du tout comme ça. C'est un peu une loterie. Ensuite, c'est comme dans le privé, comme dans le public, c'est un peu la loterie, vous allez tomber sur des enseignants avec lesquels votre élève a des affinités ou vous-mêmes en tant que parents, ou pas. Dans la même école. Je veux dire, il faut aussi tenir compte de ça, c'est pour ça que les généralisations sont dangereuses. En revanche, à l'école publique, je pense qu'y a aussi des moyens qui sont peut-être parfois pas simples, voilà : quand vous recevez des enfants qui doivent apprendre, s'intégrer dans un milieu scolaire d'une certaine langue, qu'ils n'ont pas du tout cette langue et qu'ils vont devoir apprendre à lire dans cette langue, c'est juste aberrant. Alors, à l'époque où vous... Quand c'est des enfants, qu'y en a quelques-uns dans une majorité, c'est comme nous ici, quand on avait quelques anglophones dans une majorité francophone, nos anglophones se mettaient au français comme de rien. Puis on a eu de plus en plus d'anglophones, ou de non francophones, et bah nos francophones ont fait des gros, gros progrès en anglais, mais alors là on se bat pour que notre niveau de français continue à rester un très, très bon niveau. Alors dans l'école publique, ou y a parfois des lieux, des classes avec très peu d'enfants francophones, et bah c'est pour ça. C'est une problématique qui fait que l'enseignant peut se trouver un peu démuné. S'il a une grosse classe, qu'il a pas de demi-groupes, enfin... Le parti pris aussi qu'il y a. Mais je pense que des pédagogies comme celle de Freinet qui était plus connue en France, qui table sur une vraie autonomie de l'élève, c'est-à-dire faire en sorte que dans une classe, parce que là-bas, c'était pas vingt, vingt-cinq enfants, hein, c'était trente, trente-cinq enfants, où vous construisez la relation en classe de telle sorte que les élèves chacun de leur côté sachent comment travailler, on leur met du matériel qui pousse à l'autonomie, où ils ont pas besoin d'avoir tout le temps l'enseignant comme seule personne référente sachant tout, pouvant tout, etc... Bah ils sentent que ça marche aussi. Donc là vraiment, c'est une formation, c'est des gens qui se sont auto-formés ou formés entre eux et qui gèrent des classes de trente à trente-cinq enfants difficiles, dans des lieux compliqués. Donc, c'est possible ! Il faut que les gens, soit aient une qualité personnelle, un désir personnel d'investir, parce que c'est un gros investissement personnel ce genre de travail, soit ils sont formés, la formation se fait.

Donc c'est en partie un problème de formation ?

Je dirais. Disons que la formation dépend de plus haut, d'un désir politique ou je ne sais comment dire, institutionnel délibéré.

Mais donc vous pourriez vous imaginer enseigner de la manière que vous enseignez ici...

Enfin, vous pourriez vous imaginer enseigner au public ?

Bah ça dépend où. Parce que je disais, y a des équipes qui travaillent en pédagogie s'approchant de la pédagogie active. Pourquoi pas. Mais c'est quand-même un fameux saut. Moi je sais que j'ai été, donc je disais que j'ai travaillé quelques temps avec des élèves, parce qu'ici on voit aussi la différence, avec des élèves qui venaient de l'école traditionnelle. Moi j'étais là avec mes attentes que j'avais toujours eues comme enseignante vis-à-vis d'élèves qui étaient... Je sais pas, poussés à l'autonomie, mais je vous dis depuis tout petits, avec des enfants de huit ans, comme ça... Et alors le décalage, j'ai tout d'un coup compris qu'y avait des choses qui étaient pas possible. On peut pas refaire d'un coup, d'un seul. Ici, nous recevons des élèves qui viennent d'autres écoles quand ils ont aussi sept, huit, neuf ans, bah ils doivent s'habituer. Y en a pour lesquels ça se fait bien, relativement facilement, y en a d'autres pour lesquels c'est pas tout simple. Ils doivent comprendre que même si tout a l'air libre, et bah non y a des règles. Et ces règles, elles sont d'autant plus difficiles qu'on pourra pas tout le temps être sur leur dos pour dire fais pas ci, fais pas ça. Ils doivent vraiment les intégrer pour être en auto-régulation. Et puis on voit des enfants qui sont intellectuellement dépendants, c'est-à-dire qu'ils bougent pas. Tant qu'on leur dit pas « fais ci, mais fais ça, tu te souviens mais qu'est-ce qu'on a dit... »

Donc votre école c'est clairement plus proche de l'idéal que vous avez...

Oui.

Donc ça c'est quelque chose dont vous aviez vraiment conscience au moment de venir ici ?

Oui. Complètement. Je vous dis, puisque... Alors au tout début, quand j'ai travaillé dans une autre école, active aussi, j'y suis resté que parce que j'avais fait l'expérience en tant que stagiaire de voir que c'était pas la même chose que ce que j'avais vécu en tant que remplaçante et quand ensuite j'ai eu donc un petit moment dans un autre milieu scolaire, je me suis dit c'est pas possible... Dès que j'ai pu, j'ai changé. J'ai eu beaucoup de chance, parce que j'ai pu partir...

Et donc cette école, c'est quoi selon vous, son rôle dans le paysage éducatif ?

Moi, ce que j'aimerais, c'est que ce soit un rôle exemplaire ou exemplifiant, que toutes les écoles... Parce que l'idéal d'une école privée comme celle-ci, c'est qu'elle n'ait plus lieu d'être. C'est qu'à l'école publique, que toutes les écoles soient sur ce mode. Alors bien entendu, c'est comme si vous dites « vous êtes Montessori », Montessori par madame machin ou par mademoiselle chose, c'est pas tout à fait la même chose, mais que fondamentalement, les idéaux soient les mêmes. Les idéaux pédagogiques, les pratiques...

Que ce soit quelque chose qui puisse fonctionner partout.

Oui, oui.

Ok. Merci beaucoup.

Fin de l'entretien. Encore quelques points intéressants discutés après sur les habitudes/automatismes développés par les enseignants et dont ils apprennent à se défaire dans cette école :

De reformuler ce que disent les enfants pour montrer que ça doit être juste, de poser les questions qui appellent la réponse oui ou non, même si vous avez rien compris de la question, vous avez très bien compris au ton s'il faut dire oui ou si vous devez dire non. Toutes ces choses-là, et bah faut se rééduquer. Je disais toujours aux enseignants : « essayez de réfléchir à la fin d'une activité qui est-ce qui a parlé le plus. Est-ce que c'est vous, est-ce que c'est les enfants ? » C'est toujours les enseignants qui parlent le plus. Et on devrait être assez modeste pour justement pas. Bien sûr, ça veut pas dire qu'on parle jamais, on a des choses intéressantes à apporter. Mais sous une certaine forme. Sous forme de relancer, en demandant de refaire une hypothèse, de donner un contre-exemple à quelque chose qui semble évident à un enfant, non faut réfléchir à tout ça...

Discuté avant l'entretien :

Classes de maximum 18 élèves. 50 pourcent du temps en français avec un prof, 50 pourcent du temps en anglais avec un autre prof. Moyens officiels autorisés, mais pas obligatoires. Les murs qui séparent les classes peuvent être remontés : décroisement au sens littéral.

ENTRETIEN AVEC E2 - 70 minutes

Pourriez-vous brièvement me dire où vous avez fait votre scolarité ?

Alors j'ai été à l'école publique vaudoise, il y a longtemps. J'étais pas un bon élève. J'ai passé en secondaire à l'âge de 10 ans. J'ai fait du latin et un peu de grec mais j'étais tellement mauvais en Français que je suis passé en scientifique donc j'ai redoublé une première fois. Puis je me suis trouvé dans une situation d'échec à l'âge de 16 ans donc là j'ai pas de certificat de fin de scolarité mais j'ai commencé l'école supérieure technique de Genève qui est maintenant une HES. On avait un diplôme d'ingénieur technicien. J'ai fini vers 20 ans, après j'ai fait une année de préparation pour entrer à l'EPFL et j'ai fait 4 ans comme physicien, maintenant ça ferait un degré master. Et ensuite 10 ans de recherche fondamentale dans un laboratoire polytechnique. Donc je suis sorti docteur avec une thèse de doctorat mais je savais que je continuerais pas dans ce domaine parce que c'est beaucoup trop desséchant la recherche fondamentale. Et puis j'ai ensuite travaillé quelques années avec des adolescents en difficultés dans un centre de formation d'orientation professionnelle et à ce moment là j'ai commencé une formation pédagogique. D'abord j'avais pas les qualifications nécessaires, j'étais inscrit au service d'enseignement spécialisé mais comme auditeur car même une thèse de doctorat ça suffisait pas (rire). Ensuite s'est ouvert en Suisse romande une formation de pédagogie anthroposophique.

Cette formation c'est exprès pour enseigner dans les écoles Steiner ?

Oui, c'est la FPAS. Et donc, qui dure 4 ans et très rapidement après un professeur de l'école de Lausanne m'a abordé parce qu'il leur manquait un prof de math. Ce qui fait que pendant le temps de cette formation j'ai travaillé très partiellement à l'école Steiner, juste pour une classe. Et à la fin de cette formation il s'agissait de choisir ce que j'allais faire donc j'ai abandonné ce centre pour adolescents en difficultés et j'ai travaillé à plein temps à l'école Steiner.

Donc vous aviez l'envie d'enseigner depuis longtemps ?

Oui, ça tout le temps, depuis l'âge de 14-15 ans j'ai donné des cours d'abord rattrapage de math et ensuite j'ai tout le temps enseigné, comme étudiant, comme chercheur là on enseignait comme assistant dans des degrés inférieurs. J'ai aussi enseigné un peu à l'école professionnelle de Lausanne pour les apprentis en Pharmacie en remplacements. J'ai tout le temps enseigné (rire).

Et pourquoi vous avez choisi cette formation justement anthroposophique ?

Alors ça dépendait du milieu que je fréquentais et quand on m'a évoqué ça je me suis dit bon, pourquoi pas donc en fait c'était tout au début où cette formation s'est mise en place en Suisse romande. J'ai même participé aux deux premières séances qui avaient lieu, une début juillet et août. Et la première session de cette formation a commencé en septembre. J'étais dans la

première volée. Je n'avais quasiment aucune idée de ce qu'était l'anthroposophie. J'avais par hasard deux ans avant, l'ami de la meilleure amie de mon épouse donc une rencontre, qui m'avait dit: "Ah, je vais t'apporter quelque chose". Je l'ai revu une deuxième fois et c'était une biographie de Rudolf Steiner. Et je l'ai plus jamais revu ce gaillard.

Donc voilà ça s'est passé comme ça. J'ai été chez Payot le lendemain, y avait à cette époque une rangée de Rudolf Steiner. Des ouvrages écrits par Rudolf Steiner ou des conférences. Maintenant on trouve plus sous cette forme là. J'en ai pris trois : Vérité et Sciences, Philosophie de la Liberté et Sciences de l'occulte. Voilà donc j'ai lu ça pendant les vacances.

Et cela vous a convaincu ?

J'étais chez moi, j'étais juste chez moi. Je comprenais, bien sûr j'ai dû relire la Philosophie de la Liberté cinq fois parce qu'il y a un tel contenu mais depuis 30 ans ça me va toujours (rire). C'est une démarche pédagogique extrêmement bien conçue.

Et du coup ça fait combien d'années que vous travaillez à Steiner ?

Depuis que j'ai commencé à temps partiel ça fait 35 ans alors à plein temps ça fait 31 ans.

Et du coup vous enseignez les mathématiques principalement ?

Maintenant plus, comme y a un professeur de mathématiques qui nous a abandonné, je remplace. Mais depuis quatre ans j'ai arrêté d'enseigner les mathématiques mais encore un peu la physique mais je remets. J'enseigne surtout de la forge, le cuivre, la reliure, le cartonnage.

Donc plutôt dans le manuel maintenant ?

Oui, il faut bien à un moment donné changer. Il y a une dizaine d'années j'ai enseigné les deux domaines, c'était extrêmement intéressant de voir les élèves dans divers domaines. Y'a qu'avec une telle diversité qu'on peut réaliser ceux qui sont beaucoup dans les mains. Et pendant plusieurs années j'ai fait avec les élèves de 15 ans, on fait une semaine de stage forestier et aussi accompagner des maîtres de sports. Donc très divers.

Vous travaillez essentiellement avec des adolescents ?

Essentiellement avec des élèves entre 15 et 18 ans donc ce qu'on appelle pour nous dans des grandes classes. Mais je donne quelques cours à des élèves de 12-13 ans. Ou accompagner des collègues du jardin des petits.

Vous voyez un peu de tout quoi (rire). Et comment pourriez-vous décrire ou présenter l'école Steiner, par exemple à des parents qui viennent en visite, dans les grandes lignes ?

-Alors, nous essayons de permettre aux enfants de développer de façon équilibrée leurs facultés tant au niveau de la pensée qu'au niveau des sentiments. Et de façon équilibrée. Par exemple si on a un élève qui montre des facultés extraordinaires, intellectuelles, tout qui se passe dans la tête, on va cheminer pour petit à petit qu'il entre dans le faire, dans cette volonté. Il va respirer cette âme en lui.

Donc développer autant l'intellectuel que le manuel, l'artistique.

Voilà, vraiment chercher cet équilibre et ça c'est un élément. Un autre élément c'est qu'on va pas les faire plein de choses, bien sûr dans le cursus ils finiront par savoir un tas de choses mais c'est pas ce qu'il a appris qui va être important. Et je dirais c'est surtout quelques chose qui prend de l'importance pour les grandes classes, c'est essentiellement les amener à comprendre des démarches donc on va suivre des processus que l'humanité a suivi, par exemple on va commencer par présenter des expériences, présenter comment ces expériences ont emmené les hommes pour comprendre la nature. Voilà, au lieu de présenter les expériences et que de voir que par bonheur les expériences vérifient les formules (rire). Donc c'est beaucoup plus les processus qui sont importants que le savoir.

Donc plus développer les compétences que le savoir en lui-même ?

Développer les compétences de compréhension, de cheminement du raisonnement etc. Et bien évidemment quand on fait ça, y' a beaucoup d'élèves qui en plus de ça acquièrent des connaissances. Mais ça qui est important.

C'est pas ça le but principal ?

Fin bien sûr, d'un côté oui (rire), oui mais ça permet aux enfants qui ont de la peine à emmagasiner des connaissances, quand même de cheminement avec la classe, parce que aller vers un chemin de compréhension à des niveaux différents, c'est une des facultés de tous les êtres humains. Même ceux qui ont des handicaps peuvent petit à petit comprendre comment on comprend, comment on fait un processus. Ce qui nous permet de garder dans la même classe des niveaux complètement disparates.

Justement les classes, est-ce qu'elles sont par tranche d'âge ?

Ouais elles se font par tranche d'âge. Avec des niveaux, des capacités complètement différentes. Mais quand justement on travaille dans diverses branches, on se rend compte que c'est pas les mêmes facultés élevées par exemple ben je vois par exemple ceux qui sont plutôt dans les domaines mathématiques, en manuel certains ils remarquent que bah là, en tant qu' intellectuels

ils sont complètement dépassés. Donc ça amène un équilibre. Bien sûr l'art a aussi une grande importance, par exemple tous les élèves jusqu'à l'âge de 15-16 ans participent à la chorale de l'école. Beaucoup auront appris un instrument à l'école. Tous vont faire de la peinture, de la forge, de la couture etc. Donc y' a tous ces domaines qui font que il y a en même temps et des facultés de volonté mais aussi des facultés d'art. Dans certains ateliers, l'esthétique a une importance réelle. Ce qui permet à des élèves qui ne sont pas très intellectuels ou adroits de quand même présenter quelque chose de très plaisant à la fin. Même s'il y a des maladresses de réalisation. Pour tous il y a la possibilité de montrer à un moment ou à un autre où ils sont doués. Et donc ça permet de cheminer avec les enfants de façon très équilibrée. C'est vrai que quand j'en ai qui ont d'énormes difficultés de pensée, au moment où on est dans un autre domaine, bah je peux même utiliser les facultés que je vois dans un domaine pour les amener à comprendre quelque chose dans une autre discipline qui nécessite la pensée. C'est vrai que cela me facilite la vie cette diversité mais y a aussi en tant qu'enseignant, on fait un énorme travail collectif.

Donc un travail de collaboration entre les enseignants ?

On a prévu dans la semaine ce qu'on appelle un conseil pédagogique pour les enseignants des jardins des petits jusqu'aux enseignants des grandes classes. On travaille ensemble une heure et demi par semaine pour chercher à développer des facultés pédagogiques. Par exemple, on travaille ce qu'on appelle le portrait d'enfant où un enseignant présente un enfant au groupe. On l'a observé dans la cour et comme ça et on essaie de voir qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que s'il a des difficultés cela s'améliore etc. Pour l'amener plus loin. Dans l'école y' a un médecin qui développe les facultés d'observation de la médecine anthroposophique. Donc il nous donne des conseils qui sont extrêmement utiles. Il voit tous les enfants vraiment.

Il y a donc un suivi de chaque élève à la fois du médecin et des enseignants, vous connaissez très bien les élèves ?

Voilà c'est ça, ce qui fait que par exemple ce que je remarque quelque chose dans les ateliers j'en parle, cela nous permet de faire une image globale de comment l'enfant est. Et trouver quel chemin on peut lui faire pour faciliter son cheminement.

On a parlé des élèves en difficultés dans certains domaines, le redoublement ça existe chez vous ou pas du tout ?

Non, dans le principe pas du tout mais sur mes 35 ans de suivi j'ai vu trois ou quatre élèves qui sont redescendus d'une année mais relativement tôt dans leur scolarité simplement parce qu'ils avaient pas été mis dans leur juste classe. C'est pas qu'une classe d'âge, y'a aussi une question de développement physiologique et interne. Par exemple pour l'entrée de la première classe, une 3 HarmoS, là l'enfant a la possibilité de se toucher l'oreille en passant la main par dessus la tête. Bah oui nous on a pas de problèmes (rire), mais un petit enfant, la tête est plus grosse donc c'est que progressivement qu'il y arrive. Et est-ce qu'au niveau de la dentition les germes de la seconde dentition sont prêts? Donc ce qui va remplacer les dents de lait. Il faut que cela soit prêt parce qu'en fait dans le développement de l'enfant y a à un moment donné des forces qui servent au développement des organes et le dernier élément le plus dur, c'est la deuxième dentition. Ces forces avant utilisées pour le développement des organes deviennent alors disponibles pour autre chose. Et cet autre chose c'est justement le début de l'apprentissage. C'est ce qu'on appelle les forces de vie, les forces formatrices.

Ils ont tous entre leur sixième et septième années mais pour certains ça peut être un peu plus tôt ou plus tard. On a le médecin, une pédagogue curative et une enseignante de petites classes qui font partie du groupe de la formation de la première classe. Bien sûr y' a des parents qui disent: "Mais on le sent pas tout à fait prêt" etc. La formation de la première classe se fait en février-mars mais ça peut aller très vite le développement alors peut-être après Pâques y a des enfants qui vont être revus pour voir s'ils ont fait ce pas et s'ils sont prêts à entrer en première classe. Ou c'est arrivé que les parents insistent et qu'après coup on se rend compte que l'enfant était pas prêt. Donc cela peut arriver qu'un enfant refasse une classe mais c'est pas du tout pour des raisons d'incompétences. C'est très rare. Parce que imaginez, vous avez déjà vu toute cette matière et on vous remet devant. Si on fait un juste choix au départ, y' a pas ça. Donc c'est très rare.

Est-ce qu'il y a quand même des notes dans votre école ?

Il a fini par y avoir des notes mais pendant vingt ans j'ai jamais mis de notes. Mais de plus en plus les parents et les élèves veulent des notes, surtout dans les grandes classes. Mais comment je mets une note? Si dans une classe j'ai des élèves qui seraient, je dirais au gymnase, des élèves qui seraient en classe générale et des élèves qui seraient en apprentissage ou voir des élèves en classe spéciales. Comment je mets une note de mathématiques? Je peux choisir le niveau où je veux. Y' a aucun critère absolu. Alors c'est vrai qu'on fait passer des examens, des tests de style HarmoS en onzième classe. C'est vrai qu'on prend à ce moment là les critères qui correspondent au public, même si à ce moment là y a pas le même niveau dans toutes les disciplines alors on

en prend certaines. Donc on les nivèle à ça, à la culture générale. Pour les septièmes, y' a aussi les examens d'HarmoS, c'est différent parce qu'ils sont très peu confrontés à des tests évaluatifs donc on fait quand même un petit peu de ça mais il y a les travaux qu'ils ont fait. L'enseignant principal qui garde sa classe de première à sixième classe, lui va vraiment avoir un portrait de l'enfant, une estimation de comment il s'intègre socialement. Y' aura aussi ces tests qu'on fait pour ces élèves de huitième, comment il se comporte etc. alors comment il maîtrise son schéma corporel, il y a un apport du médecin etc. Donc en fait on a préparé ces tests HarmoS avant qu'ils nous soient demandés par l'école publique pour que soit reconnue notre démarque. Parce que c'est vrai que si on devait faire les tests de l'école publique en quatrième en même temps que le public, ce serait catastrophique parce que c'est différent, un autre rythme. Dans le secondaire par contre c'est vrai que pour certaines choses, pas pour la façon de formuler les problèmes et de les résoudre mais au niveau de la capacité de maîtrise du calcul, de dissertation etc. cela rejoint le niveau du public.

Pour les moyens d'enseignement, vous utilisez quoi ? C'est chaque enseignant choisit les livres ?

Le tableau noir (rire). Oui, des livres, moi j'ai jamais trouvé l'ouvrage parfait de mathématiques et de physique, y en existe pas à part ceux que je fais (rire).

Dans les classes il y a un nombre d'élèves maximum?

Non pas vraiment. S'il y a beaucoup trop d'élèves, on va pas au delà de 27-28 élèves dans une classe. A ce moment-là, c'est eu arrivé, on prend un accompagnant d'enseignant. Si vraiment on sera amené à faire deux classes. J'ai eu une classe d'élèves de 18 ans, y en avait 26. Actuellement nos grandes classes se dépeuplent un peu parce que les élèves choisissent d'autres chemins. On reste dans des effectifs relativement élevés. Là j'enseigne dans une neuvième classe HarmoS, y en a 24. Dans une onzième HarmoS, y en a 22-23.

Vous m'avez pas mal parlé de la collaboration entre les enseignants avec les réunions chaque semaine, y a aussi une collaboration avec les parents ?

Oui bien sûr, tout au long de la scolarité y a au moins deux à trois réunions de parents dans le courant de l'année. Les parents sont conviés voir interpellés pour qu'ils viennent s'ils ont tendance à ne pas venir. Dans ces réunions on présente ce qu'on fait avec les élèves mais aussi surtout ce qui nous amène à faire ce chemin-là avec les enfants. Quel est l'arrière-fond qui fait qu'on va passer par ces étapes. Une autre part c'est une participation à l'organisation des camps, éventuellement à certaines fêtes, une participation au soutien de l'école car économiquement on

dépend entièrement des parents. Y a aucun subside de l'Etat. Donc y a des activités annexes pour essayer de diminuer la charge économique des parents. Y a une aide pour les nettoyages donc les classes sont nettoyées par les familles. Pour les grands c'est souvent les élèves mais c'est les familles qui sont responsables. Alors y a des familles qui se retirent et paient l'équivalent. Ce n'est pas inintéressant car moi en tant que parent aussi, bah tout à coup les parents d'une autre classe et on cause. Et trois fois dans l'année y a une fête trimestrielle, on présente aux parents une partie de ce qu'ils font en cours. Par exemple quelque chose en gymnastique, un poème, comment on peut intégrer dans le corps des mathématiques, par exemple en marchant en rythme et en comptant 1,2,3,4,5,6 puis en silence etc. Ou autre exemple je suis en période de physique avec des élèves de 13 ans, le principe d'Archimède, y a une bassine dehors avec de l'eau, je leur fais soulever une pierre trop lourde pour eux mais tant qu'elle est dans l'eau ils peuvent la soulever. Donc dans leur corps ils ont compris ce qu'est le principe d'Archimède. Et on va essayer dans chaque domaine d'avoir au moins un élément de ce genre qui leur permette d'intégrer dans leur corps, ce qui fait qu'après ils peuvent beaucoup mieux comprendre ce dont on parle ou quand on remontre tel ou tel phénomène cela correspond à quelque chose de vécu. A l'âge de 16 ans, on leur fait pousser un wagon de chemin de fer prêté par les CFF de 12 tonnes. Les élèves le poussent à deux, à trois et ils se rendent compte du travail physique qu'il faut pour le faire avancer et qu'ensuite pour l'arrêter c'est le même travail, la même force que pour le pousser. Donc cela répartit les démarches d'apprentissage. Et c'est pas tant ce qu'ils vont savoir, connaître, que tout le processus qui est important.

Alors tout cela c'est ce dont on peut parler de façon explicite. Sinon y' a aussi tout ce qu'on fait justement dans ce travail collégial. Parce que là je vous ai parlé du conseil pédagogique, puis y a le conseil technique où on fait des rétrospectives de ce qu'il s'est passé pour savoir comment l'améliorer et on voit ce qu'il va se passer, par exemple pour les règlements sur les portables et tablettes. Arriver à être cohérent sans être ridicule. Est-ce que le règlement doit être exactement le même pour des élèves de 12 ans que 18 ans.

Le règlement c'est essentiellement les enseignants qui le créent?

C'est vrai que les enseignants des petites classes et moyennes classes trouveraient normal que si l'élève est surpris avec son natel, bah trois semaines de confiscation. Et pour des élèves de 17-18 ans, si on doit appliquer cette règle c'est qu'on a raté avant. Ils doivent avoir intégré cette règle pour qu'à leur âge bah peut-être ils auront une tâche à faire vis-à-vis de l'école mais pas trois semaines de confiscation. Cela n'a pas du tout le même rôle que pour des enfants plus jeunes. Donc est-ce que la règle doit vraiment être totalement uniforme. On passe un certain

temps à débattre. Puis il y a encore un travail que l'on fait où c'est plus où on regarde, parce que les jeunes évoluent et avec le temps qui passe, on regarde quel chemin pédagogique on fait quand on est confronté à des difficultés qui n'existaient pas il y a dix ans. C'est une forme de travail de recherche pédagogique. Ensuite il y a aussi des réunions romandes ou suisses ou internationales de pédagogues pour mettre tous ces cheminements pédagogiques ensemble, et lier la pédagogie avec le temps qui passe. Moi avec mes 35 ans d'enseignement j'ai vu beaucoup de choses changer. Car il y a 35 ans le portable n'existait pas. L'internet n'existait pas. Donc quand j'apportais des expériences de physique et c'était complètement nouveau pour les élèves. Maintenant ils ont déjà tout vu donc je dois vraiment pédagogiquement faire autrement. L'information est toujours accessible maintenant alors ça sert à quoi d'apprendre. Donc est-ce vraiment utile d'apprendre, de comprendre. Il y a des changements liés à la forte utilisation des médias qui est une très grande diminution de la persévérance. C'est énorme ces changements. Et le fait d'être devant ces écrans diminue les forces intérieures. Voilà, tout cette nécessité de ce travail pédagogique qu'on fait. Parce qu'on peut pas ignorer le développement, faut prendre les élèves comme ils sont et les mener le plus loin possible dans leurs possibilités.

Les mener le plus loin possible selon leurs possibilités serait le but, le rôle de l'école?

Oui, bon c'est pas que de l'école, aussi des parents. Là je passe sur un autre plan, ce qui est derrière la pédagogie. Ce qui est sous-tendu par la philosophie de l'anthroposophie. Pour un pédagogue de l'école Steiner, les enfants, les êtres humains, nous sommes des êtres physiques, ce que nos sens nous permettent de percevoir, mais comme je l'ai déjà brièvement évoqué, nous sommes encore des forces de vie, ce qui justement devient disponible vers les sept ans parce que ce qui a été utilisé pour moduler les organes, à ce moment-là, cela est disponible pour autre chose et c'est en relation avec la pensée. Et en plus on peut percevoir en tout en chacun qu'il y a un élément de l'astralité, de l'âme qui vit et qui interagit fortement. Cela commence avec l'adolescence. Donc ce troisième, si j'ose dire, corps, qui est ce corps d'astralité. Et plus tard, ce qui fait la spécificité de l'être humain, c'est le Je, le Moi individuel. Ces quatre éléments qui viennent progressivement, qui s'interpénètrent, sont des éléments qui sont pris en compte continuellement dans le chemin pédagogique. Donc en arrière-plan de ce qui vous fait interagir, agir en classe il y a tous ces éléments. Je dirais que pour cela, l'école Steiner, en 1919, a présenté ce qu'on appelle le plan scolaire qui présente qu'à tel moment c'est ceci ou cela qui se développe donc il faut permettre à l'enfant de faire ce passage. Et si j'amène telle ou telle chose trop tôt ou trop tard bah je n'accompagne pas vraiment l'élève et ses forces qui jouent entre elles de façon judicieuse. C'est pour ça que c'est plus par classe d'âge, que par classe de facultés. Voilà (rire).

Maintenant si on parle d'un idéal pédagogique, idéalement quel serait le système d'instruction et d'éducation des enfants, est-ce vraiment à l'école et comment serait l'école idéale?

Mhhhh.

Par rapport peut-être au rôle de l'enfant à l'école, au rôle de l'enseignant.

Alors bien évidemment ce que je présente là, c'est en collaboration avec les parents. Justement c'est une raison de ces réunions de parents. C'est qu'on apporte un certain nombre de choses mais ensuite c'est une interaction avec les parents. Et ensuite une participation de plus en plus des élèves, par exemples les adolescents, la structure des règlements dans les classes est faite en collaboration avec les élèves. Mais pas dans les petites classes. Après si dans les grandes classes on devait appliquer la même règle c'est qu'on a raté quelque chose avant. Si on doit passer par le bâton, par trop d'autorité ou trop de su-sucres, c'est qu'on a raté les chemins précédents qui font que c'est plutôt par l'intérêt, la curiosité, la volonté qu'on est arrivé à développer. Alors y a plusieurs choses qui petit à petit permettent de créer dans l'être, le fait qu'il va être actif. Et cela normalement cela se fait dès le jardin d'enfant. Plus cela sera fait jeune avec conscience, plus on a de chance qu'ensuite à l'adolescence il y ait cette conscience, d'être actif. La société rend ce travail de plus en plus difficile aussi. Parce que c'est tellement facile de peser sur un bouton, de regarder une vidéo. Avec un petit enfant quand on lui raconte une histoire, il imagine, avec une vidéo il y a déjà les images, il a déjà tout. On lui permet pas de développer ses facultés parce qu'on lui donne déjà tout. Et c'est extrêmement grave parce que toute la vie, ces facultés lui permettront d'être créatif. Donc notre société par ces moyens-là appauvrit, entrave le développement des forces de volonté. Plus l'élève développe cela, plus par la suite quand il se trouve dans une situation, apparaissent des images de solution. Sinon s'il a un pépin bah il attend que ça se passe et voilà. Ou un autre exemple, de voir tous les jours sa maman faire à manger et la vaisselle et de l'avoir aidée, d'avoir fait soi-même au lieu d'attendre que cela se passe. Faire au lieu d'avoir tout à disposition. Donc il y a tout ça, c'est notre société, on fait avec mais cela nécessite des aménagements, de la part des éducateurs, des parents. Et une partie des difficultés des jeunes enfants, par exemple hyperactivité et autres, c'est en partie lié à cela. Ils peuvent pas utiliser leur vitalité à des gestes utiles et ils sont branchés sur des machins où après ils peuvent faire que ça (rire).

Pour vous, votre rôle d'enseignant serait de jouer avec tous ces facteurs de société pour quand même amener les élèves à progresser ?

Oui, et si possible d'avoir une collaboration des parents qui donnent pas de portables à des enfants ou juste qui permettent de téléphoner pour une question de sécurité. Voilà, des parents qui jouent le jeu. Et moins de jeux télévisés etc. chez les petits et une accessibilité à partir d'un âge où ils sont aptes à vraiment le maîtriser. C'est aussi une collaboration qu'on essaie de développer avec les parents.

Alors, on a pas mal parlé de l'enseignant, des parents et de leur collaboration. L'élève dans tout ça, quel rôle a-t-il dans ses apprentissages finalement ?

D'avoir la joie d'apprendre (rire). Oui, donc si nous étions des pédagogues idéaux, jusqu'à l'âge de 18 ans, les enfants que nous avons à l'école, viendraient le matin heureux parce qu'ils savent que le soir ils auront appris quelque chose, qu'ils auront découvert quelque chose.

Vous avez l'impression que c'est le cas dans votre école, c'est ce que vous essayez de mettre en place ?

Alors, ben par exemple, il y a tous ces éléments que j'appelle la volonté, qui est ce désir d'agir, d'être actif, un maintien permanent de la curiosité. J'aurais tendance à dire en tout cas moi quand j'ai suivi l'école publique vaudoise que en grande partie elle étouffe la curiosité.

Par exemple quand on voit la motivation des élèves qui descend au fur et à mesure qu'ils grandissent ?

Oui bah pourquoi parce qu'on leur apprend : "C'est comme ça". On leur apprend pas à découvrir: "Heiiin, ça devient comme ça".

Y' a tout le processus de compréhension qui manque ?

Ouais, voilà je reprends le domaine par exemple des sciences, on leur fait découvrir que quand on fait ça et ça, cela fait apparaître ce genre de choses et puis quelques années après on les amène plus loin. Donc le concept devient quelque chose de vivant, qui va se transformer parce que plus j'ai de facultés, plus mes observations sont grandes, plus mon concept est modelé de façon différente alors que si j'arrive avec le principe d'Archimède et je dis : "blabla voilà c'est comme ça" et c'est la première chose que je dis, après y a plus rien à apporter, c'est comme ça un point c'est tout. Et c'est comme ça dans tous les domaines. En mathématiques, c'est quoi un huit. C'est $4 + 4$ mais c'est aussi $3 + 5$, c'est aussi $16 : 2$. Dans la vie, il y a tel but et je cherche à aller vers ce but. Donc on va au niveau du calcul, on met des années à concevoir que huit, c'est un tas de choses, c'est une infinité de chemins qui amènent à huit. Et donc, par la suite, ils peuvent, ayant vécu ça, se dire : "Je dois aller là, mais j'arrive pas comme ça, alors je peux

prendre un autre chemin". Trouver d'autres solutions (rire). Y a tout cela qui pour moi qui est essentiel. Alors je suis sûre qu'il y a, je dirais, des pédagogies à la maison, qui font ça en famille etc. qui amènent aussi à ça, à cette joie d'apprendre. Alors ça dépend aussi quel est le but du chemin pédagogique.

Justement, selon vous quel devrait être le but de l'institution scolaire ?

C'est en tout cas pas savoir, pas avoir un projet pour le jeune. Je vais pas faire des docteurs en médecine par exemple. Y' a deux ans y a une école privée qui s'ouvrait dans la région de la Côte, pi il y avait des affiches qui disaient: "Si vous voulez que votre enfant ait un doctorat en biologie, que votre enfant soit prix Nobel etc., inscrivez-vous à notre école". Alors je pense que si on faisait de la publicité pour une école idéale ce serait : "Si vous voulez que votre enfant soit le meilleur balayeur de rue de la région, un excellent danseur, le paysan idéal etc", mais en fonction de ce pourquoi l'enfant est venu sur Terre. Selon son chemin et ses envies. Donc la pédagogie idéale doit permettre à chacun, de développer ses facultés, de façon d'être, je dirais presque, au service de l'humanité parce qu'il est né pour cela.

Donc avant tout un épanouissement personnel de l'enfant, équilibré ?

Oui, et pas que cet épanouissement personnel qu'on trouve dans ce discours de développement personnel New Age et autre. Pas ça mais vraiment ce développement personnel dans la relation à l'autre, au service de l'autre. Dans une société qui devient harmonieuse parce que je vais pas commencer par travailler pour moi mais je vais commencer par travailler pour les autres, pour l'humanité. Si chacun fait ça, tout le monde est satisfait (rire)! Pour tout pédagogue qui intérieurement a une certaine sagesse, il peut pas arriver à autre chose que cela.

Est-ce que vous pensez que le système public, de ce que vous en connaissez, peut permettre cet épanouissement ?

Alors, j'ai eu des enfants qui ont fini l'école publique à Genève, qui est une école je pense plus humaniste que l'école vaudoise. Alors, je pense qu'il y a des pédagogues qui ont ce désir. Je suis pas sûre que ce que propose l'école publique le permette systématiquement, par les programmes, les contraintes. Je pense qu'il y a quand même des domaines qui sont abandonnés parce que pas assez rentables au niveau des connaissances requises. Des choses qui passent à la trappe et qui sont catastrophiques pour un développement harmonieux de l'enfant. Donc cela peut être compensé par certains pédagogues, on peut toujours trouver un moyen mais c'est pas une façon standard officielle. Donc il faut vraiment la volonté du pédagogue pour compenser.

Bon, pi je dirais peut-être pas tous les enfants, à part si les pédagogues étaient idéaux, pourraient trouver leur satisfaction dans une école Steiner, ça peut aussi ne pas être le cas.

Vous avez déjà imaginé une fois enseigner dans le public ?

Oui, il y a un moment donné, c'était pour en fait des cours de préparation à l'entrée de l'école polytechnique, là j'avais postulé et bon j'avais pas été pris. Donc oui à un moment donné j'avais envisagé ça parce c'est vrai qu'être enseignant d'une école Steiner, c'est pas évident. Je vais vous poser une question : "quelle différence entre un professeur d'école Steiner et une pizza familiale?" Bah la pizza nourrit sa famille. Voilà donc c'est vrai que de ce côté c'est pas du tout évident. J'ai toujours travaillé à plein temps. Et mon épouse aussi pour permettre économiquement de vivre. Bah c'est euh environ 4 200 frs par mois à plein temps. Donc faut tourner.

Peut-être encore une dernière question, je vois que le temps a filé, quelle est l'importance pour vous, d'avoir des écoles Steiner, Montessori et autres écoles alternatives ?

Pour moi c'est essentiel qu'il y ait une forme de liberté. A la limite dans l'idéal, ce serait essentiel que les parents puissent choisir la pédagogie dont ils ont envie pour leurs enfants et derrière ça qu'il n'y ait pas un problème économique. Donc d'avoir ne sorte de bon à l'éducation et puis on dépense dans la pédagogie qu'on veut. Alors les écoles Steiner pour la plupart ont un statut financier assez particulier. C'est pas tant par enfant, mais un tarif régressif pour les familles avec plusieurs enfants. Et puis beaucoup ont aussi un barème de standard qui permettrait à l'école de vivre correctement et des possibilités pour les familles qui ont des difficultés financières, de négocier. Il y a aussi quelques familles de l'école de Lausanne qui ont la possibilité de donner plus.

Alors de mon côté j'ai tout ce qu'il me faut, est-ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez encore ajouter?

Non, je crois pas, j'ai déjà beaucoup parlé (rire).

ENTRETIEN AVEC E3 - 50 minutes

Je vais commencer par vous poser quelques questions sur votre parcours, sur comment est-ce que vous êtes arrivée jusqu'ici ?

Jusqu'à cette école ?

Oui, enfin, depuis votre scolarité peut-être, jusqu'à cette école.

D'accord, oulah. Ça devient plus personnel.

Sans entrer dans les détails.

Non je sais. Alors moi je viens d'ici, je suis écossaise et suisse. Donc d'une mère écossaise et d'un père suisse. Je suis née à Genève, j'ai fait toute ma scolarité à Genève, dans le public. A part deux ans, pendant l'adolescence où j'étais dans le privé. Après j'ai repassé des examens pour être dans le public. J'ai passé ma maturité, mais la maturité art, c'était un autre système [qu'aujourd'hui], à Genève et puis j'ai commencé à enseigner dans des cycles, fait des études pédagogiques pour enseigner dans le public. J'ai détesté... J'ai adoré l'enseignement et j'ai décidé que j'adorais ça, alors que je détestais le manque de communication entre les professeurs, le manque d'esprit un petit peu de communauté dans l'école, et puis j'ai postulé à l'école internationale du collège du Léman à Versoix. Et là, j'étais engagée à plein temps du premier coup et c'était à peu près trente périodes par semaine et c'était le milieu international et j'ai trouvé très difficile par rapport à la direction, parce que c'est une école privée donc les conditions [financières] étaient difficiles mais j'ai adoré le travail avec les élèves avec les collègues parce que tout le monde s'investissait vraiment dans le travail et puis dans la communication... Est-ce que je parle trop ?

Non, non pas de souci, allez-y !

La communication entre les professeurs, les parents, les élèves etc. c'était tout à fait une autre ambiance. Et puis après, j'ai eu la chance d'être engagée ici, et ça fait trente ans, à peu près que j'enseigne ici, à l'école ***, ce campus et c'est absolument fantastique, parce que c'est une communauté, c'est les... Enfin y a un très, très bon contact élève-professeur, avec les parents aussi, y a énormément de choses qui se font et c'est pas simplement aller dans une école pour faire ses heures de travail et quitter l'école après. Ce que j'ai ressenti moi dans le public. Mais ça dépend de l'école, de plein de choses, ça c'était moi. Voilà.

D'accord. Donc ici, vous enseignez les arts visuels, c'est ça ?

C'est ça, tout à fait.

A quel degré ?

Alors, maintenant, j'ai des neuvièmes, donc c'est des onzième Harmos et puis, Matu. Donc, on fait la matu sur quatre ans dans cette école, donc c'est les quatre ans de la matu, j'ai la DÉF et

l'OS arts visuels. C'est moi, je suis la seule qui m'en occupe parce qu'autrement les élèves passent le Bac international, la grande majorité de nos élèves. Et ça je n'enseigne plus, parce que je suis à mi-temps dans l'orientation. Donc je n'ai plus le temps de faire les autres. Voilà. Mais avant c'était... Ici nous avons, le secondaire c'est vraiment depuis juste après le primaire jusqu'à la fin des études, donc ils font vraiment sept ans.

Alors justement, est-ce que vous pourriez, en imaginant que je suis par exemple un parent d'élève qui comme ça, soit intéressé par l'école, m'expliquer un petit peu quelles sont les particularités de cette école ?

Alors les particularités de cette école, c'est que nous avons une charte dont vous pourrez prendre... Elle est derrière mon manteau, donc y a toute une philosophie de l'école internationale de Genève : que tout élève peut être accepté, nous n'avons pas d'examen d'entrée, donc tout élève peut être accepté et on essaye d'aider, soutenir, encourager l'élève afin qu'il finisse avec un diplôme, avec quelque chose et qu'il soit le plus heureux possible, le plus épanoui possible et qu'académiquement, il aille le plus loin possible. Je pense que c'est, d'après moi, une école heureuse. Les élèves sont très heureux et ils font énormément de théâtre, de débats donc ils sont assez sûrs d'eux quand ils sont dans cette école et ils savent comment s'exprimer et ils savent comment réfléchir. Et y a toujours, pour tout, y a une réflexion par rapport à ce qu'ils font.

Donc beaucoup de métacognition. Ils réfléchissent beaucoup sur ce qu'ils font, d'accord.
Ouais.

Et puis est-ce que vous utilisez les moyens d'enseignements officiels, ce qui est proposé ?

Non, non. Bon, les trois premières années, donc c'est comme le secondaire un, nous avons un programme bilingue. Donc certaines matières sont en anglais, en français ou un mélange. Donc ça ce sont les matières où on écrit le moins comme les arts visuels, la musique, le théâtre, l'informatique. Les autres matières, les élèves ou leurs parents choisissent à la carte, soit maths en français, maths en anglais. Donc ils sont presque tous dans un programme bilingue et les programmes sont communs. Et en principe, ça doit préparer les élèves à la fin de notre neuvième, donc votre onzième, devraient pouvoir soit aller en matu, soit aller en BÉI. Donc nos programmes sont, je vais pas utiliser le mot "bricolage" mais c'est un amalgame où chaque département a regardé ce qu'il faut aux étudiants et le programme a été fait pour qu'ils puissent avoir ce choix à la fin du secondaire 1. Donc de temps en temps, je pense qu'il y a des programmes qui sont basés probablement sur ce qui existe. En matu oui. En matu, nous sommes

obligés. Donc les quatre années de matu, je crois pas que nous utilisons quoi que ce soit... Tous les professeurs ont fait leur propre...

Leur propre matériel.

Voilà, leur propre matériel. Mais comme nous faisons la maturité de la commission suisse de maturité, donc ça nous avons les directives et il faut que les élèves soient prêts pour passer les examens à la fin.

Et puis, au niveau des évaluations, ça se passe comment ?

Alors les évaluations, c'est tout un...Je sais pas si vous voulez que je vous envoie un exemple... Il y a des évaluations sommatives et formatives. D'après les recherches, si un élève voit une note il ne lira pas le commentaire, ou il voudra pas vraiment savoir pourquoi il a cette note, parce que la note aura déjà influencé son jugement. Donc tout ce qui est formatif sera sans note. Donc il y a tout un mélange. Certaines évaluations sont "discussion avec l'élève", ça dépend de la matière. Avec moi, ce sera discussion avec l'élève, lui montrer. En maths, ce sera autre chose. Mais nous avons toute une grille pour ça.

D'accord. Donc c'est beaucoup de formatif ?

Ouais. Beaucoup, beaucoup de formatif et sommatif... En tout cas, chaque matière devrait avoir une note sommative chaque mi-trimestre, donc toutes les cinq, six semaines.

D'accord. Et puis avec les élèves en difficulté ou bien qui ont justement beaucoup de facilité, comment ça se passe ?

Notre école est connue pour ça. Nous avons tout un département de learning support, donc de soutien. Pour ceux qui ont des difficultés, que ce soit dys-quelque chose, lenteur... Nous avons tout un département de soutien qui, suivant les cas : un enseignant du soutien vient dans la classe avec le professeur et aide les élèves individuellement, soit les élèves sont en petits groupes dans d'autres cours ailleurs, soit c'est du un à un suivant leur horaire. Nous avons des clinics, ce qu'on appelle des cliniques donc : clinique pour les maths, par exemple mardi à midi. Les élèves, s'ils ont une question, un problème, une difficulté, ils peuvent aller poser des questions. Les élèves qui sont beaucoup plus rapides, qui apprennent beaucoup plus vite et qui sont très, très curieux, nous essayons de les nourrir un peu en leur donnant plus de choses à faire... Tout l'enseignement est différencié. Dans toutes les matières. Et c'est pour ça, entre autres, que nous avons pas mal de gens qui viennent ici du public, ou à la place du public, ou

qui ont quitté le public, parce que nous avons vraiment ce soutien. De bouche à oreille, nous sommes connus pour ça.

Pour la différenciation.

Oui tout à fait.

Le travail, il est vraiment fait par classe ou bien est-ce que ça vous arrive de mélanger, décroisonner...

Alors décroisonner... Par classe, oui. Mais les élèves... Il y a deux choses : ils ne restent pas comme une classe tout le temps. Parce que je vais déjà expliquer juste ça, si je peux...

Oui, oui, allez-y.

Alors ils sont dans une classe avec un tuteur. Nous avons six classes par degré dans le secondaire 1, après un peu plus parce que les classes sont un peu plus petites. C'est six classes de vingt-quatre dans le secondaire 1. Et ils ont un tuteur, donc un maître de classe, mais on l'appelle un tuteur, ça fait moins... Pompeux. Et puis ce tuteur a dix minutes tous les jours, au milieu de la matinée avec sa classe. Et puis, pour certaines matières comme en arts visuels, la classe va en arts visuels, en sport aussi. Dans les autres matières non, parce qu'ils ont choisi en français ou en anglais, donc ils sont complètement mélangés. En anglais, c'est complètement différencié, donc tous les niveaux sont mélangés. En français, par contre, ils les mettent par niveau. Donc là, ils sont mélangés, c'est pas une classe qui...

Ouais, c'est par niveaux.

Voilà. Donc ça c'est déjà une différence. Par contre, décroisonnement... De temps en temps nous faisons, par exemple la journée de la francophonie où il y a des ateliers et les élèves s'inscrivent etc. Mais ouais... Autrement pas vraiment. Mais je pense que ça va venir de plus en plus dans ce que nous allons faire. Nous essayons de collaborer le plus possible entre enseignants, entre matières pour qu'ils ne pensent pas juste que la biologie c'est une chose qui n'a rien à voir avec les autres matières. Donc nous essayons au mieux.

Justement, au niveau de la collaboration... Vous collaborez beaucoup entre enseignants, vous m'avez dit ?

Oui. Le plus possible. Vraiment le plus possible.

Donc ça veut dire, vous vous organisez pour...

Alors quand un professeur a un projet... Enfin, pour moi c'est facile parce que je peux demander au prof de sciences ce qu'ils font et puis je peux leur faire faire de la sculpture par rapport à ça. Ça c'est simplement personnel. En français, un des professeurs de français pour une classe de français assez faible m'a demandé de faire un travail d'Histoire de l'art avec les enfants. J'ai montré aussi l'Histoire de la peinture, on commence avec des pigments, qu'est-ce qu'on utilise pour mélanger et tout en faisant des ateliers. Donc des choses comme ça. Mais y a énormément de collaboration entre les départements. Le plus possible. C'est vraiment quelque chose qu'on est censé faire le plus possible.

Et puis avec les parents, vous collaborez aussi ?

Alors oui, les parents, je pense, sont sur les... Parce que nous avons trois campus... Ils sont très, très présents, parfois trop. Mais bon, ils collaborent pour certaines choses. Par exemple, dans l'école primaire des parents viennent pour faire des ateliers ou aider les professeurs pour les ateliers-cuisine ou quelque chose et là c'est comme... Ils font le PYP, qui est comme le programme du BI mais au primaire où il y a un thème par, je crois, trimestre. Et tous les départements, toutes les matières doivent collaborer, donc ils font des choses comme ça autour d'un thème et chez nous, nous invitons les parents pour venir, pour faire des conférences lors des assemblées. Là ce soir, j'ai la soirée des carrières, donc j'ai des universités qui viennent mais j'ai aussi des anciens étudiants qui viennent pour parler de leur parcours à l'université, de leur travail... J'ai des parents aussi qui viennent. Donc nous avons beaucoup de contact et de collaboration avec les parents. On essaye de les inclure le plus... Quand je dis, c'est en riant mais c'est parce que de temps en temps, ils se donnent tous rendez-vous à la cafétaria [de l'école] le matin pour prendre un café avant de partir faire une marche ou quelque chose. Je me dis... C'est amusant. J'irais pas forcément dans l'école de...

Mais ils peuvent vraiment venir ?

Ah oui. Ils sont vraiment les bienvenus. Absolument. Et puis j'allais dire quelque chose de très, très intéressant mais qui m'a échappé donc si ça me revient...

Si ça vous revient, vous dites !

Ouais, ouais. Ils sont très présents par mail, les parents. Très, très présents par mail. C'est vraiment ouais...

Ils sont impliqués.

Ils sont très impliqués. Ouais. Mais bon ils sont impliqués parce qu'il y a des raisons. Bon c'est une école chère aussi, donc c'est normal. Ouais.

Et puis, ensuite, au niveau de la relation enseignant-élève, comment ça se passe au niveau de l'autorité ? Comment est-ce que vous gérez en fait ?

Oh, ça dépend de l'enseignant.

C'est libre aux enseignants ?

Oui, ça dépend... Nous...

Ça dépend !

Oui. Enfin par degré... Je pense que dans le public ce serait un doyen... On l'appelle un Head of year, donc un chef d'année, donc c'est un doyen par degré. Et puis y a ce tuteur. Donc si j'avais un problème j'essayerais déjà de le régler moi-même. Et puis si c'est un problème par exemple de, ne pas rendre de devoir etc. J'essayerais d'enlever un peu de temps libre à l'élève parce qu'il déteste ça. Je le garderais par exemple à la pause pour lui faire faire le travail. S'il y a vraiment un problème, j'en discuterais avec le tuteur et le doyen, le chef d'année et puis après, on peut avoir tout un petit groupe, je sais plus comment ça s'appelle. Pas une cellule de crise, mais quelque chose de moins fort mais bon, de temps en temps il peut y avoir quelque chose... Soit de discipline, soit un grand problème d'un élève et là nous avons l'infirmière, la psychologue, enfin, nous avons toute une équipe qui est là. Mais y a pas d'habitude de grands problèmes de discipline dans cette école parce qu'ils sont tous... Bon c'est des adolescents oui, ils prennent de la place, ils font du bruit mais ils sont quand-même à la base respectueux. Donc il y a pas de grands problèmes. Mais s'il y a un grand problème, il y a toute une série de mesures qui peuvent être prises et puis, une des mesures c'est le vendredi à trois heures et quart, parce que nous n'avons pas le mercredi après-midi de congé et nous finissons tous à trois heures et quart le vendredi, ce qui est plus tôt pour les grands. Si quelqu'un a vraiment fait quelque chose, a pas rendu son travail mainte fois etc. et que ça a escaladé jusqu'à un certain niveau, y a une retenue d'une heure, quelque chose qui les embête assez. C'est de nouveau le temps libre.

Prendre sur le temps libre, oui.

Oui, exactement. Mais bon, y a des procédures, hein, y a une quantité incroyable de documents qui existent pour tout.

Et donc, maintenant vous m'avez un peu parlé de l'école, etc. Vous la situeriez où dans les courants pédagogiques ? Plutôt traditionnel, plutôt éducation nouvelle...

Education nouvelle, pas traditionnel, non.

Vous pouvez un peu développer ?

Education nouvelle parce que bon, l'enfant, l'élève est au centre. Et puis il y a la différenciation, et puis je pense que tous les professeurs essaient le plus possible de faire quelque chose de dynamique, sortant de l'ordinaire. Oui. Ça change tout le temps. Absolument tout le temps, des fois trop. Ce qui est normal, mais une école ne peut être... Oui elle doit être stable mais ne peut pas être figée parce que tout bouge autour. Là il y a beaucoup de questionnements par rapports aux écrans, à comment ça avance vite... Mais vraiment, y a beaucoup de réflexion par rapport à ça et puis ça change tout le temps.

D'accord. Donc beaucoup d'évolution.

Oui, et de dynamisme.

Et selon vous, quel devrait être le but de l'institution scolaire, idéalement ? Le but final de l'école ?

Le but final de l'école... Une tête bien remplie, un corps fantastique, en pleine santé. Que l'élève, que la jeune personne soit curieuse, ouverte, respectueuse, qu'elle se rende compte des valeurs, ouverte par rapport à tous les changements de façon globale. Et qu'elle ait trouvée vaguement la voie même si après ça change, mais assez sûr de soi, pousser le plus possible du point de vue académique. Et tout. D'après moi.

Et pour arriver à cet idéal justement, ce serait quoi le système d'éducation idéal ?

Ça n'existe pas.

Qu'est-ce qui s'en rapprocherait le plus alors ? Qu'est-ce que vous pouvez imaginer ?

Alors ça... Il faut pas me poser des questions comme ça...Je pense parfait, c'est d'arriver justement à ce que chaque élève soit vraiment une personne à part entière et ait le programme, les professeurs, les intervenants qui lui conviennent, qui arriveront justement à pousser, à influencer, inspire. Et je pense justement un système qui change mais qui garde quand-même des structures qui soient solides parce qu'autrement ça peut partir dans tous les sens. Là j'ai répondu n'importe quoi...

Alors... Si on regarde par exemple le rôle de l'élève, dans cet idéal, ça devrait être quoi ?

En relation avec ses apprentissages, le savoir ?

Il devrait être curieux, volontaire. A l'aise quand-même, parce que si on pousse tout trop loin... Justement, que ce soit à son niveau. Qu'il soit preneur, qu'il ait envie d'apprendre. Le plaisir d'apprendre. Parce qu'avec le plaisir d'apprendre, je crois... Si on arrive à inculquer... C'était quoi... Le rôle de l'élève ?

Le rôle de l'élève, oui, par rapport à ses apprentissages.

Alors qu'il fasse partie de tout ça.

Qu'il en fasse vraiment partie.

Voilà. Qu'il en fasse partie et qu'il ait envie...

Et le rôle de l'enseignant par rapport au savoir, quel serait son rôle à lui ?

Probablement gérer cette curiosité et le savoir que l'élève... Parce que jusqu'à un certain moment... Que l'enseignant soit très inspirant, on peut dire ça ?

Oui.

Et justement très dynamique. Qu'il y ait un échange vraiment. Parce que d'après moi, dans le très traditionnel, c'était l'enseignant qui avait le savoir. Maintenant ça n'existe plus ça. Enfin, ça existe toujours. Et il a le savoir, mais l'élève est aussi en train de prendre par lui-même partout du savoir. Donc c'est vraiment un échange. Et canaliser et essayer d'encourager, donner des pistes pour que l'élève puisse aller plus loin et canaliser un petit peu de temps en temps.

Donc pour que l'élève puisse apprendre par lui-même aussi et l'enseignant est là pour canaliser ça.

Oui. Parce que oui c'était je crois Piaget : si chaque fois que l'on dit quelque chose de façon trop formelle à un élève, on lui enlève la possibilité de le découvrir par lui-même. Et s'il le découvre par lui-même, ce sera à lui donc oui. Le processus est différent. Il s'approprie, voilà le mot. Il s'approprie le savoir.

Et puis dans la relation élève-enseignant, quelle devrait être la relation idéale ? Quel genre de relation est-ce que vous essayez vous de construire avec les élèves ?

Alors la relation idéale, j'en sais rien... De nouveau, c'est la confiance, le respect, je crois que "role model" c'est que l'enseignant devrait être un modèle aussi. Mais bon l'enseignant est humain aussi et je pense que c'est important que l'élève comprenne aussi ça. Je pense que de

temps en temps montrer ses fatigues ou ses faiblesses est quelque chose de tout à fait pardonnable parce que l'enseignant est humain. Et moi, ils m'intéressent, mes élèves, ils me passionnent mes élèves. Et donc je m'intéresse à eux. Et je pense que quand on s'intéresse à eux, y a un échange, y a un partage qui se fait et puis ça marche.

Donc vraiment être dans l'échange.

Oui. Ah bah oui, ça c'est sûr. ça c'est certain. Et puis si on est pas dans l'échange et si on fait juste le travail parce qu'on fait le travail, parce qu'on doit garder son travail et on a besoin de travailler, il faudrait plutôt chercher autre chose parce que ça va pas fonctionner.

Et donc, maintenant je vais résumer un petit peu : l'élève, il doit en partie s'approprier le savoir par lui-même vous avez dit, l'enseignant doit être là pour canaliser et puis qu'y ait une relation d'échange... Est-ce que...

Et apporter. Canaliser mais apporter aussi, parce qu'y en a [des élèves] ils vont pas chercher beaucoup. Donc il faut apporter plus. Mais il faut essayer de les encourager à découvrir à vouloir, à chercher des choses.

Et donc, par rapport à tout cet idéal que vous avez décrit, est-ce que vous retrouvez ça ici ou bien est-ce qu'y a quand-même deux, trois petites choses qui bloquent ?

Non, je retrouve ça ici. Définitivement. Autrement, je pense que je serais plus ici. Je retrouve ça ici. Je pense qu'y a des choses qui bloquent parce que de temps en temps, on essaye peut-être de faire trop et puis ça se mélange un petit, mais non je retrouve ça ici, définitivement.

On essaye de faire trop, c'est-à-dire ?

Je sais pas comment dire... Parce que de temps en temps, on approfondit peut-être pas assez...

La matière vous dites ?

La matière, de temps en temps. Parce que tout va très vite et puis tout d'un coup, c'est comme un petit peu un effet un peu facile de temps en temps, et il faudrait un peu plus approfondir. Peut-être un petit peu plus expérimenter avant de mettre en place des programmes ou des choses. C'est peut-être ça. Mais non... Autrement, je le retrouve ici, définitivement.

Et qu'est-ce qui permet de retrouver ça ?

Je pense que les programmes que nous enseignons... Bon dans la maturité c'est plus difficile parce que nous avons quand-même ce programme de la commission suisse de maturité qui est quand-même assez rigide. Les examens sont rigides à la fin. Il faut beaucoup apprendre, il y a

beaucoup, beaucoup à apprendre. Mais dans tout ce qui est bac international... Je pense, l'esprit du bac international, que ce soit pour le primaire et puis, ils appellent, c'est le PYP, les primary quelque chose programm, international programm, middle years programm, MYP et puis après le BiM, donc le diplôme à la fin, c'est toujours l'élève qui doit chercher des choses, c'est vraiment... Il faut qu'il soit éveillé et qu'il participe énormément et qu'il réfléchisse à tout. Et je pense que c'est ce programme...

C'est le programme qui permet...

Voilà. Et ça a été créé dans l'école internationale de Genève, donc le bac international, c'est notre histoire et je pense que tout ça, c'est la philosophie de l'école qui fait que ce soit comme ça. Et puis en maturité nous faisons ce que nous pouvons puisque les élèves sont dans cette école, tout ce que nous pouvons, nous les incluons, nous essayons de leur faire faire des recherches différentes, mais y a quand-même le contenu... Tout ce qu'il faut apprendre est plus lourd.

C'est parce qu'y a beaucoup de matière ou parce que c'est assez rigide comme c'est organisé ?

Y a beaucoup de matière et puis nos élèves doivent passer les examens à l'extérieur de l'école. C'est pas la maturité du canton donc c'est plus lourd, ils ont des examens oraux... On peut pas choisir... Parce que dans le public, un gymnase peut choisir, oui il y a le programme à faire, mais peut choisir un petit peu ce qu'il veut faire dans le programme. Nous, nos élèves doivent tout faire parce que c'est les enseignants du public qui vont...

Ah, qui vont après décider [du contenu des examens]. Oulah oui !

Donc c'est très lourd.

Oui ça fait beaucoup. Donc c'est ça qui rend les choses un petit peu plus difficiles à ce niveau-là, c'est vraiment la pression de l'extérieur.

Oui, tout à fait, c'est le programme. Mais c'est notre choix de l'avoir... Mais nous avons peu d'élèves qui passent en maturité. La majorité font le bac international.

Maintenant, si on parle un peu du public, est-ce que vous pourriez vous imaginer enseigner dans le public ?

Je sais pas, je pense oui, je pense que si je devais, je serais flexible. Parce qu'il faut l'être. Mais en même temps, je pense que j'enseignerais si j'en avais la possibilité, à ma façon, mais en

suivant les guidelines, les lignes directrices du public. Mais j'aurais de la peine, parce que j'y étais...

Et qu'est-ce qui vous a vraiment dérangé ?

Alors moi ce qui me dérangeait vraiment, c'était je crois avec les collègues. Parce qu'avec les élèves non, avec les élèves c'était parfait, j'ai adoré. Mais c'était simplement que c'était un peu froid, et puis j'allais donner mes heures et puis y avait jamais personne après... C'était je crois, le manque de contact avec les autres. Et puis un petit peu une mentalité de.. Y a des réunions, y a plein de choses, mais après tout le monde part. Et j'ai aimé à un certain moment parce que y avait des professeurs qui organisaient une pièce de théâtre donc j'ai aidé pour les décors et des choses comme ça et puis tout d'un coup y a eu autre chose pendant les pauses. Et j'ai trouvé que ça c'était ce que je voulais vraiment pouvoir faire.

Quand y a de la communication, de la collaboration, de l'interdisciplinarité.

Oui tout à fait. Par contre, ça existe certainement à certains niveaux du public et ça dépend aussi des écoles, parce que chaque école a quand-même son ambiance. Si vous avez tous à peu près le même âge dans une école ou un gymnase et puis que vous vous entendez bien, c'est probablement pas du tout l'expérience que j'ai eue moi.

Donc c'était vraiment la collaboration, en fait ?

Plus que tout. Ouais.

Mais, est-ce que sinon, au niveau justement de par exemple plus du côté pédagogique, est-ce qu'y a des choses aussi qui ne jouaient pas, par rapport à ce que vous considérez comme l'école idéale, justement ?

Alors, dans ma matière, y avait aucun problème, parce que j'étais très, très libre à ce moment-là. Parce que c'était y a longtemps et c'était le dessin, ça s'appelait le dessin à l'époque. Et puis j'étais très, très libre donc moi je peux pas dire quoi que ce soit par rapport à ça. Si je regarde une de mes anciennes élèves qui est maintenant au secondaire 1 à je crois, Aubonne, quelque part. Elle enseigne les maths et la physique et elle, elle a justement un très bon contact avec ses collègues, ça marche bien mais je trouve que... J'entends simplement, parce que c'est les mêmes tests pour toutes les classes, c'est les mêmes jours, les mêmes semaines... Enfin, y a... Je pense, pour moi y aurait pas assez de flexibilité, de tout d'un coup passer plus de temps à travailler quelque chose. Je pense que c'est difficile de faire de la différenciation quand il y a des délais comme ça. Et je pense que donc les élèves sont par niveau [au secondaire 1, VG et VP sur

Vaud] donc s'ils sont par niveau c'est peut-être bien, mais en même temps je pense que des très forts vont tirer des moins forts vers le haut et si les élèves peuvent collaborer c'est presque mieux que s'ils sont par niveau.

Ça ne permet pas vraiment la différenciation, selon vous ?

Je pense que c'est plus difficile, ouais.

Et puis, dans ce que vous avez pu observer, est-ce que aussi vous avez constaté par rapport justement à cet idéal des décalages par rapport à la relation entre les élèves et les enseignants...

Oui, oui. Parce que c'est... Ici c'est spécial, aussi parce que tout le monde arrive ici pour huit heures et quart, nous commençons à huit heures et quart, moi je suis là toute la journée. Presque tous les professeurs sont là toute la journée. Donc si les élèves ont besoin de quelque chose, ils viennent vite voir ou... Y a beaucoup, beaucoup de communication entre les élèves et les professeurs. Et en classe aussi.

Beaucoup de communication... Et vous pensez que dans le public, c'est moins le cas ?

Je pense que c'est moins le cas et c'est plus difficile. Mais comment je peux savoir...

Est-ce que vous auriez des idées, peut-être, de pourquoi c'est comme ça ?

Je pense que les mentalités sont différentes.

C'est plus chacun dans son rôle ?

Ouais, ouais je pense que c'est ça. Vraiment.

Et puis, le rôle que prennent les enseignants par rapport à la matière, au savoir, à l'école publique, est-ce que vous pensez que c'est le même que celui ici ?

J'aurais de la peine à dire.

Dans ce que vous avez pu observer peut-être à l'époque où vous enseigniez justement le dessin... Dans les autres matières ?

Mais je pense que c'était... Ici, j'ai toujours l'impression que tout le monde essaye de faire quelque chose le plus intéressant possible, le plus dynamique possible. Puisque nous avons moins de guides, de délais, etc. on a la possibilité de le faire, on nous encourage de le faire. Donc je dirais que là, il y a une différence.

Donc à l'école publique c'est pas forcément encouragé ?

Je pense que c'est moins encouragé. Mais je me trompe peut-être complètement.

Et puis, du coup l'école ici, elle se rapproche plus de votre idéal d'école que l'école publique ?

Oui. Mais je peux complètement me tromper.

Bien sûr, ça après... Voilà.

Mais personnellement, oui.

Personnellement oui. Et puis après à votre avis, c'est quoi le rôle de cette école dans le paysage éducatif ?

Dans le paysage éducatif de la région ?

Oui, de la suisse romande.

Je pense, oui... Nous avons beaucoup de soutien dans cette école. Et puis essayer de vraiment beaucoup, très bien connaître l'élève et l'aider le plus possible et je pense que les parents qui veulent vraiment que leur... Ouh je me mélange là. Parce que de temps en temps, les parents me posent la question quand les enfants à la fin du secondaire 1 doivent décider s'ils vont vers le BeI ou vers la maturité. Et les parents me disent "mais pourquoi nous payerions cette somme pour cette école, pour faire le même programme, à peu près, que dans une école publique ?" Et c'est parce qu'y a justement cette vie de l'école, y a autre chose. Et c'est vraiment... Y a des conférences très souvent très, très intéressantes, y a vraiment une vie de l'école et un esprit ouvert et très international. Et de respect, de communication et je pense... Pour des parents qui recherchent ça, c'est une des raisons pour lesquelles les enfants sont ici. Je pense que les parents, de plus en plus, en tout cas ceux que nous avons ici aimeraient que leurs enfants aillent faire l'université à l'étranger et ici nous sommes quatre pour l'orientation et nos élèves vont visiter des universités, en Suisse oui, mais aussi en Angleterre, etc. Et je pense que souvent les parents mettent les enfants même pour les deux dernières années, juste pour le bac international pour que ça ouvre les portes des universités anglo-saxonnes. Surtout. Et je pense que là y a une place dans cette région en tout cas, parce qu'y a les nations unies, toutes les organisations internationales. Et je pense que c'est une demande pour ça.

Donc, par rapport à l'école publique ce serait vraiment un rôle d'ouverture à l'international ?

Voilà. Et probablement le parcours bilingue qui est vraiment un parcours bilingue à partir du primaire, à partir de... Les trois dernières années du primaire ils font six mois en anglais, six mois en français. Donc je pense que les parents veulent aussi ça pour que leur enfant apprenne très tôt une langue et vraiment étudie des matières dans cette langue. Je pense qu'y a de ça aussi. Et je pense qu'y a aussi parce qu'on a du soutien, je le précise encore. Parce que les enfants qui viennent du public sont souvent... Les parents ont voulu qu'ils soient dans le public pour qu'ils aient des amis dans la région, etc. Des voisins. Mais ça n'a pas fonctionné dans le public, donc ils viennent ici et puis ici, ça fonctionne d'habitude. Pas toujours, il y a des échecs partout. Parce que c'est plus un enseignement individuel et il y a du soutien. Donc je pense que ça c'est important aussi. Et c'est là que vous parlez de programme alternatif aussi.

Oui, c'est vraiment individualisé pour chacun.

Oui voilà et c'est pas une méthode comme Steiner, etc. C'est vraiment une ouverture à l'international, un état d'esprit. Tout à fait.

Et comme dernière question : pourquoi vous avez voulu devenir enseignante ?

J'ai pas voulu le devenir comme beaucoup de gens probablement, je sais pas non... Je vous poserai la même question ! Non, quand j'étais aux beaux-arts c'était une façon de gagner sa vie, de faire des remplacements à partir de la troisième année ou quelque chose comme ça. Donc j'étais sur les listes de remplacement et puis j'ai jamais pensé que j'enseignerai et j'ai absolument adoré ça. Mais c'était pas le programme ou quoi que ce soit que j'ai adoré, c'était vraiment le contact avec les élèves. J'ai trouvé absolument fantastique et c'est là où j'ai décidé que c'était ce que je voulais faire.

Donc vous avez aimé ça quand vous avez enseigné au public, déjà, la relation ?

Oui, oui, tout à fait. C'est en essayant que j'ai vu que j'adorais ça.

Et donc, mais quand vous avez postulé ici, quand vous avez été engagée ici, voilà, vous saviez déjà qu'ici ça vous conviendrait mieux qu'au public ?

Oui parce que... Non, j'en étais pas sûre. J'en étais pas sûre mais je pouvais enseigner en anglais et en français, et puis...

Et puis c'était bien.

Oui. Et j'avais plus d'âge de différence... Parce que dans le public on est soit au primaire, soit au secondaire 1, soit au secondaire 2 parce qu'on fait ces formations différentes. Donc on est dans un... On décide, voilà, de l'âge à peu près [auquel on veut enseigner]. Alors que... Non, le

primaire j'aime pas tellement et j'ai pas enseigné au primaire, mais dès que j'ai commencé au collège du ** [la première école privée où elle a enseigné] c'était au secondaire 1 et 2. Et puis j'ai trouvé fantastique. Et puis pendant quelques années, nous avons les trois derniers degrés du primaire aussi et je trouvais que les plus jeunes qui avaient neuf ans, d'avoir le même après-midi deux périodes avec les neuf ans et après deux périodes avec les dix-huit ans, mais c'était juste incroyable parce qu'il y avait une telle différence. Et puis il faut s'adapter et j'ai adoré ça ! Alors que dans le public, mais j'aurais dû faire un choix.

Parce que du coup, je suis pas sûre d'avoir très bien compris, vous avez fait une formation pédagogique ?

Oui, alors ça c'était pour... A l'époque ça s'appelait la formation pédagogique, je pense, je l'ai dit avant... Les études pédagogiques. Et ça c'était en enseignant dans un cycle d'orientation et le cycle d'orientation c'est donc neuf-dix-onze Harmos. Donc c'était pour le secondaire 1. Voilà.

Ok, alors de mon côté j'ai tout ce qu'il me faut. Je sais pas si vous avez quelque chose à ajouter, quelque chose à dire encore.

Je sais pas. Mais ça me semble intéressant ce que vous êtes en train de faire.

Informations récoltées au cours de la discussion après l'entretien.

En parlant de l'école active où enseigne l'enseignante 1 :

Les enfants font souvent le primaire là-bas et viennent chez nous au secondaire. Et c'est toujours des enfants qui sont très ouverts, très réfléchis. Vraiment assez extraordinaire.

Je pense que d'aller à l'école active pendant la primaire et ensuite retourner au public ça doit être très difficile. Mais bon, on s'habitue.

Sur la communication/collaboration entre les écoles privées de la région :

Ouais, bon. Alors on se connaît, certains collègues. Par exemple, à la maturité, aux examens on va avec nos élèves pour un peu les soutenir moralement et donc on rencontre des collègues. Y a de temps en temps des réunions de la DVEP et la DGEP, enfin l'association genevoise ou vaudoise des écoles privées. Suivant les écoles, y a aussi de la compétition, donc y a moins de... ça dépend. Mais souvent, parce que quand un nouveau professeur est engagé, si c'est pour l'enseignement en français, c'est souvent quelqu'un qui vient de la région, peut-être d'une autre école privée, donc y a des contacts qui se font comme ça aussi.

En parlant de ses collègues enseignants :

Y en a pas tellement qui viennent du privé je pense [qui ont été scolarisé dans le privé eux-mêmes]. Ils ont fait leurs études dans le public, mais pas forcément enseigné dans le public. Presque tous.

J'ai énormément d'anciens élèves qui sont maintenant profs ici. Dans le primaire, je sais pas, y doit y en avoir dix qui ont fait leurs études ici. Là je crois, dans le secondaire, nous en avons trois, quelque chose comme ça. Et puis c'est amusant, vous m'avez demandé pourquoi et comment j'ai voulu devenir enseignante et eux, je crois aucun n'a fini l'école en allant à l'université pour devenir enseignant. C'est quelque chose qui est venu après. Bon, y en a de temps en temps. Là j'en ai une qui est intéressée par les langues et qui veut enseigner les langues. Donc je sais... On en a un peut-être par année. Mais y en a beaucoup qui deviennent profs, mais après.

Moi je pense que j'ai aussi voulu être enseignante parce que je n'aimais pas spécialement l'école. Et je me suis dit, non mais c'est ridicule. Donc je vais faire la différence.

C'est un peu ce qu'on se dit. Et après on essaye de le faire à son échelle.

A son échelle, absolument. Mais ça fera la différence peut-être pour un ou deux et c'est déjà beaucoup. Et je pense, tant qu'on a envie, ça marche.

ENTRETIEN AVEC E4 - 30 minutes

Tout d'abord, est-ce que vous pourriez me dire un peu votre parcours à vous ? Comment est-ce que vous êtes arrivé là ?

Comment je suis arrivé là... J'ai un diplôme d'ingénieur à la base. Comme j'avais envie d'être enseignant ensuite, j'ai passé le diplôme pour être enseignant en France. Et je savais depuis le début que l'enseignement public pour moi était frustrant, du coup j'ai regardé ce qui existait comme pédagogie alternative et j'ai été voir des écoles Freinet, des écoles Montessori... Et définitivement, c'est la pédagogie Steiner qui m'a le plus plu.

Donc vous avez travaillé dans des écoles Montessori et qui sont basées sur...

Pas travaillé. En stage.

Et puis dans le public ?

Et dans le public, bah j'ai travaillé après...

Donc vous avez travaillé un temps dans le public ?

Oui, huit années.

Et vous à l'école vous avez été dans le public ?

Et moi j'ai tout fait l'école publique, oui.

Et vous, quand vous êtes arrivé ici, vous saviez déjà que ça vous conviendrait ?

J'ai commencé la formation. En deux temps : j'avais déjà fait une première année complète de formation et après j'ai fait la formation vraiment dédiée à la pédagogie, donc oui, oui, je savais très bien où j'allais, c'était pas un...

Un hasard. Oui, et donc c'était quoi votre motivation pour enseigner, qu'est-ce qui vous a donné envie ?

D'enseigner tout court ? C'est une bonne question. Non, le contact avec les élèves, sans doute, le souvenir d'enseignants qui m'avaient marqué... Et la matière aussi. J'avais très envie d'enseigner les sciences aussi.

Parce que vous enseignez donc...

Les sciences.

Oui, à tous les degrés ?

Pour les grands, quatorze/dix-huit. Secondaire 1 et secondaire 2.

Et puis maintenant, si on imagine que je suis un parent d'élève, comment est-ce que vous me présenteriez l'école ? Ses particularités ?

Alors... Si je fais une version courte, c'est ça : il faut quand-même savoir que sur le fronton de l'école, c'est marqué "Rudolf Steiner". Et y en a beaucoup... Oui je commence comme ça en général, quand je raconte aux parents. Y en a beaucoup dans le monde, elles ont toutes leurs particularités, mais elles sont toutes basées sur la même philosophie de Rudolf Steiner qui du coup, assez rapidement, qui se base sur une description de l'être humain avec un développement par septaines et qui va se décliner après en un plan scolaire qu'il a vraiment détaillé. Mais pour lui et en tout cas pour moi, c'est vraiment cette description-là de l'être humain qui est fondamentale.

Vous pouvez détailler un peu ?

Oui, oui je peux détailler. Il a vraiment pensé l'être humain en tant que... Moi un des éléments de sa biographie qui me touche le plus, c'est qu'il a vraiment beaucoup vécu dans la nature quand il était petit et qu'il était très en connexion avec le monde des plantes et aussi les défunts et il sentait bien qu'y avait pas de séparation ni dans le temps, ni dans l'espace et puis il a bien senti aussi qu'il pouvait pas en parler aux adultes, pas trop en tout cas, ou à petites doses... Mais voilà, il s'est vraiment ressenti comme ça, à la fois un corps, à la fois une âme et en même temps connecté en esprit plus universellement. Et il a vraiment décrit l'enfant et l'adolescent comme ça et on peut dire que finalement la pédagogie Steiner, c'est juste une conséquence de ça. Juste. Ça fait des milliers de pages, mais c'est ça qui est fondamental.

Donc vraiment la conception de l'être humain c'est ce qui est fondamental.

La conception de l'être humain, oui.

Oui et donc, si on entre dans les détails, donc l'école elle est organisée par cycles de sept ans (septaine), mais plus en détails, y a une classe par année ou... Comment c'est organisé ?

Donc c'est organisé... Y a des jardins d'enfants, ensuite quand les élèves entrent en première classe, ils ont normalement un seul maître pendant six années. Jusqu'à la fin de la sixième. Et ensuite, secondaire 1 et secondaire 2, là ils ont différents enseignants parce que les matières sont bien plus conséquentes.

Jusqu'au secondaire 1, ils ont un enseignant pour tout et ensuite...

Voilà, et après ils ont un enseignant principal qui est aussi appelé leur tuteur ou leur maître de classe.

Et puis, est-ce que y a beaucoup de collaboration entre les enseignants ?

Notre mode de fonctionnement est collégial, ça veut dire qu'on se rencontre régulièrement. Régulièrement, ça veut dire une fois par semaine dans un cycle pour parler de la pédagogie, pour faire des images de classes, pour parler de certains enfants... Et une fois par mois avec tous les enseignants. Donc, dans cette école, y a le jardin d'enfants jusqu'à la fin du secondaire 2. Qui est le diplôme d'état français, donc c'est un travail tout ça. En plus, on est une école autogérée donc y a pas de... Y a pas de directeur, y a pas de... C'est les enseignants qui s'occupent de tout.

Et avec les parents du coup, y a aussi beaucoup de collaboration ?

Y a aussi beaucoup de collaboration avec les parents, puisque c'est les parents qui sont... Enfin des délégués parents qui sont élus par des organes qu'on appelle le comité qui fonctionne en collégial aussi. Et ce sont eux qui font toutes les décisions financières. Notamment, donc c'est quand-même un grand morceau.

Ouais et sinon, en dehors du côté financier, est-ce que les parents participent à la vie de l'école ?

Les parents participent à la vie de l'école à plein de niveaux différents, donc les fêtes... Bah toute l'organisation des fêtes. Mais ils peuvent aussi intervenir pour différentes manifestations, au comité, par des délégués parents, des choses... Bah ils sont très, très investis. Moins dans la partie pédagogique, évidemment, mais...

Pour tout ce qui va autour, ok... Et puis, est-ce que vous travaillez avec les moyens d'enseignement officiels, le matériel ?

Euh je suis pas sûre de bien comprendre la question...

Est-ce que vous utilisez les moyens d'enseignement officiels, c'est-à-dire, par exemple si vous enseignez les sciences, est-ce que vous utilisez les livres de sciences qui sont... Ceux qu'ils utilisent à l'école publique ?

Très peu. Ils ont presque pas de livres en fait, à part des livres en français à lire et ils ont un cahier qu'ils ont en fait jusqu'à ce qu'ils préparent l'examen final. Donc le livre il est fait... On appelle ça des dossiers de périodes, donc les grands ils prennent des notes. Au début c'est dictée et écrit au tableau. Mais c'est eux qui construisent leur propre manuel entre guillemets. Donc pas du tout les moyens officiels. Par contre, comme on fait partie de l'AGEP et qu'on veut qu'ils puissent à la fin de la sixième notamment ou à la fin de la neuvième repartir dans le système public, on s'arrange pour qu'ils aient quand-même le niveau pour...

Qu'ils aient atteint les mêmes objectifs.

Qu'ils aient atteint les mêmes objectifs. Après, à l'intérieur des cycles c'est pas forcément au même rythme, c'est pas forcément de la même façon. Y a des choses qui sont enseignées plus en détail, d'autres pas. ça dépend.

Et justement, au niveau des évaluations, est-ce que vous faites des évaluations, est-ce que vous faites des notes ?

Alors, ils sont évalués de toute façon, par contre ils ont pas de notes comme ça.

Donc ça veut dire que c'est des appréciations, plutôt...

C'est des appréciations qui peuvent être hyper détaillées. Mais ils ont pas de notes.

Du coup y a pas de redoublement ?

Y a pas de redoublement non-plus.

Donc quand on a un enfant en difficulté, ou bien au contraire qui a beaucoup de facilité, ça se passe comment ?

Alors quand y a un enfant en difficultés, ça peut poser des soucis. On espère toujours que... ça arrive assez régulièrement qu'au bout d'un moment ça se résorbe. Ça arrive assez régulièrement des enfants qui peuvent sembler dormir et être en retard, se réveillent. Et puis les enfants très avancés, ils ont aussi beaucoup de périodes par atelier, donc des travaux manuels, pièces de théâtre... D'événementiel divers et varié qui font que des enfants qui peuvent être très précoces dans la pensée ne le sont pas forcément partout. Donc ça peut s'équilibrer. Mais c'est pas parfait. Mais c'est vrai qu'on essaie de garder cette avancée, ce climat de la classe... Avec ses avantages et ses inconvénients. Donc y a des élèves à qui ça ferait du bien de passer dans une classe supérieure, d'autres pas forcément.

Et puis du coup avec les enfants en difficultés, vous faites de la différenciation ?

On essaye de faire de la différenciation... Y a des cours de soutien qui sont proposés...

Des cours de soutien en dehors de la classe ?

Au sein même de l'école et puis en dehors. Y a des élèves qui sont même sortis de la classe à certains moments pour faire autre chose.

Ok, et puis dans la discipline, comment est-ce que ça se passe ?

Donc les cours, à partir de la première classe... Ils ont ce qu'on appelle un cours principal donc pendant deux heures, ils ont donc la même matière tous les matins pendant je pense oui, quatre semaines et qui est toujours enseignée avec une partie rythmique. Donc dans les petites classes du rythme avec de la musique, du chant, différentes choses... Les grands, c'est plutôt souvenir

de la veille, récapituler une leçon, en maths, ça peut être vraiment de la pensée pure sous forme de schémas ou en sciences, essayer de se remémorer une expérience. Après on rentre dans le cœur de la leçon qu'on essaye d'amener de la façon la plus humaine possible. Souvent une biographie, une histoire, un conte, une pièce de théâtre.

Toujours mettre du sens...

Voilà.

Mais au niveau de la discipline, mais dans le sens plutôt de la hiérarchie... Est-ce qu'y a un système de discipline...

Ah, dans ce sens, la discipline. Alors, y a un règlement intérieur. Avec des conséquences s'il n'est pas respecté. Bah c'est vrai qu'on essaye qu'ils utilisent leur énergie pour développer leur autonomie, etc. Mais ça fonctionne pas forcément, on a aussi des décisions à prendre. Surtout à l'adolescence, mais des fois ça commence bien avant... Mais oui, oui, y a un règlement intérieur, y a des conséquences : y a des devoirs supplémentaires, des heures de retenues, ce genre de choses pas drôles.

Oui. Et maintenant, si vous pouviez me dire pour vous, ce que devrait être de manière globale, le but de l'école ? Le but final de l'école ?

Moi j'aime bien... J'ai demandé un jour à une professionnelle qui travaille dans l'éducation de personnes handicapées et qui a eu des élèves des écoles Waldorf et me disait, ils sont hyper adaptables. Et j'aime bien cette idée qu'effectivement, bon on leur a pas appris un métier, ils auront un diplôme éventuellement pour poursuivre s'ils ont envie des études supérieures voilà, mais s'ils ont envie de faire de l'agriculture, ou bêtement devenir ingénieur ou devenir musicien, ils seront capables de s'adapter. Mais c'est un idéal hein, je pense pas qu'on y soit.

Et puis du coup, pour atteindre cet idéal, ce serait quoi le système d'instruction idéal justement, pour vous ?

De mon point de vue, il est déjà pas mal. On enseigne quand-même un grand panel, une grande étendue de choses dans divers domaines donc on les met pas mal dans des situations d'autonomie, ils auront pas mal de (13:30), etc. Mais, j'aimerais bien moi, ce serait un idéal qu'ils puissent être encore plus plongé dans le monde que ça. Qu'ils aient fait plus de stages en entreprises qu'ils aient appris des choses... Que ce soit pris plus en main, mais c'est un début.

Et puis dans cet idéal, justement, le rôle de l'élève ce serait quoi, à l'école, par rapport aux apprentissages, par exemple ?

J'aime bien que ce soit les élèves qui viennent nous solliciter en me disant, "j'ai tel projet, comment est-ce que vous pouvez m'aider ?"

Que ce soit les élèves qui choisissent les apprentissages ?

Voilà. Même de manière individuelle, mais voilà, ça se fait un petit peu, mais voilà...

Ça se fait un petit peu ici, vous avez dit...

Y a des chefs-d'œuvre, je pense à ça, y a beaucoup de moments où ils sont sollicités individuellement, mais... Y a des chefs-d'œuvres à la fin de la deuxième classe, donc c'est à la fin de leur scolarité ici. Ils doivent préparer quelque chose pendant un an qu'ils vont ensuite montrer au public. Donc une œuvre d'art, un projet social... Quelque chose dans la matière ou dans la pensée, d'ailleurs. Faire un livre ou mettre en scène une pièce de théâtre... Ou construire je ne sais quel automate. Donc là, ils sont déjà dans une phase d'autonomie, mais force est de constater qu'il faut déjà beaucoup les accompagner pour aller là... Et on pourrait rêver d'un idéal où ils viendraient nous dire "voilà, j'ai tel projet personnel ou artistique, je vais m'y consacrer, comment est-ce que vous m'accompagnez..."

Et donc le rôle de l'enseignant dans cet idéal il se rapprocherait de...

D'une référence, d'un accompagnement.

Et puis par rapport aux apprentissages, le rôle de l'enseignant par rapport aux apprentissages dans cet idéal ?

Bah on peut rêver ouais qu'il soit plus qu'un référent, qu'il fasse plus que répondre aux questions des élèves, bah qu'il ait plus qu'à encadrer, proposer...

Et donc la relation entre le prof et l'élève, dans cet idéal-là, toujours, ce serait vraiment un accompagnant sans imposer ?

Oui, ce serait vraiment... Il ferait que répondre aux questions. Mais c'est un idéal.

Alors du coup, qu'est-ce qui l'empêche un petit peu, cet idéal ? Parce que vous dites "même ici on arrive pas tout à fait à atteindre ça". Donc qu'est-ce qui bloque ?

Si je regarde juste l'organisation des élèves je me dis que c'est déjà difficile de les mettre en autonomie, qu'ils soient confrontés à ça. A quelque chose qui est quand-même assez gros, mais déjà que ce soit à l'échelle de la classe ou d'autres moments où ils sont mis en autonomie, c'est pas facile du tout.

De les mettre en autonomie ?

Voilà, de les mettre en autonomie. Bon, ça dépend des classes, ça dépend des élèves. Y a des élèves avec qui on pourrait aller très loin, mais on le fait pas parce qu'on a pas la structure et d'autres qu'il faut accompagner beaucoup plus.

Mais est-ce que vous pourriez imaginer une façon de faire pour que ça fonctionne ?

Mais y a déjà des apports, y a déjà des choses, à travers tous les ateliers qu'on peut leur proposer. Et même dans les... Enfin on essaye vraiment de travailler comme ça, de donner des exercices, d'apporter des choses, mais que après ce soit leurs questions et leurs constructions... Mais ça fonctionne... Plus ou moins.

Donc vous devez quand-même amener pas mal de choses par vous-mêmes, mais après c'est eux qui rebondissent et continuent à partir de ça. Et puis, maintenant, par rapport à l'école publique : est-ce que vous pourriez vous imaginer, vous, retourner enseigner au public ?

Moi je précise que j'ai jamais enseigné dans le public en Suisse, donc j'en ai une très vague idée... C'est une question que je me suis posé à certains moments, je me demandais si... Enfin, où était ma place en fait. Parce que d'une certaine manière, c'est facile d'enseigner dans une école dont on partage les valeurs. Mais voilà, j'ai aussi fait l'expérience et je me sens pas non plus à ma place dans le public en France pour plein de raisons différentes... Donc du coup c'est pas agréable pour moi, c'est pas agréable pour mes collègues, c'est difficile à expliquer aux parents, c'est compliqué...

Pourquoi est-ce que ça a pas marché au public ?

Bah, je sais pas comment c'est en Suisse, mais le public, en tout cas le public français, il est très réfractaire à toute transformation quoi. Que ce soit dans la pensée ou dans le fait de proposer un enseignement différent. Et puis, je prends un exemple parmi tant d'autres, mais en France, on va faire des mathématiques à trois heures et demi de l'après-midi, un vendredi... C'est pas possible. ça, ça fait partie des choses qu'on essaye d'éviter là. Mais voilà, c'est juste un aspect

qui fait que je trouve ça difficile en France. Ouais, d'avoir des petits morceaux de cours par-ci, par-là avec diverses classes. C'est des journées où on peut enseigner avec... Je me souviens de journées à avoir six ou sept cours d'affilée avec six ou sept classes différentes, c'est difficile d'avoir de la continuité, et pour l'enseignant et pour les élèves.

Donc c'était le manque de continuité, les horaires qui posaient le plus problème ?

Y a ça et y a le fait que j'ai l'impression que... Bah qu'on est toujours, en tout cas en France, je veux pas parler pour la Suisse, mais dans une école qui a été créée, voilà... Début des années 1900 pour répondre à un besoin industriel et qu'on est toujours là-dedans et qu'y a pas de conception de l'être humain, voilà. Que le seul concept, c'est de faire réussir les élèves à partir d'une matière à laquelle on met une note et c'est un peu désespérant.

Donc le but de l'école publique, selon vous, c'est vraiment enfin... Faut qu'ils réussissent tous à avoir la moyenne et puis c'est fini ?

En tout cas, moi c'est ce que j'ai perçu. Je sais pas... Enfin, ici, le fait de participer à la vie de l'école à plein de niveaux différents faits que c'est aussi intéressant, motivant... Moi en tout cas, je me sens à ma place et je participe. Enfin, ça a jamais trop été le cas au public.

On participe pas assez dans le public ?

Je pense que ça doit dépendre des écoles, dans ce cas-là, c'est pas tout noir ou tout blanc. Si on peut organiser des événements, des fêtes... Faire des projets, etc.

Donc si on résume, y a les horaires, les notes, le manque de responsabilités peut-être que les enseignants peuvent avoir dans le public qui posent un maximum problème ?

Clairement.

Mais sinon au niveau de l'enseignement pur, y a des choses que vous pourriez pas faire comme vous auriez voulu les faire, dans la classe ?

Ici, à part ces moments, donc sixième-neuvième et puis les moments où on les prépare à l'examen final de français, on est peu libre du programme. On en parle entre nous, on définit, on réfléchit, mais sur le contenu du programme je peux amener à peu près tout ce que je veux dans la mesure où je leur enseigne sur le fond ce qui est attendu. Donc j'ai quand-même une marge de manoeuvre assez gigantesque. Et puis, bon je sais pas comment c'est dans le public en Suisse, mais en France c'est pas comme ça.

C'est à dire...

Bah on a un manuel, on a un programme hyper détaillé. Il faut que...

Et puis ce programme, vous pourriez vous imaginer l'amener d'une façon qui corresponde plus à votre idéal d'enseignement ?

Bah je trouvais que dans le public c'était difficile.

Qu'est-ce qui bloquait, justement ?

Le temps, le fait d'enchaîner les groupes et le fait de pas partager non-plus... Le fait de pas non-plus me sentir à ma place et de pas avoir l'impression de partager ça avec mes collègues très clairement.

C'était chacun dans sa matière...

Chacun dans sa matière, sans communication. Mais ça m'a pas empêché de faire des choses, ça m'empêche pas de voir des enseignants inspirés et inspirants, mais... Je trouvais ça quand-même bien plus difficile.

Vous dites c'est difficile, etc. C'était parce que justement tout avait l'air très organisé ? Les horaires, les cours en continu ?

Mais c'est sur pleins de petits exemples, mais voilà. Ce fait d'enchaîner les cours, de changer de salle, de changer de classe... De pas connaître ses élèves, finalement. Parce que là, les enseignants de 1 à 6 ont vraiment la classe pendant six ans et même au secondaire 1 et au secondaire 2 on connaît très bien les élèves et puis on les voit dans plein de situations différentes. Le théâtre, l'atelier de sens, le carnaval juste avant... Y a plein d'exemples, on le voit dans des situations, on apprend à bien les connaître et avec ce fonctionnement collégial aussi. Donc c'est vrai que ça pour moi, c'est précieux.

De connaître les enfants en dehors de juste la matière à enseigner.

Voilà. De connaître ses collègues aussi.

Donc y avait aussi cette relation entre l'enseignant et l'élève qui était pas conforme à...

Pour moi, très clairement. Alors on la trouvait de temps en temps, mais c'est vrai qu'ici je trouve ça plus approfondi, c'est bien plus satisfaisant.

A cause de tout ce qui a d'interdisciplinaire qui se passe autour ?

Oui, oui. Parce qu'on les connaît dans l'école, pour participer à des fêtes, des théâtres... A l'éclairage si on a envie, à des tâches diverses et variées, donc voilà.

Du coup, cette école-là, même si ça correspond pas complètement à l'idéal que vous avez décrit, c'est déjà beaucoup plus proche que ce que vous avez vécu au public, en tout cas ?

C'est clair. Après, y a deux écoles Steiner, elles ont toutes leur propre mode de fonctionnement, enfin leur difficultés locales, géographiques, politiques, etc. Mais c'est de mon point de vue quand-même ce qu'y a de plus proche de mon idéal.

Et puis pour vous, le rôle de l'école Steiner, de celle-là, dans le paysage éducatif c'est quoi ?

Bah y a peut-être d'autres écoles qui proposent ça, enfin j'en connais pas beaucoup, mais c'est aussi de montrer cette liberté de pédagogie, pas forcément... Pour moi, l'idéal ce serait pas forcément qu'y ait que des écoles Steiner d'ailleurs mais c'est que... Enfin de mon point de vue, c'est pas l'état qu'il soit Suisse ou Français ou européen, peu importe de s'occuper de la pédagogie. C'est ce que disait Steiner là et ça c'est vraiment une liberté pour moi d'école.

Donc qu'il y ait plusieurs possibilités...

Ouais, voilà, qu'il y ait différentes possibilités et ce qui me chagrine un peu, c'est cette espèce d'homogénéisation... Encore une fois en Suisse c'est différent de la France, mais la France vraiment de ce point de vue-là me chagrine, parce que les écoles et les enseignants ont tendance à cette homogénéisation par le bas, mais du coup y a plus de responsabilités... Moins de responsabilités, moins de créativité. Moins d'engagement puisque moins de responsabilités, aussi.

Donc ceux qui devraient être responsables de l'école, ça devrait pas être l'Etat, mais l'enseignant, les parents, les élèves ?

Oui. Mais ce qui empêche pas que l'Etat pourrait tout à fait proposer la structure matérielle. C'est-à-dire la construction de l'école... Mais pas se mêler de la pédagogie, ça pour moi c'est du regard des enseignants et des personnes qui d'une certaine manière en prennent la responsabilité. Parce que c'est une responsabilité. Non mais y a pas de liberté sans responsabilité.

Je sais pas comment formuler ma question... Du coup, pour vous c'est l'état qui décide de comment la pédagogie fonctionne à l'école publique et qu'est-ce qu'il décide, selon vous, quel est son but ?

Pour moi c'est toujours une question, en France, et en Suisse aussi. C'est que pour moi, ça part pas d'une conception de l'être humain, c'est pas... Je voudrais que les enfants à quatorze ans, ou à vingt-et-un ans ils aient telle capacité d'âme, mais même sans mettre ce mot là qu'ils aient développé telle faculté... Pour moi ça répond à un besoin industriel et à un besoin économique. A un besoin qui soit après... Qui soit de plus en plus ça, c'est : ils vont avoir besoin des ordinateurs, donc il faut qu'à douze ans ils aient des tablettes et qu'ils sachent se servir d'un ordinateur. Enfin, on prend le problème à l'envers : c'est le monde industriel qui est comme ça et donc il va falloir qu'ils soient adaptés à ça et je suis pas du tout d'accord avec ça.

Donc, on part pas de l'être humain. On part de ce dont il [l'Etat] a besoin pour fonctionner.

Même si plein d'enseignants le portent en eux, j'ai envie de dire heureusement, et plein de parent aussi, mais finalement c'est pas dit, c'est pas énoncé, c'est pas explicité, c'est pas... Et du coup ce qui l'importe, c'est l'argumentaire économique... Et même inconscient, je pense pas... J'espère que c'est pas conscient.

Merci.

ENTRETIEN AVEC E5 - 65 minutes

First of all, as a child did you go to public or private school ?

Public system. I did primary school in Ireland.

Could you tell me in a few words what you studied ?

So primary school in Ireland then I moved to London for work and went to university. I wanted to be a teacher but I didn't think the public system worked. After you finish the university in London you can do a post grad, just a one year teacher diploma. So it really tells you or not about the respect of education. YOU do a degree in geography and then a teacher diploma. Just one year and that's sufficient and then you enter the public school system. So when I finished

university I decided I wouldn't do that. So I went to the States and worked there for seven years. I was building houses there and researching education. I came across Montessori, read some books and visited some schools. And you know you see something that seems to be everywhere and I would talk to my friends and one was like: "Oh my aunt is a MONTessori teacher" or "Oh, I went to a Montessori school". So it seemed like a system that works to me. I contacted AMI, the main Montessori organisation. There's the european and the american branch. It's similar but competing. Even if it's international. So what you can do is, you can get a school to sponsor you because the training is quite expensive. And if they sponsor you you commit to go to that school for three years. Because staff turn over is a big problem in the Montessori system. So I went to India and did the training there. When you finish you get the same diploma. If you have this diploma you can work in any country but the training is very different really.

You said you knew you wanted to become a teacher, what was your motivation ?

Hum, you know the old cliché it's like: "Oh I love little children". I do enjoy the company of children of this age and I thought I'd be good at it and it's an important job. If you wanna be a teacher in Finland for example, they take the top 15 % of graduates in university, only the best can do it. So education is respected there. In England they just take anyone and the result is that the education system is a complete disaster, you know. One year and you're a teacher. YOU come back a year later and 35% give up. What is wrong with the education system when all these teachers are quitting? Anyway sorry. I felt that I would be good at it and I would make a difference. People like me who are really into it, should do it. So that's why teaching and why Montessori, well, because the education system just doesn't work. I mean you go to a traditional school room.... the example I always use is, you have twenty children sitting in the class and the teacher has to get to THIS today. So everyone is doing THIS. And you know like on the 2nd of May you'll be studying THAT. AND it all goes at exactly THIS speed. The really intelligent kids are bored cause it's too slow and some other kids are really stressed up cause it's going too fast and you have this tiny little group in the middle that's moving just the perfect speed. So for that, you know let's be generous, for one third of the class it's wonderful, the system works. But for the others it's rubbish. And that's boring for the teachers, it's the same thing every single year and the 2nd of May you're talking about the capital of Paraguay. Hard to keep the motivation for that. It's bad for the teachers, it's bad for the children. The children go home with so many homeworks. Why do they go home to do homeworks? They're supposed to be learning in school! Children are naturally curious, they want to learn, they have this amazing capacity

to learn but they're not learning if we have to force feed them this for hours and hours afterwards, you know. So clearly there's something wrong.

How many years have you worked as teacher ?

10, this is my tenth year. I worked in India, then Tokyo, Beijing, Shanghai, Moscow, St-Petersburg, Neuchâtel, and I've been here three years. In Japan it was fantastic, it was a proper school, it was structured. A good Montessori class is like a good MONTessori school. In the class the teacher guides the children and helps them, doesn't allow them on them to take freedom but doesn't step in and take over all the time, there's this precise balance. A school it's the same. The head of school will help the teachers and suggest changes but not say: "Do it like this." The classroom should be different but should be achieving the same goals. That school was like that. So it was three years, I learned a lot. The training was a massive waste of time, completely useless, other than having the diploma afterwards. But when you go in the class with the kids and if you're surrounded by good teachers, and I was, we would sit down at lunch and I would say : "Look this happened today, what would you do?" And one person says this, another says that, you discuss it and you come up with different ideas and you can try. This is how you learn. So Montessori is learning by doing and this is learning teaching by doing teaching, you know. It's probably true in most teaching styles but in this system it's even more. I mean I think the children learn more but I also think the teachers can learn more. So three years there was perfect. And then I go to these other schools and some lady comes and say: "Don't do this, do that". You know, I would be the one with the qualification and the experience and you're the one that read an article on Montessori while you're waiting in the dentist office. Like if you were to say: "Why are you doing this?" and I'd answer "Here the reason why...". But you're coming and saying "Don't do this, do that". That cannot work. So I realised after Tokyo is that the majority of schools are like this. People try to tell you what to do and they're wrong. So when you move around, you can see very quickly the school is not good. And now your choice is do I stay here or do I move on. In Shanghai I had ten kids, the boss never told me what to do, I was getting paid a lot of money. But ten kids! The system doesn't work with ten kids. So I left Shanghai.

Usually how many kids do you have ?

30. Normally it's about 25. But we've got a really big space. I'd like to have five or six more.
But roughly 25.

Are the kids all pretty much the same age or is everybody together ?

There are four principles to have an authentic Montessori school you need to have four things. If you have these four things AMI will give you a badge to stick on the door and it says it's authentic MOnessori. The first thing is AMI trained teacher. The next thing is full arranged materials, the material as proscribed by AMI. Next is what's called uninterrupted blocks of time. They call it work time, I call it play time. This means like a solid 2.5 or 3 hours where the children come in and they're not stopped from playing. They come in the morning at 8 o'clock and they play at 11. At 11 we have a circle time, we go and play and have lunch. But they have that solid 3 hours. The fourth principle is mixed age groups. So you gotta have one part of the class, we'll say three years of age, one part four years and one part five-six years of age. You gotta have the three age groups. That's the same principle for, like my boss she's in the elementary classroom, so that goes from six to nine and later she'll expand it from nine to twelve.

So there are Montessori schools for older children as well? Cause I saw a lot of schools just for children from three to six.

I would guess 80% of schools are ages three to six. Like 18% are from six to nine and a few from nine to twelve. And there's, as far as I know, three or four in the world, for like fifteen 'til eighteen. But they exist. The difficulty is, like in Tokyo we had three classrooms of 25 kids each. Only a certain amount of parents are gonna keep their children from age six to nine in the elementary level. Most of them will take them away, because they think Montessori is like playing and do nothing. So they place them in traditional schools, very often. Despite us doing amazing things with these kids, they would put them in a traditional school. Because now, it's "real education, it's six, it's time to learn and not playing anymore". So if you have three classrooms you have enough kids for the six to nine classrooms. Now you need two six to nine classrooms to make a nine to twelve classroom. There's this pyramid and you're getting less and less that are moving on and remaining in the system every year. So you can imagine you'd have a huge quantity of classrooms to feed into a fifteen-eighteen. It's one of the big reason why there's very very few.

Are there children in Montessori that repeat a class ?

Hum, you could do it. I've never seen it happen.

Are there grades, tests ?

Hum, this is a very controversial thing in Montessori. Benchmarks is the big word that people use in Montessori. By the time a child is aged four, they should know that, that and that. In the important areas, which is mathematics and reading. But this isn't pure Montessori. Montessori says that you follow the child's interest.

So the learning is based on the child's interest ?

Yes. Now one of the consequence of this is that you visit some Montessori schools and the children are learning very little. The children are just walking around and do nothing. What are they interested in? They're interested in anything. They're interested in walking around, you know, they're children! Hum, it's not true for all children but for some. In the majority I would say of Montessori schools, there's not a great deal of learning happening. So if you look at this list, you're gonna have ten children super motivated, you're gonna have ten who are medium and you're gonna have ten with just no interest. What will happen is those ten will lead the other twenty. As you see these guys walking around doing nothing you'll follow them and they attract the group to them and after a while that's the mood of a class. So if you were observing a Montessori class, you'd probably see one part of the children occupied on something and the rest of the children doing nothing, not touching any piece of material. Materials educate the children, teachers don't educate the children. You guide them towards the material that will stimulate them. So when I say doing nothing it's spending 3 hours in the classrooms not touching any materials. You could have social development there. But you could do that for years but now a child come back at age four and they can't do the material for a four years old cause they haven't practiced the first year. And it goes on. Then you've got a five years old who's got much more independence, much more personality. And now you're trying to control four-five years old boys and well, they make your your life a misery.

A misery? And you're alone with the 30 children ?

There's two of us.

So is there a lot of collaboration and co-working ?

Yeah, we discuss what we should be doing. Sorry let me just get something cause I wanna answer your question properly about the benchmarks. So this is the checklist. So many schools don't have this. It's the list of all the presentation you would give the children if they arrive at

age three and until age six. It should go on and have pages and pages. What I've been doing is making my own. So you can visit some schools and it'd be like one piece of paper and this is it, this is what they're learning. I told you something about that school, the children won't be learning a great deal, but this one from here it's six pages. So what it is I might set benchmarks. I've been working on this for a while. If the philosophy is done properly, the children should be achieving certain things at each level. Now if you talk about the academics, when you do your training you make these albums. Here for example an album about mathematics presentations and they are all in order, you go from easy to complex. A child should learn this at this age, so there is an approximate set of benchmarks. If the child is not learning X at a certain age, you gotta ask the teacher why. Is there something wrong with the child or are you doing something wrong? Most teachers don't follow the system, they forget about it. They don't tell the parent about it. They just can't figure out why the children are not achieving what in essence are benchmarks. That's something the teachers and the head of school need to ask themselves. In a good school they should be. So we're making something, like for each year, you should know this. By Christmas if the children don't know that, what are we doing wrong? Why didn't we show them? Why didn't they learn it? What can we change?

So you ask yourself not what's going wrong with the child but with the teacher ?

Well I always tell my co-teacher, it's her first year and we talk about this a lot, I said to her at the beginning that you gave a presentation to a child and then you leave and they practice. When you leave the learning starts. If you've given the presentation to a child and the child can't master the materials, there are three reasons: One, the presentation was confused and that's the teacher's fault, two, the presentation was a bad time and it was too difficult for the child and that's the teacher's fault. And three, maybe the esthetics of the presentation was bad and that's the teacher's fault. So if the presentation fails, it's always the teacher's fault. And to me if the children aren't learning, there's two possible reasons. One is the child has learning difficulty and in my experience that's been true about 5% of the time. And the other reason is that the teacher is not doing the job and that's true 95% of the time. So if the kids in here aren't learning, we discuss all the time why they aren't learning. So I'm making a document and it looks like that (show a document). Between eighteen months and three year, they should roughly know that. And that's for the next year and so on. In the first years you lead them towards independence and now you're showing them for example, you show someone to sew like this (shows a child's product), this one is not the easiest one, there are three more before this. Once you got them to here you can really set them free and they can start doing whatever they want

and they can make these (shows another example). And it becomes way more complicated. So you've given them the lessons up to here and from that the massive learning start and you've done your thing. So if you do the first two years, the third year there's this explosion and now you have your five years old and instead of going bonkers, they're making things like this! Taking their old things and making a book and then they start teaching each other and the philosophy really accelerates. But I'm not sure I've answered your benchmarks question. So to me there should be benchmarks, there has to be because you have to ask yourself if you're doing a good job. If this was my child I'd be happy to know what they're learning. If they're six years of age and they can't read, and Montessori says that you present the first reading exercise at four and a half, well were there incredibly intelligent back in Italy and the Swiss kids really dumb or it could be that I'm doing something wrong. So if you have these benchmarks, you can ask yourself and you can try to figure out the answer. Most schools don't, it's convenient. For example there were six teachers in Tokyo, five were passionate and one not so much. So now the parents were asking: "Why can't my child read?" she would answer every child is different. If I was a parent and somebody would say that to me, I would lose it. That's a non answer. You need to give a precise answer to a precise question. For example I had a little girl and she hadn't start mathematics, all her age group had started and she hadn't. The dad said to me: "Why isn't she starting mathematics?" And I said to him and brought him into the class: "Look there are these red and blue rods, there are different levels, she can't do the first level, so that's why". She couldn't do the first set so the second set would be impossible. So How do I know she's not ready for mathematics? Because she can't do this and it's not: "she's not ready" or "every child is different". Next question: "What are you doing to get her ready for mathematics?" And I tell him: "Everyday she comes in, we do this and that, maybe I ask another child to show her". There are many things you can do but there's a precise answer to all these questions. So for many teachers in this system, it's very very easy, you could come in and do nothing every day. As a traditional teacher you can't go to school and do nothing cause you have to present the capital of Paraguay today! And if you haven't done it, your boss is gonna go: "Look it's not done!". In here you could actually do nothing at all. And most Montessori teachers do, do nothing. I visited a school in Europe and I was asking like how many children they had and how many teachers and then teachers stuff like how many presentations he would give every day. He said: "Oh, a good day, seven!" and I was like "If we haven't given fifty presentations every day, we should just give up and go do something else, because that's our job". These children crave knowledge. If you put something in front of them they'll learn it. But if you don't

put it in front of them they won't learn it. So our goal is to put it in front of them, as much as possible.

That would be your role as a teacher ?

Yeah, absolutely. In a proper normalized class where the children are, let's say, under control, like there's no five years old boy running around screaming, so in that normalized environment, our goal is to give presentations all the time. Someday it's a bit more desorganized and I would manage the class and in that day you won't give fifty presentations, you're gonna give thirty. But you could still have the goal to give fifty. And if someone asks you, you can just say the children need a little more help today. They are three. It's good. And next year it'll be better and better and better. Look, I remember the first week we opened and my boss said: "Is it ready?" and I said: "It will never be ready".

And with the parents is there a lot of collaboration or do they just like drop the kids here and come back at the end of the day ?

In this country, there's not a lot of collaboration.

You mean compared to other countries ?

Yes. In Tokyo I learnt how important that is to have the parents on your side. you can't just say to the parent: "Give me the child and trust me". Why would they trust you? You go to a restaurant and if the food is good you'll go back there but you gotta have some evidence that the guy knows what he's doing. If you give a precise answer that shows you have knowledge in the subject, then the parents will trust you and if they trust you in my experience, they'll step back and let you do your job. You know, because in traditional schools, the kids go home with homeworks and the parents can see what that today they did the capital of Paraguay and you can see there's some learning happening and you can track it as it goes on. Here there is no homework so how do the parents know? So I've always felt that you need to educate the parents on what we do. And if you do, then they'll make your life easier and you can do your job. And you can try to get them to do the same. So if you could live the philosophy and try to live a simi-Montessori life and give the child independance, they'd learn quicker. So we've done a bunch of things here for parents education. One thing we do, I create an album so the parents can see what the children are up to. And I tell them to sit with their kids and ask like: "Oh who's that? This piece of materials, what are you doing here? Do you like that?". So this facilitates communication with the children. Another thing we do is, we have these parents education

seminars, so once a month the parents will come in and I'll do Montessori mathematics or language or Montessori at home or independence and discipline. Another thing we do is observation. They can come three times a year and then in the evening we have a conference. And we write a report on the children three times a year. So now you have A: the report, B: you've actually sat in the class. So they get the report on our professional opinion but they also get to see with their own eyes. So they come in and we sit down and we talk for thirty minutes. So there are the reports, the observation, the seminars, the photos, the emails. And I'm outside the doors at four o'clock if they wanna ask me a question, I'm here. They rarely do, in this country. So we're really trying to develop the parents communication. That's one of our goal. How is it working out? Well... unusual in this country. There's a dad on that list and I spoke to this guy once in eighteen months. He doesn't come to the seminars or observation or meetings. We send the photos every month and doesn't ask questions. What can I do? I cannot go to his house and make him care. We've discussed this with my boss, you know. So what we're trying to change for next year is how to engage the parents, and try to stipulate: "You must come to the seminars or your child can't be in the school, you must participate in some way."

That would be the goal for next year ?

Yeah, one of the goals, the classroom improves all the time. But it's difficult 'cause you know, it's Switzerland, you just do things differently here. Look, at four o'clock I'm outside that door and I tell them at ten past four I'll be outside the other door if they have questions, because at four there are twenty-five other parents. And if they have a question they should come to the other door and I could sit for two hours and talk if they want. It happened only once. In Tokyo I would go to the door and and I would debrief with the moms. Every day, every single day. Here, never. It is quiet different. There, I would send the pictures and half would say thanks. You might get zero here. So they seem a little disengaged in this country.

As I understood, you enjoy teaching in Montessori schools, but what would be the ideal school, the ideal education system ?

It's here.

Do you see some changes that would need to be done or here is really your ideal ?

Um, I've been to Montessori conferences where people sit around and they talk about Montessori and it's like some religious cult. They'd put a picture of Montessori on the wall and you know. Like when we were kids in Ireland, it was like the seventies hardcore catholic Ireland

and we started to do this thing, because the priest told us to where you say: "Jesus" and you had to bow your head. Just thinking back... but sometime I expect people to do this in Montessori conferences: "And Maria said...". There's this sense that Montessori invented education, you know. There is many great thinkers in education and sometimes when you talk to Montessori people it's like she invented education. And she died in the fifties. It stopped. Like: " Why don't we try this in the class? Well because Montessori never discussed that." It's like the Bible stops at a certain time and now this is it. It's laid out, you know. So no, I'm not one of these people who believe that Montessori has all the answers. I mean, I've never visited a Steiner school which I think is disgraceful. I really want to but it's just, you know, there's so much I have to do all the time. I know myself that if I visited a Steiner school, I would love to take some of their ideas. I'm not a very artistic creative person and that seem like a massive part of their philosophy and I'd love to go and talk to some teacher who is artistic creative and take some of their ideas and see what they would do and implement it here. And these guys who take the kids to the forest you know, I love this idea, it's fantastic you know! We used to do this here, just outside there are a few trees over there, until someone complained because he didn't like the sound of four years old laughing, it was traumatic for him so we had to stop doing it. But I think... What Montessori did was, she synthesised aspects of education that she thought worked. She tried them in the class and she put aside things that she didn't feel worked and kept the things that did work. Now is it borrowing or stealing, it doesn't matter either way. She synthesised all these ideas and she continued to refine it. I feel it should be a living thing, you should be always changing it. So, we're always trying to change it here and make it better and one of the ways to do it is visiting different schools. They had an open day in a Steiner school in Geneva two weeks ago and I heard about it the day after it happened. But nevertheless I'd like to contact them and go visit and see if I can sit in a class. I visited Montessori schools here, two in Luzern, one in Lausanne, two in Zurich, five in Geneva, two in Neuchâtel. You always find new interesting things, things that you could use in your class. And I feel the same about other education. Why not go visit these schools and learn some! So. I mean at the same time no Steiner school has ever contacted me and ask to visit so I don't know. I think it would be really good if there were collaboration between the different schools. I'm sure there are things they can teach us and there are things we could teach them but I don't know.

We've talked about your role as a teacher, as a guide for the children, what would be the role of the kids ideally, and here ?

Well, the class in Montessori is called a children house. The idea is that everything in there is theirs. So the table etc. So they should do everything. Before you came I watered the plants because they're not here today. Usually they do it. They set the table for lunch. The big group eats first so before the little guys come in, the big guys have set the table for them. So now the little ones even like three years of age just start here, after you eat, you clean your place, you put it on the trolley and then the big ones will come and they'll put the trolley in the washing machine. So they fill the machine, they empty the machine. The golden rule in Montessori is: Never do something for a child that he can't do himself. So can a child water the plants? Yes, definitely. If you show them they can do it. Can they fill and empty the machine? Can they set the table? Yes. Everything in the class is within access. We set up the environment so they can maintain it. So what is it they do? Well they maintain the environment, they resolve their own problems, social and physical problems, if someone spills water someone else cleans it up. They teach each other and they learn. The goal of a decent Montessori class is to remove the teacher completely. The kids are giving the lesson. So there's two teachers here, there should be zero in a perfect class. You're aiming to make yourself unemployed! And the children do everything and here they do, they do a lot. The toys are here, they come and take them and when they're finished they put them back in and I don't do any of that. They plant the seeds, they water the plants and when the seeds come up in the springs we'll bring them out and they'll transplant them outside and they'll take care of them. The windows are dirty there, we have a class polishing activity and they'll clean it.

Do you have to tell them everyday like: ok you do this, you do that or do they do it spontaneously ?

In the first two years you have to tell them and then it becomes massively more easy in the third year. They don't just teach each other the academic things, you know, they teach social responsibility. Last year I had to tell them: you have to fulfill the machine, it's your turn. We don't have to say that this year. Maybe the same kid will do it everyday for a month. And the other kids, their social responsibility will kick in and they'll start doing it. It just spreads through the class.

Does it happen that a kid doesn't do anything ?

Yes, absolutely. Again the class is supposed to represent the society we're in. And that's the way it is. There's people who just don't want to do anything. Not a very swiss idea but that's the reality. So the big ones they'd clean away and set the table for the little ones. They go brush

their thief. When the machine has been filled they can play. Now somebody will be here and some child will sit on the line there, ready to play every day and she has no interest in filling the machine, she won't do it. As an adult you're like is it fair? Well to them it's fair.

So you don't make them do it ?

No. When I was training, I felt quiet frustrated in the training because if the Montessori philosophy is about discussing the disagreements, well in Asia, the education philosophy is quiet different. It's like: I'm the teach, I say it, you do it! But we're talking Montessori so where is the balance there, you know. I felt it quiet stressful, the training. There were just two westerners. I was the only one asking the questions. I know I drove them crazy but at the same time, everybody wanted to ask questions, they were just too afraid of the teacher. One day the teacher said to us: "So, you guys are doing this, and you four do this etc. When you're done you can go sit down." I knew she wanted us to do our part and then go help the other ones. But we finished and we sat down. She would shout at me. Now, it wasn't what she wanted but tough! She said I could do it. So it seems with the kids here, some kids are more socially aware and maybe those kids are easier to love than others. In a good class, the kids will follow the good kids, they won't follow the one who's sitting down. This kid will actually be left to the side and someday you'll have six of them filling the machine, fighting about who gets to do it. We have something here called the piece table. It's just cushions and a table and a feather. If you hold the object you can talk. If they have a problem, they go and sit down and talk. Now let's say both children wanted to play with the same toy. One child is three, the other is five. It's unlikely they'd play with the same thing but let's say they did. The five years old is much sharper than the three year old. Once they finish the discussion, there's only one child who's gonna get that piece of material. And it's not bullying but they're just more intelligent and they know how to get their way. So the five year old will have the material. Am I supposed to step in and say that's not fair? Am I supposed to be the judge here? The three year old has agreed that it's fair! So they came up with their own system and it works for them so I'm not the judge! It's not my job! They fix it themselves and they learn this very quickly. It's their environment and they fix their own problem. The best person to fix a child's problem is the child, the second person is another child. And if those two things don't work, I'll help them. And I'm way off like: you have to try those two options first. They come to me and: Ask your friends help, ask your friends help. I've been to Montessori class with three teachers, so you're doing the teaching, so presenting, the other one is doing the classroom management, controlling, and what are you doing? There's a chair over there and if you need help you sit down and one specific adult is trained to come

to that child. That ,in a Montessori class. The goal is to have the children independant and you create a special space and the children need so much help that you would designate a teacher to help them. That's completely against the philosophy! Haven't you looked in the mirror and said: What are we doing wrong? No. So in here, I've taught them to do some of the sawings and now they teach each other and it just explodes. So you give this lesson and they give more and more lessons. There's two of what I call big teachers and there's many many little teachers. Often they can teach better than we can.

Last question: you said earlier quiet roughly that the public system is rubbish. Why? What prevents the public system to be the ideal school ?

So, wit this age group, three to six. Children they wanna move. What do we tell them? Sit there, don't move. They wanna touch things and we tell them : don't touch it. YOU could change that. Again, I'm speaking from my perspective. If I knew more about Steiner I'd give a Steiner based answer. Those two things seem like a massive problem. How is it that children enter school massively curious and they leave, I don't know, not so curious. Everything is interesting, I show these guys something and they're like Bravo! They have that enthusiasm, that joie de vivre. At sixteen, my god, that's, you know. So what could we change to get that back? Individualise learning. You know maybe you're fascinated with the capital of Paraguay but maybe I wanna plant some seeds! Is your thing more valid than my thing? Maybe in a month I'll be into it but not today. Why can't we do all these things in one day? You see a child come in here, you wouldn't believe what one child would do in three hours. They're super engaged in many different things. But we're saying you'll learn this now. So as I said, I wanna do that, I wanna learn this later. Ok I've learnt this now what can we do next? So now we're gonna do french for the next 40 minutes, you know. I tried to learn french for like forever and the process is so slow. There are effective ways to teach and there's ineffective ways to teach. It seems to me the system we're using now is based on these victorian ideas. The parents would go work in a factory and now are we gonna do with the kids? Let's just put them in this room here. Ok that was hundreds years ago. It just seems bizarre to me. You know Caleb Gattegno?

No I don't know him...

Well he was this mathematic teacher and he said: "You could teach a full elementary mathematic program in two years." And he did it. Maybe he was a gifted teacher but it seems to me, if he was a gifted teacher, is it possible... well only Bethoven can be Bethoven but you can teach a child to play the violin so everybody couldn't be Gattegno but it is possible surely

to make teachers better teachers. even when I go visit Montessori schools, like I had this guy coming in last month and he had just set up a school and he started telling me: you should do this and this. But he didn't even had the diploma. Instead of saying: we just opened a school, what would you suggest? I could give you fifty pieces of simple advice, you know. But people don't seem to have this curiosity. Like my co-teacher she's benefitting. She's learning a lot from being in the class. I don't think I'm Gattegno but I'm a decent teacher and I think there are ways to improve education. He is just one example. Why hasn't this stuff drifted into traditional education? Why have we maintained the system where children sit in rows. It's frustrating.

So is this why it's important to have alternative schools like Montessori, Steiner, a school in the forest etc. ?

But why is it alternative you know? Like, I know people are afraid, I had a dad in here and he was planning university for his four years old son. I understand the stress of that but that stress is actually self defeating, you know. Because you passing the stress onto your child. But I feel if we could educate the parents more about why it's important to go in the forest for an hour and they'd come back and they'll learn way more. Or you have the Steiner, like they create amazing artistic things and then maybe they can learn french easier. I don't know, I guess it's the same reason why McDonald's is popular. It's not the best but it works at what it does so it's sufficient. So why is it all alternative? Actually I do know why it's alternative because it frequently doesn't work but if it does work, like all these kids start leaving here and start becoming amazing kids and you start having a reputation and then you get more parents coming here but then you get schools come in here and they start going: "what are you doing different?" and then you can improve their schools. That would help. That's our goal.

ENTRETIEN AVEC E6.1 (ici E1) et E6.2 (ici E2) - 60 minutes

Tout d'abord, pourriez-vous présenter chacune votre parcours, les formations que vous avez faites et aussi si vous avez fait l'école obligatoire dans le public, privé. En gros votre parcours jusqu'à éduquer.

E1: j'ai fait les écoles normales à Monthey dans le système public. Quand j'étais au Co j'ai fait 3 ans de sport étude. Après j'ai fait l'école de comm. J'ai pas trop aimé ça donc j'ai bifurqué en ECG dans le social puis la passerelle HEP, toujours à Monthey. Et après la HEP Valais. Suite à ça, je suis partie à Berlin et j'ai fait la formation de maîtresse de bricolage. Ah et j'ai enseigné

5 ans dans le public. Et là ça fait deux ans que je suis à Educaterre. Je suis casi depuis le début que je suis dans le comité.

Parce que l'école a été créée quand ?

E2: 2013 je crois. Ca fait trois ans que ça tourne avec les élèves.

Et j'ai fait toutes mes écoles dans le public aussi. J'ai enseigné pendant 10-12 ans dans le public aussi. J'ai fait l'école normale à Fribourg parmi les dernières volées. Parce qu'ici ils avaient déjà arrêté et c'était l'occasion de découvrir Fribourg. Pendant mes 10-12 ans j'ai fait une année de pause où j'ai enseigné au Cameroun. Et puis après j'ai voulu prendre une année sabbatique et l'année suivante j'ai enseigné dans une école en forêt à Corseraie, dans le canton de Fribourg. Une école qui a fermé maintenant. L'école avait dû fermer en milieu d'années, ce qui fait qu'avec les parents d'élèves on s'est vu, on a fait une association pour pouvoir faire une école pour la fin de l'année pour terminer avec les élèves. Suite à ça je me suis rendue compte que c'était pas si infaisable de faire une école. Et on s'est rendu compte qu'en Valais y'avait rien et on a lancé l'idée avec plein de gens intéressés.

Qu'est-ce qui vous a donné envie d'enseigner ?

E1: Y a pas forcément d'explication des fois. Moi, mon papa, ma tante, mon oncle, mon grand oncle sont enseignants. Et puis depuis toute petite j'adorais jouer à l'école. Pi après dans mes voyages ça a confirmé parce que je me suis dit que c'était vraiment par l'éducation qu'on pouvait changer les choses.

E2: Parce que moi je pense le contact avec les enfants j'ai toujours bien aimé. Je trouve qu'ils mettent plus à l'aise que les adultes. Ils sont pas dans le jugement. A la base c'était pour ça. Après, bien par la suite je me suis rendue compte de l'impact qu'on pouvait avoir sur les enfants aussi. De se dire que si on voulait faire quelque chose pour le monde c'est par là qu'il fallait commencer. Mais dans le public au bout d'un moment j'avais une certaine frustration de pas pouvoir appliquer les valeurs ou les envies que j'avais, par trop d'élèves ou conditionnement. Ouai pi par la pression de tout ce qu'il y a autour, même si c'est pas des demandes officielles du département mais par les collègues, les années supérieures, y a un espèce de truc obligatoire de faire des trucs qui en fait me convenaient pas forcément. D'où l'envie de voir autre chose.

Du coup, les deux vous enseignez toutes les disciplines ? Est-ce que c'est divisé en disciplines ?

E1: E2 enseigne les lundis-mardis et moi je suis toute la semaine. Donc on pourrait dire qu'elle est plutôt référente 1H qui viennent le lundi mardi. Et moi 2-3H mais après on a des moments où effectivement on travaille toutes les disciplines. Fin on fait pas tout à coup du français et après les maths.

E2: Ça part beaucoup par projet et à partir de la situation on extrapole les choses. Toute façon en enfantine c'est peu séparé en disciplines.

Ca va jusqu'en 3H ?

E1: ça va jusqu'en 3H et l'année prochaine on continue avec les 4H. On a eu d'abord l'autorisation pour les 1-2H et on a fait la demande pour les 3H et là on a reçu pour les 4H.

Les élèves sont tous ensemble ou vous faites quand même des groupes par âge ?

E1: On a des moments dans la journée où on est tous ensemble, par exemple le conseil ou les jeux libres. Et après y a un moment où on prend les élèves par degré. Parce qu'il y a une sacrée différence entre un 1H et un 3H. Après par contre ils sont assez autonomes dans leurs apprentissages. On met à disposition le matériel et eux ils cherchent un peu ce qu'ils ont envie de découvrir. Pi après on se retrouve toujours pour le conseil, les repas pi l'histoire de fin de journée. Bon une journée comme aujourd'hui de ski, on est tous ensemble. Mais pour ce qui est plus je dirais, cognitif, c'est par degré.

E2: Notre organisation change beaucoup, on se remet en question au fur et à mesure. On change aussi l'organisation au fur et à mesure, l'année passée y avait des moments où on les séparait par degrés mais c'était assez rare. C'était plutôt par niveau intellectuel ou par intérêt. Par exemple elle propose un atelier de créativité et moi de motricité et ils choisissaient ce qu'ils voulaient faire. C'est toujours une recherche chez nous depuis longtemps, d'essayer de trouver l'équilibre entre la liberté qu'on leur donne et pi quand même les choses qu'on doit atteindre et qu'on leur propose ou qu'on leur impose.

Y a combien d'élèves ?

E2: 21 maintenant.

Et pour les 3H est-ce qu'il y a un système de notes, d'évaluation ?

E1: les évaluations oui, mais pas de notes. C'est beaucoup par mots, les retours, les discussions et on fait aussi un bilan qu'on transmet aux parents. Les enfants ils ont un retour beaucoup en

discussion. Je leur demande régulièrement ce que eux pensent de leur travail. Qu'ils arrivent déjà à réfléchir sur ce qu'ils ont fait.

E2: C'est une question qu'on se pose pas mal pour l'année prochaine avec les 4H.

L'idée c'est tant que des élèves sont motivés à continuer avec vous, vous essayez de rajouter chaque année le degré qu'il faut ?

E2: On a décidé d'essayer d'aller jusqu'en 4H. Après, on a fait un groupe de travail qui réfléchit sur les 5 à 8H. Mais on est pas sûres ni qu'on veut le faire, ni si c'est possible ni si ce sera accepté par le département mais on y réfléchit parce qu'il y a beaucoup de demandes de parents.

E1: Là ça vient pas de nous. C'est les parents ou d'autres gens qui sont intéressés à l'association et qui voudraient donner un coup de main et eux verraient l'école évoluer. Mais pour nous pour l'instant...

E2: Nous on préfère les petits degrés. On a plus d'expérience là-dedans aussi et je pense que c'est presque un autre métier d'enseigner à des 8H qu'à des 1H. Et puis du coup c'est déjà une expérience d'avoir les 3-4H mais d'avoir des 5-8 c'est évident qu'on engagerait des autres gens, mais faut trouver les gens qui sont sur la même longueur d'ondes. Y a beaucoup de paramètres. Donc c'est probablement qu'il y aura de toute façon un trou, on va pas forcément garder ces élèves là pour le passage. Parce que le département ils sont super ouverts mais ils ont aussi des comptes à rendre et ils sont aussi un peu... Ils aimeraient bien d'abord voir comment ça se passe le passage de nos élèves plus loin.

Si vous deviez décrire Educaterre, ses principes, les particularités, par exemple à des parents qui hésiteraient à mettre leur enfant chez vous, qu'est-ce que vous diriez ?

E1: Ce qui me vient tout de suite c'est la connaissance de l'enfant.

E2: Parce qu'on a peu d'élèves. C'est une grande richesse pour nous.

E1: Sur tous les plans, affectif, social, cognitif. Après je dirais une liberté. Une approche plus profonde de l'enfant. Fin moi je fais des choses que je faisais pas forcément dans le public. Je vais plus en profondeur dans certaines dimensions sociales, des valeurs...

E2: Je trouve qu'on voit plus l'effet de ce qu'on fait sur eux, déjà parce qu'on les a plus longtemps et on peut aller plus en profondeur. Un détail, par rapport au public, on est pas contre, c'est pas qu'on fait mieux. C'est que nous on a des conditions qui nous permettent de faire des choses qui nous conviennent mieux mais pas que ce soit pris en opposition. après je pense qu'on part pas mal des projets des enfants, on essaie d'aller à leur rythme.

E1: Je crois qu'on vit aussi.

E2: Ouai c'est qu'ils apprennent par la vie quoi. Pi on est beaucoup dehors, c'est quand même une caractéristique. En fait on est rarement dans la forêt on est plutôt en plein air, dans un jardin, autour du chalet ils jouent avec la neige. Par -13 degrés ils bouffaient des glaces qu'ils avaient fait dehors (rire). Sinon sur le site y a un texte qui décrit notre philosophie. ça décrit plus en détails. Moi j'ai de la peine à expliquer ça parce que pour moi c'est des évidences et pi j'ai l'impression de battre des portes ouvertes quand on parle de ça mais en fait je me rends compte que pour les gens c'est pas forcément logique. Dire qu'on va au rythme de l'enfant c'est super à la mode de dire ça, fin on l'entend partout.

Oui, mais c'est dur de l'appliquer ?

E2: Oui, et pi encore y en a certains on peut pas toujours aller à leur rythme. Des fois c'est...

E1: Et je pense aussi on prend le temps. On court pas après le temps. Parce que j'ai fait un remplacement y a pas longtemps et c'est ça qui m'a marqué tout à coup, ces échéances. Tout à coup y a un enfant qui doit partir à l'appui donc on doit vraiment finir le cours là. Nous on laisse aller quoi, c'est fluide.

Prendre le temps qu'il faut pour bien faire les choses ?

E1: Exactement, pi être patient.

E2: La seule échéance qu'on a c'est l'heure de fin d'école. Pi on s'est rendu compte en fait qu'en général quand on s'énervé sur un enfant, c'est provoqué par un stress. Soit le stress de sécurité ou de temps. Du coup si on peut s'éviter ça, ça fait que c'est plus fluide. Et le fait qu'on soit détendues avec les enfants et qu'on leur parle de façon plus bienveillante, bah eux le font aussi en fait. C'est super contagieux. Entre eux aussi. Je trouve qu'il y a assez peu de conflits en fait chez nos élèves par rapport à ce que je vivais dans le public en tout cas. Bon ils sont aussi moins confinés dans un petit local, à se taper dessus parce qu'ils se croisent tout le temps.

Pendant les deux jours où E2 est aussi là, vous collaborez beaucoup ?

E2: On se parle pas (rire).

E1: Si mais à la fois je trouve qu'on se connaît vachement bien et on sent assez bien les choses. Et finalement on a une grande liberté mais y a aussi des choses qui nous cadrent. Donc on sait qu'on est libre dans ce cadre là. ça nous aide aussi à reprendre le fil si jamais.

E2: On est arrivées à un système qui va bien là. Parce qu'on a quand même des plages où on est avec notre groupe donc on a un suivi à ce niveau là cognitif. Quand on faisait les deux pour tous les enfants c'était parfois plus compliqué, en tout cas pour moi qui étais là moins de jours,

de savoir sur quel pied danser. Tandis que là c'est plus clair. Et on s'est séparé les jours ou y'en a une qui fait tous les collectifs un jour et l'autre un autre jour. Comme ça elle gère son truc. Et on a pas besoin de passer 2h chaque soir pour discuter comment on va faire le lendemain. Le planning est plus ou moins fixe. mais après si tout à coup il se passe un truc génial parce qu'ils ont découvert un truc on se fait signe et on avise.

E1: Aussi on s'adapte et on est assez souples quoi.

E2: Si on est de mauvaise humeur le matin on le dit à l'autre. C'est des détails mais n'empêche que c'est vachement utile à la longue.

Au niveau des parents il y a beaucoup de collaboration avec les parents ?

E1: Ah ouais. Ils doivent jouer le jeu, c'est un état d'esprit dans notre école, rien que pour les transports ou par exemple aujourd'hui ils sont parti actifs de la journée de ski, comme accompagnants. Ou alors y en a qui sont venus manger ou un moment l'après-midi pour juste être là et voir comment ça fonctionne.

E2: Après si on leur demande de s'impliquer, y'en a beaucoup qui disent que c'est pas leur but et qu'ils ont pas forcément le temps. Au moins c'est clair. Mais y en a un certain nombre qui s'impliquent. Y en a deux dans le comité. Y en a deux autres qui s'étaient mis dans une commission pour des recherches de lieux. Donc ils font des choses. Après on peut bien discuter avec eux. Les entretiens sont presque superflus parce qu'on se voit, bon moins en hivers mais en été on se voit presque tous les jours et on discute en live quoi. Donc pour le suivi c'est intéressant parce qu'on les voit aussi un peu avec leurs enfants. Donc on sent des fois les choses.

E1: Et aussi pour les décisions, y a des réunions au début de l'année , ils sont conviés pour discuter. Par exemple les repas, comment ça se passe, est-ce que c'est des pic-nics ou. Là ça fait deux ans qu'on tourne comme ça, un jour c'est deux familles qui amènent pour tout le monde et le lendemain c'est un pic nic personnel. ça c'est des décisions communes.

E2: Pour les transports et éventuelles gardes. On essaie de les impliquer pour certaines décisions. Pas tout non plus. PI on leur donne une feuille de bilan à la fin de l'année. On espère qu'ils nous disent au fur et à mesure s'il y a des soucis mais certains qui auraient besoin qu'on leur demande, qu'ils puissent nous dire un feed-back.

Maintenant plus sur les conceptions que vous avez de l'enseignement. Plus dans un idéal par rapport au rôle de l'élève, de l'enseignant. Idéalement, quel devrait être le but de l'école, de l'institution scolaire actuellement ?

E2: Pour moi c'est accompagner l'enfant dans son évolution et pi lui permettre de vivre ça dans une espèce de micro société avec d'autres gens autour. Parce que je me disais, école à la maison, y en a certains pour qui c'est génial et que ça se passe bien mais y a un côté social qui est hyper intéressant dans ce qu'on vit parce qu'on se rend compte qu'ils ont une attitude très différente quand ils sont avec leurs parents ou avec nous et ils apprennent des choses différentes aussi. Pas parce que c'est l'école mais parce qu'ils sont dans un autre cadre et qu'ils osnt pas avec leurs parents. Une élève entre autres, pour le ski, son papa la porte jusqu'à l'endroit où on a les sacs à dos. Pour lui c'est encore un bébé, un peu, et là on a pu lui montrer une vidéo qu'elle sait skier toute seule, il était éberlué. Pi du coup c'est génial!

E1: Pour moi, c'est, j'ai une idée qu'on facilite. QU'on est là comme aussi des, ben tu vois pour faire pousser des tomates bah on met un tuteur. POur moi on devrait se mettre en retrait et on devrait être là si l'enfant veut nous demander quelque chose. Mais que ce soit lui vraiment qui soit le plus autonome possible, dans ses recherches, dans ses expériences. Le jour où je suis vraiment bien en retrait et j'ai pas tout le temps ma gueule ouverte, c'est que c'est bon quoi.

E2: Et que tu t'emmerdes... (rire)

C'est que tu as bien fait ton boulot quoi !

E1: Exactement (rire). Pour l'instant j'en suis là, mais je sais que ça évolue aussi ma conception. C'est pas la même chose que quand j'ai commencé l'enseignement et ce sera pas la même chose dans un an.

E2: C'est marrant que tu dises ça parce qu'aujourd'hui y a une maman d'élève qui observait, y avait une qui était tombée pi y a un gamin qui a été vers cette enfant pour l'aider à remettre ses skis. Pi elle me regarde en demandant: faut que j'y aille? Et j'ai répondu: s'ils ont besoin ils viendront nous dire mais tant qu'ils se débrouillent tout seuls ils apprennent des choses. Et pi au niveau du, c'est peut-être plus sur le rôle, mais je voyais aujourd'hui un élève, ils s'entraident énormément entre eux. Lui il voulait apprendre à une petite à faire alors il faisait comme nous, il la prenait derrière et tout. Et pi ce rôle des pairs et de les prendre humainement, je pense qu'on se considère à même niveau avec eux. Et eux nous apprennent aussi des choses. Je trouve que du coup ils ont une super confiance en eux. Par exemple hier, on a refait une descente à la fin et y a un élève qui est très fort en snowboard. Et il part dans une pente comme ça en poudreuse et tout pi je le regarde: "Je peux venir avec toi? Tu peux mais c'est difficile hein!" Et je trouve ça génial! Parce que du coup, pour lui je suis pas supérieure à lui, on a des choses à s'apprendre les deux et je trouve ça super riche quoi.

E1: Je pense qu'en fait le mot clé dans l'école, dans nos rôles, c'est la confiance. Nous leur faire confiance et leur donner confiance en eux. C'est important pour moi.

Avec cette école que vous avez créé, vous retrouvez tous ces éléments de l'idéal que vous avez décrits dans la relation avec les élèves ou il y a encore des choses où vous vous dites qu'il faudrait améliorer, changer ?

E2: Les deux pour moi. Y a plein de choses où on vit des trucs idéaux mais je sais qu'il y a de toute façon des choses où je sais qu'on va se remettre en question et se dire qu'on va améliorer.

E1: moi aussi, je suis une éternelle insatisfaite donc ça sera jamais assez bien mais c'est sûr que ça tend vers euh, on a de la chance parce qu'on a une super marge de manoeuvre. On a la possibilité de changer les choses, d'améliorer à notre manière mais je suis jamais satisfaite.

E2: Mais on vit des moments magiques, y a certains jours on se dit wahooo.

E1: On a vraiment de la chance. Des fois je les regarde et je me dis mais...

E2: ils sont joyeux, ils sont confiants. C'est vraiment des citoyens entre eux.

E1: C'est ça aussi educaterre, qu'on aurait pu dire avant. On essaie de leur inculquer des valeurs et des connaissances pour qu'ils puissent après fonctionner dans la société dans le long terme. On leur apprend dans l'humanité.

E2: Mais pas forcément dans la société qu'il y a maintenant, pas forcément se conformer à la société de maintenant mais pouvoir construire.

E1: oui, de s'adapter et construire quelque chose, amener des changements. D'être assez fort en eux et de se poser des questions pour voir les changements à apporter. Et vivre ensemble, collaborer. C'est ça la base finalement. Apprendre à vivre ensemble.

E2: Dans le conseil je trouve que ça leur amène énormément. ça a pris vite du sens quoi. Elle a introduit ça de façon beaucoup plus carrée que moi et c'est impressionnant les effets maintenant, c'est eux qui gèrent le conseil. C'est un enfant qui demande s'il y a des problèmes, si un enfant dit qu'il a un problème il va demander qui a des solutions et les autres vont proposer des solutions, et après ils se remercient ou se félicitent.

Donc vous intervenez très peu finalement ?

E2: le moins possible.

E1: Au début de l'année c'est nous qui menons le conseil et eux ils procèdent par mimétisme finalement.

E2: Ils font parfois la discipline à notre place, même mieux finalement.

E1: Ce qui est intéressant là-dedans, c'est que c'est aussi des outils pour qu'ils puissent eux s'en resservir quand ils sont tout seul ou entre eux. Y a des parents ils nous disent qu'ils utilisent ça à la maison. Et c'est chouette, ils arrivent à faire le transfert. Vraiment comme des outils dans leur boîte à outils.

E2: On a eu un élève assez tendu pendant quelque temps et qui était assez à frapper les autres, assez violemment. Pi une fois qu'il a un peu passé sa crise, je l'observais un moment où j'étais sûre qu'il allait partir en vrille. Il s'est fâché, il est parti deux-trois pas pi après il est revenu et à la place de frapper sur le gamin il a commencé à lui expliquer son problème et je trouve ça génial!

E1: Des fois on a l'impression qu'on répète on répète mais tout à coup on voit que ça a porté ses fruits. On voit que tout à coup il va utiliser ça. Donc jamais perdre patience parce que ça reste à quelque part chez l'enfant.

E2: Mais la chance qu'on a c'est de les avoir sur plusieurs années parce qu'on peut voir ces fruits là. Je pense qu'en une année c'est plus difficile. L'inconvénient c'est qu'on se connaît presque trop pour finir. Y en a certains je pense qu'ils agissent un peu comme avec leurs parents pour finir parce qu'ils nous voient beaucoup de temps mais la plupart c'est chouette de pouvoir les suivre.

Vous avez les deux des expériences dans le public. Vous avez déjà dit avant qu'il y avait certaines choses que vous vouliez tester, faire, au niveau des valeurs aussi, qui étaient pas possibles dans le public. Il y a d'autres choses que vous sentez que vous pourriez pas faire dans le public comme vous le faites actuellement ?

E1: Moi j'avais de la chance parce que j'étais dans un endroit où j'avais assez de liberté, je prenais ma liberté. Donc je me suis pas trop sentie emprisonnée. Je faisais mes projets forêt, voilà. Le seul truc qui m'a embêté, c'est tout à coup quand j'ai besoin d'intervenants extérieurs pour des enfants qui avaient des problèmes, j'ai senti que le système ça allait du 2 à l'heure et je voulais faire avancer les choses beaucoup plus vite. Finalement on écoutait pas l'enfant parce qu'il y avait toute une structure à respecter puis des délais. ça c'est un non sens pour moi. Donc des élèves en difficultés. Sinon je pouvais faire ce que je voulais finalement.

E2: Les limites dans le public, bon... dans la commune où j'étais ils étaient semi ouverts de sortir donc ils disaient: vous faites déjà la gymnastique pourquoi encore vouloir sortir? Genre ils apprennent rien pendant ces heures là de toute façon. Moi c'est le nombre vraiment qui était une limite. On est dans le stress permanent. Pi l'intérieur aussi, on est dans tellement de bruit,

les enfants qui ont l'habitude du calme et les autres sont nerveux. Bon c'est vrai que moi ça fait des années que j'ai pas enseigné dans le public.

E1: oui parce que ça a peu évolué quand même.

E2: et le fait aussi que là on peut beaucoup se remettre en question sur notre organisation, même au niveau des horaires, on a pas besoin d'en référer, bon on a une direction donc pour les grosses choses on leur demande, mais en dehors de ça on a pas besoin d'aller jusqu'au sommet de la pyramide et d'attendre deux mois pour mettre quelque chose en place. C'est très réactif. Et le fait d'être les deux, fin au niveau de l'espace et du temps, de pouvoir gérer à plusieurs adultes c'est hyper confortable, soit quand y en a une qui en peut plus avec un élève on se le refile ou justement on est plus intelligents à plusieurs je trouve, pour organiser. C'est agréable, des fois on a presque l'impression d'être en famille. C'est pour ça aussi qu'on veut pas prendre trop d'élèves, au maximum 24. Que les parents se connaissent etc.

Vous avez beaucoup parlé de la relation que vous avez avec les enfants, quand vous étiez dans le public vous voyez des différences ?

E2: je trouve qu'on les connaît moins dans le public, justement parce qu'on en a plus. Je les trouve beaux nos élèves, beaucoup plus qu'avant, alors je sais pas si c'est parce que je les vois plus ou parce qu'ils sont exceptionnels.

E1: Moi ce que j'aime c'est que maintenant, aussi quand on travaille des choses un peu plus scolaires, comme on en a moins on peut bien suivre leurs démarches et je trouve que je connais aussi mieux leur manière de réfléchir et de penser. ça revient à que je les connais mieux, c'est le gros point.

E2: Et le fait qu'on les ait plusieurs années, au niveau de notre fonctionnement relationnel et social, il s'est instauré des choses qui font que ça roule, que c'est plus paisible au niveau relationnel, je trouve.

Et au niveau de la discipline comme vous disiez avant ?

E1: Je suis moins en colère aussi, je suis moins tendue.

E2: je m'énèrve beaucoup moins ouai. On est pas tout le temps à courir après quelque chose.

E1: Je pense c'est un cercle vertueux. On est moins tendues, les enfants aussi, y a moins de problèmes et voilà.

E2: Et je trouve qu'on leur fait plus confiance aussi, parce qu'il y a des choses autant au ski ou dehors, on leur laisse faire des choses qu'on nous laisserait jamais faire avec une classe publique qu'on avait, parce qu'on sait qu'ils connaissent leur corps, fin on les connaît mieux quoi. Et

comme y a une relation de confiance avec les parents, parce que le fait qu'ils les mettent chez nous, ils ont le choix parce que dans le public ils ont pas. Donc on sait que c'est un choix pi...

E1: pi du coup ils valident aussi ce qu'on fait. Et ça donne confiance. J'ai aussi ça avec les parents, pour revenir à cette question. J'ai moins de choses à prouver, peut-être parce que je deviens plus vieille aussi je sais pas. Mais je me sens plus sûre de moi face à eux. Ma relation est différente vraiment. Plus égal à égal avant je les mettais un peu au-dessus de moi. POurtant la majorité connaissent rien à l'éducation. Fin on a plusieurs enseignants dans les parents. Y avait ce truc avec les parents genre comment je vais formuler etc. Bon peut-être les premières années aussi.

E2: Et on les connaît mieux les parents, parce qu'on a souvent affaire à eux, on se tutoie dès le départ.

E1: et on cultive ça, on fait des pic-nics etc.

E2: Pi en même temps les parents qui mettent leurs enfants à l'école privée, ils paient donc ils ont quand même des attentes mais en même temps, d'un autre côté, ils sont beaucoup plus regardant sur ce qu'on fait et ils sont reconnaissants de ce qu'on fait. Alors que dans le public c'est rare qu'on ait des retours, de temps en temps mais voire c'est normal voire c'est chiant parce que c'est l'école. Tandis que là ils sont super reconnaissants et en plus on a pas les autorités scolaires qui nous démontent donc on a des bonnes relations avec les autorités scolaires, elles nous laissent beaucoup de liberté, y a un truc où, ça fait du bien parce qu'on se sent reconnues pour le travail qu'on fait, c'est un peu de l'égo à quelque part. Parce qu'au moment où je suis partie, c'était le moment où en Valais, ils trouvaient que les enseignantes d'enfantine faisaient pas assez d'heures donc ils prenaient sur les heures d'accueil, genre le bus et machin, et elles devaient faire ces heures là en plus dans une autre classe d'appui ou quelque chose comme ça. DOnc laisser leurs élèves avant parce sinon elles avaient pas le temps de faire le vestiaire, pour filer dans un autre bâtiment scolaire etc. Et là je trouve qu'au niveau de reconnaissance du job, c'était horrible! Heureusement que je suis partie là parce que sinon je crois que j'aurais péter un cable.

E1: Là on arrive aussi aux questions financières, les budgets, ils ont pas vraiment le budget qu'ils voudraient pour appliquer vraiment ce qu'ils voudraient. ça c'est différent.

E2: Nous on a un budget ridicule parce qu'on a décidé de faire des écoles le moins haut possible, nos salaires sont moins hauts que dans le public.

E1: On gère notre budget, on fait nos choix.

E2: Oui on peut faire nos choix, ça c'est important.

E1: Tout ce qu'on vit dans notre enseignement, on l'a choisi, on a choisi de faire des tables basses, on a choisi de manger à cette heure là. Donc ça nous correspond et c'est beaucoup plus facile de rentrer dans quelques chose qui nous ressemble.

E2: Pi on sait que ça correspond aussi aux parents donc c'est plus fluide. Parce que il y en a qui viennent nous rencontrer et après ils sentent que c'est pas leur truc. Donc on a l'avantage d'avoir que des gens qui valident ce qu'on fait. ça veut pas dire qu'ils ont jamais rien à nous redire. PI jusqu'à maintenant à une exception près ça s'est toujours bien passé au niveau de la communication.

Vous pensez parfois retourner dans le public ?

E2: Ah non je crois pas.

E1: Je crois que je pourrais plus.

E2: Peut-être pour des remplacements.

E1: fin je pourrais parce que j'aurais envie de changer les choses et machin, un défi quoi.

E2: Mais au niveau stress moi je sens que ça me coince! D'avoir 20-25 gamins dans un mini local! Moi je sors mais comme ça d'un remplacement (nervosité).

E1: Quand j'étais dans le public, je me disais mais mes collègues ils pensent, fin je sais ce qu'ils pensent. Ils les faisaient sortir en rang, l'un après l'autre pi moi dès qu'ils étaient prêts ils pouvaient y aller, je comprenais pas qu'un enfant attende 10 minutes que le dernier se change. Déjà là je faisais confiance à l'enfant. Donc déjà là je sentais que: "Fin comment tu fais et il t'arrive jamais rien?" Parce qu'en plus j'avais jamais de problèmes, juste je fais confiance. D'On si je retournais là dedans, avec toute l'expérience qu'on a eu, je me demande aussi le regard des autres enseignants, comment ça serait.

E2: ça on s'est beaucoup posé aussi au début, parce qu'il y a surtout de tes collègues, qui prenaient assez mal, qui étaient assez...

E1: Fin sur la défensive parce qu'ils sentaient comme si eux c'était pas bien, ce qu'ils faisaient.

E2: Le fait que tu faisais différemment ça les remettait en question, c'est ça.

E1: Exactement, ils se remettaient en question alors que c'est pas forcément mieux ou moins bien.

E2: Ils se sentaient attaqués en fait. Alors qu'on a jamais, fin je pense que la plupart des enseignants dans le public ils aimeraient pouvoir appliquer des valeurs qu'ils peuvent pas en fait, ils aimeraient pouvoir faire un boulot meilleur que ce qu'ils font.

E1: Non mais y'a déjà plein de gens qui font des choses exceptionnelles dans leur classe.

E2: Oui mais je suis admirative parce qu'ils ont pas les même moyens que nous au niveau du temps et du nombre d'élèves. Pi y en a quand même une bonne quantité qui sont en burn out sans vraiment encore réaliser ou... voilà j'ai entendu des choses des gens qui ont des élèves à l'école primaire, mais des choses horribles! C'est juste des gens, les élèves bah ils en peuvent plus quoi.

J'arrive déjà à ma dernière question, du coup. Quelle est l'importance d'avoir des écoles dites alternatives, quel est leur rôle ?

E1: ça c'est facile! Je pense que c'est pour répondre aux besoins de chacun. Y a pas tout le monde qui fonctionne pareil donc pas tout le monde a besoin des mêmes choses et je pense que plus y aura d'écoles comme ça, plus les parents qui connaissent leur enfant pourront mettre l'enfant dans un domaine et développer son potentiel. Ca serait mon rêve, qu'il y ait des école plus créatives, plus de musique ou je sais pas quoi et hop on peut mettre l'enfant déjà dans son élément.

E2: Mais pas forcément besoin que ce soit privé pour ça en fait. L'idéal serait qu'ils aient vraiment le choix. Je crois que c'est en Israël je crois, que toutes les écoles privées sont subventionnées pour que tout le monde puisse avoir le choix. Chez nous c'est pas vraiment un choix. FIn on essaie de faire des tarifs en fonction des salaires pour essayer de faire que l'argent soit pas un frein pour les paretns mais y en a quand même qui font pas la démarche du tout. POur l'instant on a jamais refusé quelqu'un pour une histoire d'argent mais on essaie toujours de trouver des solutions. ça serait bien qu'ils puissent tous vraiment choisir. Parce que le système fonctionne bien pour une partie de la population mais y en a qui en bavent toute leur scolarité parce cela leur convient pas.

E1: Mais c'est comme quelqu'un peut venir chez nous et ça va pas du tout!

C'est déjà arrivé ?

E1: Non.

E2: On a eu un cas spécial mais c'est que ça allait pas globalement je crois.

E1: Mais là nous ça serait notre devoir de dire: "Votre enfant est pas bien chez nous il faudrait le mettre ailleurs. Si ça arrivait.

Est-ce que vous voudriez encore ajouter quelque chose ?

E2: Oui une question que tu as pas posée, par rapport au choix des parents et par rapport aux écoles. J'avais été voir à Oro ville, c'est une ville alternative en Inde où y a 56 nationalités qui

vivent ensemble. C'est les trucs les plus alternatifs que tu trouves, dont les écoles. Y a des écoles plus traditionnelles et plus alternatives. Dans les écoles les plus alternatives ils peuvent choisir, bon c'est pas des enfantines, les branches qu'ils veulent faire et ils vont voir des personnes différentes, c'est disséminé dans toute la localité, pour faire de la géométrie, de la musique etc. J'ai rencontré 2-3 élèves, où j'ai dû faire des remplacements en français, y a des élèves qui étaient invivables, mal dans leur peau parce qu'eux, ils auraient eu besoin d'un truc où on leur dit ce qu'ils doivent faire, d'être beaucoup plus cadrés. Les adultes se disaient c'est génial mais eux ça leur convenait pas. PI par rapport au choix des parents, y a un peu de tout dans nos parents, y en a c'est parce qu'ils aiment bien le contact à la nature, y en a c'est qu'ils ont été traumatisés eux-même par l'école, y en a parce qu'ils sont particulièrement attentifs à la personne que devient leur enfant pi ils aimeraient que ça puisse être pareil à l'école, justement parce qu'on a peu d'élèves et qu'on prend le temps avec lui et le faire devenir qui il est et pas le mettre dans une société de consommation. Y a des enfants qui ont beaucoup besoin de mouvements ou qui ont des particularités, des HP ou qui ont besoin de bouger et ils se disent que là y a plus de places pour eux. Y en avait aussi un qui avait un handicap mais pour finir ils ont pas fait la démarche jusqu'au bout. VOilà, il y a plus d'espace. Fin notre but c'est pas d'être une école spécialisée non plus et on a pas des cas extrêmes non plus. Mais on peut-être plus de disponibilité et le fait qu'on soit dehors pour un enfant qui a besoin de mouvements.

- Donc aussi un soucis de pouvoir différencier selon les besoins ?

E2: ouai (signe de tête).

E1: Une fois il y a un enseignant spécialisé qui est venu visiter et il a dit: "Mais c'est de l'enseignement spécialisé ce que vous faites, au niveau de la différenciation, tout est là". Et c'est vrai finalement, j'ai réfléchi un peu. On suit son évolution quoi.

E2: Dans le cognitif on fait assez du MONTessori, dans le sens où ils suivent leur petit machin mais après ils sont beaucoup dans le collectif, dans les moments de libre, ils font chacun leur choix...

E1: Oui, y en a un il fait son traîneau, l'autre sa collection de diamants, un autre va construire son bateau.

E2: Oui mais ce que je veux dire que contrairement à des écoles MONTessori, parce que Maria MONTessori elle vivait à une époque où on considérait qu'un enfant jusqu'à 7 ans il peut pas collaborer avec ses pairs, ça marche pas. Donc ils leur faisaient faire des petites caisses et ils choisissaient la caisse alors pour certains moments c'est super performant comme manière de faire, mais ici il y a plein de moments où ils collaborent, ils font leur choix mais ils font des

groupes, ils sont super forts pour collaborer. Nous on réalise même plus mais quand ils sont venus ces trois là (les enseignants spécialisés), ça nous a fait miroir aussi de comment ils fonctionnent au niveau social, on se rend compte que c'est pas forcément normal pour tout le monde. Des fois on devient de plus en plus inutiles au fur et à mesure de l'année, c'est un peu frustrant mais... AU niveau autonomie c'est délirant, ça c'est peut-être une chose aussi qu'on amène. C'est très fort chez nous. Au ski, on pourrait jamais faire ça avec des classes qu'on avait avant! Au niveau gestion de son matériel, pic-nic, sac, y en a deux où faut être derrière mais les autres, rien besoin de regarder, ils ramassent leurs affaires etc.

E1: PI les papiers! A aucun moment on doit dire: " Faut prendre ton papier, fin déchets pour ranger". Genre on a même pas sorti la poubelle, j'ai toujours un petit sac si jamais, pas besoin. Ils ont mis dans leur sac, fermé.

E2: Y a les parents qui jouent bien le jeu aussi, parce que les enfants arrivent boueux jusqu'aux oreilles avec des fois dans le sac c'est pas toujours...

E1: Mais c'est les conditions qui les amènent à être comme ça, parce qu'ils se rendent bien compte, dans le chalet on a un petit espace pour le vestiaire c'est un corridor. Tu vois, 20 paires de bottes, 20 combinaisons mouillées etc. Si tout est par terre, ils se rendent bien compte que c'est compliqué pour fonctionner donc ils étendent bien leurs petites choses, si c'est pas bien déplié ça va être mouillé donc pas agréable. Donc ils font leurs expériences pi ils comprennent, vu qu'il y a du sens, ça vient tout seul!

E2: ça se résume assez bien en disant qu'on apprend dans la vraie vie, ils apprennent énormément pendant le repas etc. On vit et du coup ça donne du sens à ce qu'ils apprennent.

Une dernière chose à ajouter ?

E1: Encore un truc. Je pense qu'aussi quand on enseigne on doit s'adapter à notre société maintenant. Je crois que ça sert à rien de leur apprendre des trucs qu'on pouvait apprendre par coeur avant. Parce qu'on a internet dans la poche, on a toutes les connaissances à portée de main, du coup je crois que ce qu'on doit leur apprendre maintenant, c'est d'autre chose.

E2: C'est une critique par rapport à ces informations. Dans le sens d'une référence interne.

E1: Une critique, se poser des questions, et le côté humain, social. Je crois que c'est ça vraiment qu'on doit apporter aux enfants.

Par exemple dans les moyens d'enseignements de géo et d'histoire, on est plus accés sur développer les compétences et l'esprit critique que des connaissances pures et dures. Dans cet esprit là?

E1: ouai, complètement. S'il sait se poser des questions, qu'ils sait être critique bah il sait ce qu'il doit aller chercher. Et aussi c'est ça qu'on doit leur apprendre! Apprendre à apprendre aussi. Apprendre à aller chercher l'information.

E2: Par ailleurs, être et devenir, dans le film, la prof d'uni elle dit que c'est leurs meilleures élèves ceux qui ont été à l'école à la maison. Parce que c'est des réels étudiants, ils ont une soif d'apprendre et ils ont une curiosité.

E1: Ils ont assez ça nos élèves. Curieux d'essayer, de comprendre.

E2: et ils sont très intelligents relationnellement parce qu'ils se rendent compte que si quelqu'un les dénigre, les enfants se braquent assez vite s'ils se rendent compte qu'on les considère comme des nuls. Ils sont conscients de leur valeur. Petit à petit. ça veut pas dire qu'ils ont tous monstre confiance en eux. En tout cas c'est là qu'on tend vers. Mais y en a beaucoup qui ont pris confiance, c'est beau aussi. C'est beau de les voir! La aussi aujourd'hui en ski, les progrès qu'ils font quoi.

E1: PI la volonté quoi, personne qui s'est posé et qui a attendu que ça se passe, non tout le monde hyperactifs, toujours en activité, en découverte.

E2: S'ils pouvaient toujours garder cette envie d'apprendre plus, parce même en tant qu'adulte on peut garder ça quoi, cette curiosité et le plaisir d'apprendre. J'ai aussi pu voir aujourd'hui, je venais de lire un truc là-dessus, que le stress ça inhibe l'apprentissage mais un truc récurrent de stress ou de violence psychologique, ça inhibe la création des neurones. Donc ça les rend moins intelligents s'ils sont sous stress. Donc je veux dire on sait ça scientifiquement, je trouve qu'on devrait en tenir compte! Et c'est flagrant, dès qu'ils sont sous stress ils ont plus du tout les mêmes compétences.

E1: D'ailleurs en évaluation hein, ils sont moins bons quand ils savent qu'ils sont évalués.

E2: bah pour ces évaluations faut qu'on se pose clairement la question pour l'année prochaine.

E1: Mais à la fois leur apprendre ça pour le jour où ils...

E2: ça c'est pas complètement faux. C'est aussi pour ça qu'on se pose la question pour les 5-8H, je trouve génial ce qu'ils vivent et ça serait génial qu'ils puissent continuer mais on est conscients que la société n'est pas toute comme ça et pour moi c'est important qu'ils soient pas dans une bulle à part non plus et qu'ils puissent, fin qu'ils aient les outils pour non seulement garder à l'intérieur d'eux cette confiance et toutes leurs richesses, c'est aussi un super outil de pouvoir s'adapter avec des gens qui pensent pas comme toi etc.

Donc quand ils finiront la 4H, s'ils doivent découvrir le système public, de pouvoir s'adapter à ce système tout en gardant leur curiosité et leur autonomie.

E2: oui et l'estime d'eux même. Et même dans leur vie d'adulte. Je pense souvent à mon frangin qui a détesté l'école, qui était très rêveur, très lent mais il a pratiquement toujours été dans le système quand même alors il en a bavé, fin ça lui aurait peut-être fait du bien de faire quelques années autrement mais, en même temps il a acquis des super compétences, genre il est super fin socialement, il arrive à mettre tout le monde dans sa poche parce que je pense qu'il a dû entourloupé ses maîtresses comme ça (rire). Il est foireux dans son organisation mais il arrive toujours à trouver des solutions parce qu'il a dû toute sa scolarité, combler, trouver des solutions, trouver des outils et il est super autonome maintenant. Il est très créatif, il est à l'aise dans la société quand même. Alors que s'il avait été mis à part probablement qu'il aurait développée plein de richesses aussi et peut-être d'autres mais peut être d'autres points qu'il aurait pas développés. C'est toujours la grosse question des gamins chez nous: "Comment ça se passe le passage?" En général s'ils avaient des soucis avant, ça va pas forcément régler tous leur soucis de venir chez nous hein! Ceux qui sont hyperactifs en entrant seront pas moins hyperactifs en sortant. Donc l'entrée dans l'école publique à n'importe quel âge, si c'était problématique au début, y a des fois où ça reste problématique après. Pas toujours, on a pas des enfants très représentatifs de la société en général mais ça leur a permis d'acquérir autre chose.

E1: A n'importe quel moment que tu rentres, y a de toute façon une adaptation.

E2: Ou pas, y en a pour qui ça se passe très bien. POur moi c'est important que ce soit le plus fluide possible et pas qu'on les coupes. C'est aussi un jeune que j'ai connu adulte qui a fait toutes ses écoles dans une école privée, chez Steiner, et évidemment c'est des enfants qui ont été très épanouis mais il m'a dit: "En rentrant à l'Uni je me suis une baffé monumentale". Il a perdu toute sa confiance d'un coup parce qu'il s'est rendu compte que ce qu'il faisait ça correspondait pas du tout à ce qu'on lui demandait. Et lui c'était pas évident le passage. Je sais pas s'il ferait pareil avec ses enfants. Donc on essaie d'être dans la vraie vie quand même. Notre but c'est pas d'en faire des survivalistes sauvages. D'ailleurs on va souvent au marché ou à la médiathèque, au musée.

E2: Dans quelques années ça va être des belles personnes pour le monde je pense. Pas forcément grâce à nous mais eux. Ils ont souvent des parents qui aussi sont chouettes et attentifs et qui offrent beaucoup.