



HAL
open science

Le développement personnel et professionnel chez l'enseignant : les déterminants d'une évolution vers une posture d'accompagnement

Maryline Lafleur

► To cite this version:

Maryline Lafleur. Le développement personnel et professionnel chez l'enseignant : les déterminants d'une évolution vers une posture d'accompagnement. Education. 2013. dumas-00952316

HAL Id: dumas-00952316

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00952316>

Submitted on 26 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Montpellier II
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
de l'Académie de Montpellier

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mémoire de recherche de 2^{ème} année

2012-2013

Le développement personnel et
professionnel chez l'enseignant :
les déterminants d'une évolution
vers une posture
d'accompagnement

De la subjectivation à la
créativité partagée

MARYLINE LAFLEUR

Directeur de mémoire : Gilles Moutot

Tuteur du mémoire : Michel Ramos

Assesseur : Gilles Moutot

Soutenu le 18 septembre 2013

Remerciements

Je remercie chaleureusement mon Inspecteur pour ses encouragements et le prêt des quatre premiers livres de la longue bibliographie. Une gratitude particulière est née lors de la rencontre avec Michel Ramos, ainsi que lors des nombreux moments collaboratifs qui s'en sont suivis. Il a toujours été d'une grande écoute, d'une intelligence sensible et d'une efficacité incroyable. Un grand merci à Isabelle Servant qui m'a accueillie pendant cette année de formation, le mardi soir. Que de conversations animées autour de l'éducation et de bien d'autres choses. Une complicité qui nous guide toutes les deux. Je ne peux oublier les instants remarquables passés en compagnie des enseignants de l'ICEM 34. Je salue le travail et l'implication de tous. Un grand merci à Dominique Bucheton, Dina Scherrer et Sylvain Connac pour s'être prêtés au jeu des entretiens. J'ai été touchée par leur disponibilité et la qualité de leur intervention. J'embrasse chaleureusement mes enseignants fétiches pour s'être donnés lors des entretiens. Je souligne également l'extrême gentillesse et la disponibilité des étudiants-enseignants ayant participé à cette formation de Master 2. L'ensemble des professeurs ayant assuré la formation de ce master m'a permis de renouer avec les études par leur passion communicative. Un merci tout doux à Florence et Cécile de la triplète de choc ! Je sais que cela ne se fait pas, mais je le fais quand même, je dédie ce mémoire à Floriane et Quentin, mes enfants d'amour qui sont fiers de leur maman et cela m'a donné des ailes.

Résumé

Ce mémoire aborde la question des conditions de changement de posture en lien avec le développement personnel et professionnel chez l'enseignant. Il propose d'établir les déterminants d'une évolution vers une posture d'accompagnement. L'analyse inductive des parcours de vie par l'intermédiaire d'entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignants, de chercheurs et de spécialistes du décrochage scolaire, permettra de déterminer les points d'appuis de changement ainsi que les outils utilisés et d'établir une courbe des postures adoptées.

Mots clefs

Contrôle – Conformité – Violence symbolique – Postures –
Empêchement de penser – Changement – Réflexivité –
Accompagnement – Dévolution – Confiance inconditionnelle –
Prise de risque – Statut de l’erreur – Subjectivation – Créativité –

Table des matières

➤ Remerciements	1
➤ Résumé	2
➤ Mots clefs	3
➤ Introduction	6
➤ Qu'en disent les chercheurs	11
La subjectivation : Le besoin d'être	11
• <i>Un climat d'épanouissement : Robinson</i>	11
• <i>Le rôle de l'enseignant dans la construction de soi : de Gaulejac</i>	12
• <i>La vulnérabilité et le sentiment d'appartenance : Brown</i>	13
• <i>L'émancipation : se défaire de ses postures et des illusions : Cornet, De Smet</i>	14
• <i>La posture réflexive : Jorro</i>	15
Les convictions éducatives : La nécessité de se situer	16
• <i>Enseigner, une situation à visée aporétique : Connac</i>	16
• <i>Les courants d'enseignement : Vienneau</i>	17
• <i>Les définitions de l'enseignement : Vienneau</i>	18
• <i>Les styles d'enseignement : Vienneau</i>	20
Les postures : Le choix d'être	21
• <i>Les postures, la gestion des dynamiques cognitives et relationnelles : Soulé, Bucheton</i>	21
• <i>L'ignorance complice : Pain</i>	22
• <i>Le maître ignorant : Rancière</i>	23
• <i>La posture de chercheur : Meirieu</i>	24
• <i>La posture citoyenne conscientisée : Bertrand, Freire, Roberts, Lipmann</i>	24
• <i>La posture humaniste : Paquette</i>	25
➤ Analyse inductive	27
Les points d'appui de changement : Le besoin d'être	28
• <i>La réflexivité</i>	28
• <i>La vulnérabilité</i>	29
• <i>Subjectivation</i>	30
• <i>L'émancipation</i>	31
• <i>La pensée divergente</i>	32
• <i>L'affranchissement</i>	32
Les outils de la mise en place du changement : La nécessité de se situer	33
• <i>Le besoin de sécurité</i>	33
• <i>Le besoin d'appartenance</i>	33
• <i>Le besoin de pouvoir</i>	34

•	<i>Le besoin de liberté</i>	34
•	<i>Le besoin de plaisir</i>	35
	La courbe des postures utilisées d'après l'axe des ordonnées et des abscisses : Le choix d'être	35
•	<i>La posture de chercheur</i>	36
•	<i>La posture citoyenne conscientisée</i>	36
•	<i>La posture d'inventeur</i>	36
•	<i>La posture de conjonction des savoirs</i>	37
•	<i>La posture de coopération</i>	37
•	<i>La posture transférable</i>	37
	Les effets du changement de posture	38
➤	Cadre de référence	39
	Les constantes du changement : L'arbre de concepts	39
•	<i>L'intelligence personnelle</i>	39
•	<i>L'intelligence relationnelle</i>	39
•	<i>L'intelligence professionnelle</i>	40
•	<i>L'intelligence humaine</i>	40
	Les déterminants d'une évolution : Les racines des concepts	41
•	<i>Une évolution de la perception de soi : le concept de l'ombre</i>	41
•	<i>Une évolution de la perception de l'autre : le concept de connexion</i>	42
➤	Conclusion	44
➤	Bibliographie	47
➤	Sitographie	50
➤	Glossaire	52
➤	Annexes	59

Introduction

Un contexte philosophique

« Celui qui aime à apprendre est bien près du savoir » Confucius (555-479)

« Connais-toi toi-même. » Socrate (469-399 av. J.-C.)

« Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn. » Benjamin Franklin (1706-1790)

« Dans connaître, il y a naître. » Victor Hugo (1802-1885)

« L'éducation n'est, en somme, que l'art de révéler à l'être humain le sens intime qui doit gouverner ses actes, préparer l'emploi de ses énergies et lui communiquer le goût et la force de vivre pleinement » Henry Bordeaux (1870-1963)

« Children learn more from what you are than from what you teach. » William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963)

Il n'y a ni haut, ni bas, le centre est la seule position tenable. L'expression de soi, sans comparaison, est la seule posture viable. Avoir honte d'être soi brise tout élan de créativité.

Un pas en arrière

Il est toujours intéressant d'observer nos mécanismes et les émotions liées à ceux-ci. Cette observation peut nous conduire à des voies escarpées, des impasses, des détours, mais le chemin est là, sous nos pas. Comment fonctionne ce phénomène d'observation ? Un recul sur soi ? Ce « pas sur le côté » est-il lié à une propension particulière à s'observer dans l'action, à une simple fonction d'évolution propre à l'intellect ? Je me suis toujours demandé pourquoi je me posais tant de questions ! Du plus loin que je me souviens je cherche à comprendre. Dans cette recherche, il y a plusieurs phases. L'observation d'une situation, des questions émergentes et bien sûr, l'analyse, pour pouvoir élaborer des éléments de réponse. Evidemment les réponses sont provisoires. Il y a toujours quelque chose dans une nouvelle observation qui amène à reconsidérer les hypothèses. Il est possible que ce soit cela la réponse : il n'y en a pas. Nous sommes en perpétuelle évolution et toute réponse est provisoire. Elle correspond à une vérité à un moment donné. Cette attitude évolutive, cette capacité d'adaptation nous permet de ne pas nous figer dans des certitudes. Elle pourrait apparaître comme une qualité indispensable à l'enseignement.

Généralités

L'enseignement est le reflet de représentations personnelles, institutionnelles, sociétales. Une attention particulière portée à ces mécanismes et à leurs implications sur le comportement des élèves face aux savoirs, savoir être et savoir-faire amène l'enseignant à s'engager dans une démarche de réflexivité. Cependant un questionnement perpétuel, une adaptabilité permanente aux différents contextes peut générer souffrance et découragement. Il est possible d'observer alors une crise identitaire de l'enseignant, de l'enseignement et plus généralement de l'évolution de l'humanité.

Les sept piliers du socle commun de connaissances et de compétences du Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche permettent de connaître en détail « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative (Décret du 11 juillet 2006, CNDP 2006).

Edgar Morin envisage cependant, à la demande de l'Unesco « d'éduquer pour un avenir viable » (Morin, 2000) et propose : « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». Cette vision globale propose des savoirs fondamentaux comme : enseigner la compréhension, les principes d'une connaissance pertinente, affronter les incertitudes ou bien encore enseigner l'identité terrienne. Les savoirs abordés concernent plus généralement l'humanité et dépassent largement le cadre des compétences nécessaires à l'exercice d'un emploi, d'un métier, d'une profession.

Dans ses choix quotidiens, l'enseignant est confronté à la réalité de ces deux dimensions. A cela s'ajoute l'adéquation entre ses valeurs affichées et ses valeurs en actes, la réponse aux besoins de ses élèves, aux attentes des parents, à la viabilité de l'humanité. Alors, dans sa modestie, il agit au jour le jour, compilant ses lectures, ses découvertes, ses réflexions afin qu'il puisse, chaque jour, se tenir debout, comme un capitaine de vaisseau, face à ses élèves. Comment allier notre rôle d'éducation avec un rôle plus large qui est celui de la participation à la construction de l'humanité ?

Là est la posture, elle est à visée aporétique.

Un ensemble de questions

Nous abordons alors un ensemble de questions : Comment choisit-on une posture ? La choisit-on vraiment ? Ne s'agirait-il pas plutôt d'une construction ? D'une évolution ? Et que recouvre ce terme de posture ? Est-on conscient d'en avoir une ? S'agit-il d'une attitude, d'une manière d'être ? A-t-on une seule posture ou au contraire dispose-t-on de plusieurs postures entre lesquelles on navigue en fonction des situations, de nos humeurs, de nos buts ? Changer de posture représente-t-il un risque ? Qui sont ces personnes qui ont pris ce risque ? Comment expliquent-elles leurs mécanismes de changement ? Quelles solutions concrètes ont-elles mises en œuvre ? Existe-t-il une posture évolutive, à géométrie variable ?

Mes premières réflexions m'ont amenée à envisager des réponses en explorant le champ des pédagogies. Il m'apparaissait que le choix d'une pédagogie impliquait nécessairement une posture, une attitude. L'éventail des pédagogies est large, j'imaginai donc que les postures étaient multiples. Pourtant, en approfondissant ma réflexion, en utilisant les données de mon expérience, de mes observations et de ma formation universitaire à l'IUFM cette année, il m'est apparu que la posture pouvait, certes, être liée à une pédagogie, mais elle pouvait également être liée à un développement personnel, professionnel, à une expérience familiale, à une coopération d'équipe dans un projet innovant, à un parcours universitaire, une philosophie de la vie...

Pour aborder les processus de compréhension des mécanismes qui permettent à l'enseignant de choisir consciemment ou non sa posture, un outil d'observation dans le cadre d'une démarche scientifique était indispensable. J'ai alors décidé de m'inscrire à un cursus universitaire pour répondre à une question dont l'ambition n'était autre que de m'atteler à une étude qui pourrait permettre la prise de conscience de nos mécanismes de choix d'une posture d'enseignement. *Vanitas vanitatum, et omnia vanitas !*

Plus précisément, je souhaitais trouver une attitude subjectivante qui générerait chez l'élève une expression de soi, de ses talents, de ses intelligences. Mais également une dynamique permettant à l'enseignant une adéquation entre ses valeurs et ses actes, entre son être profond et son expression, l'ensemble créant une possibilité d'épanouissement mutuel. Quelle serait cette posture d'enseignement ? Une hypothèse est envisageable : la posture d'accompagnement de l'élève sur le chemin de son apprentissage. Cette posture supposerait

un changement de perspective sur les représentations du savoir : l'enseignant ne serait plus la référence du savoir, représentation qui le confine dans une posture de contrôle, il deviendrait générateur de situations de questionnements. Mais comment pourrait s'opérer ce changement de perspective ? La question de ce mémoire émerge alors : Comment passe-t-on d'une posture dominante de contrôle dans son enseignement à une posture dominante d'accompagnement ?

Les éléments de conceptualisation

Le cadre, sur mesure, réalisé pour cette étude, est à trois dimensions : la dimension personnelle attachée à la notion de subjectivation qui correspondrait à l'axe des ordonnées ; la dimension historique permettant de se situer dans l'évolution de l'enseignement qui correspondrait à l'axe des abscisses ; la dimension du choix de sa posture lié aux deux autres dimensions et qui serait une recherche d'équilibre, une asymptote vertueuse. C'est ce déterminant qui régit l'ensemble de l'analyse de ce mémoire et qui tient compte de « ce qu'en disent les chercheurs ».

Mes hypothèses

Le changement de perspective est assujéti à une prise de conscience profonde de la situation. Cette attention particulière à nos processus intérieurs implique une découverte de soi. La découverte de soi entraîne l'acceptation de l'expression de soi. L'expression de soi donne l'autorisation à l'autre d'exprimer ce qu'il est. L'intégralité de ce processus repose sur le doute lié à l'inadéquation entre nos valeurs intimes et nos pratiques. La création de lien entre ces deux pôles supposera une prise de risque. Ce changement de perspective induira nécessairement un changement de posture ce qui pourrait signifier que la transmission ne repose pas sur un choix pédagogique mais bien sur une posture d'enseignement.

La méthode d'investigation

Je propose d'utiliser la méthode des entretiens compréhensifs. Ce type d'entretien devrait permettre à l'interlocuteur de s'exprimer de manière sensible. Cette qualité d'expression serait altérée par la rigidité des guides d'entretien directifs ou semi-directifs. Jean-Claude Kaufmann précise à ce propos que « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » (Kaufmann, J-C. op.cit., p.48). Cette approche autorise la perception d'autrui « comme si on était cette personne » (C. Rogers

p.197). Mais il permet aussi à l'enquêteur de s'impliquer subjectivement durant l'entretien. Enfin, grâce à cette méthode d'investigation, il sera possible de produire du sens à la question de ce mémoire car « la personne ou le groupe impliqué dans la recherche est traité comme un sujet producteur de connaissances sur sa propre situation » (Enriquez, E. pp. 19-35.)

Le corpus d'étude porte sur 6 entretiens auprès d'enseignants ayant évolué vers une posture d'accompagnement, 2 entretiens auprès de maîtres G (rééducateur) et E (aide spécialisée à dominante pédagogique), 1 entretien auprès d'une Coach en pratiques narratives ayant accompagné des lycéens en situation de décrochage dans la banlieue parisienne, 2 entretiens auprès de chercheurs en pédagogie.

Nous aborderons cette étude en trois temps : un cadre théorique détaillant les notions de subjectivation dans le besoin d'être, les convictions éducatives dans la nécessité de se situer et les postures associées au choix d'être. Puis une analyse inductive des éléments significatifs issus des entretiens éclairera sur les points d'appui du changement et les outils de sa mise en place ainsi que la courbe des postures utilisées. Enfin le cadre de référence établi à partir de l'analyse permettra de dresser un arbre de concept à partir des constantes du changement et les déterminants d'une évolution.

Qu'en disent les chercheurs

La Subjectivation : Le besoin d'être

Un climat d'épanouissement

Ken Robinson (2010) porte à notre connaissance que 98 % des élèves testés en maternelle sur leur capacité à imaginer ont la créativité d'un génie. Au fil des années passées à l'école, cette capacité s'amenuise. Sa conclusion est que l'école détériore l'aptitude à ce qu'il nomme la : « divergent thinking ». Les élèves sont placés dans des attitudes d'immobilité, et d'écoute passive qui ne correspondent pas à leur développement naturel d'enfant. Le recours à la médication est la solution adoptée pour maintenir les enfants dans cette attitude admise comme idéale à l'apprentissage. L'augmentation des TDAH (Troubles du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité) nous invite à penser que les enfants sont malades. En réalité, « ils souffrent de l'enfance ». Ce moment de la vie où la curiosité, l'envie d'apprendre, la créativité est à son paroxysme. Le modèle éducatif a été conçu à l'époque de la révolution industrielle, dans une logique industrielle. Les enfants sont répartis dans des salles par classe d'âge, ils suivent un parcours linéaire, un programme. Ils ressortent calibrés par des diplômes. Jusqu'à maintenant ce calibrage permettait une répartition sur l'échelle sociale. La fonction de l'école a changé, elle ne permet plus d'accéder à une place dans l'échelle sociale. L'école est devenue le lieu du décrochage, de l'exclusion, de la médication. Le mal-être est observable. Les refondations, refondent à partir de l'ancien et ne peuvent donc rien apporter de nouveau. Nous devons changer de paradigme. Nous devons penser différemment les capacités humaines. Nous avons tous le même patrimoine intellectuel et ce patrimoine est considérable. L'éducation ne peut être conçue comme le remplissage de têtes vides. Nous devons ouvrir l'école à la vie. Robinson (2013) affirme : « great learning happens in group, collaboration is the stuff of growth » : la coopération crée l'émulation de l'apprentissage, elle est la substance de la croissance. Si l'on sépare l'individu de son groupe, on crée une disjonction pour catégoriser en deux pôles : ce qui est académique et ce qui ne l'est pas. Le principe de la réussite pour tous est un principe de conformité. Or, ce qui fait la richesse de l'être humain est sa diversité. L'école doit solliciter l'ensemble des possibilités des élèves, non seulement en tant qu'individu mais aussi en tant que groupe. Les enfants sont curieux par nature, ils sont naturellement apprenants. Le rôle de l'enseignant est de faciliter l'apprentissage de toutes les dimensions en multipliant les situations créatives, pour stimuler l'enfant dans sa mise en

œuvre de l'ensemble de ses capacités. La stimulation du groupe permet de prendre conscience de ce lien fondamental qui s'appelle l'humanité.

Le rôle de l'enseignant dans la construction de soi

Vincent de Gaulejac, lors de la Conférence du 9 janvier 2013 donnée à l'IUFM de l'Académie de Montpellier « Vouloir être sujet, le rôle des enseignants dans la construction de soi » pose la question de l'identité et de la subjectivité. Il fait un rappel historique sur le destin géré par l'extérieur : la religion, l'idéalisme politique, économique et la science. Or, il constate que ces grands récits sont en crise et que chacun, individuellement et collectivement peut changer le monde. C'est l'adaptabilité de chacun qui va permettre de trouver sa place. L'expression de « sujet-acteur [...] acteur comme agent actif appelé à jouer un rôle dans les rapports sociaux ; sujet : comme centre autonome et subjectif : porteur de liberté. » (Bourgades, L. Lapointe, S. Rhéaume, J., p. 10) place l'être humain dans une position pouvant relever du fardeau et de la culpabilité. Or les conditions existantes interfèrent et les risques psychologiques sont considérables. Le « moi » devient un capital à faire fructifier dans un contexte où les multi-déterminations n'ont jamais été aussi fortes. L'excellence est devenue la valeur de référence. L'écueil arrive bien sûr dans les programmes de l'école et dans l'approche psychologique de l'élève, car l'excellence produit l'exclusion. Intervient alors le rôle de l'enseignant qui doit gérer ces quatre registres : « le sujet social » (accéder à l'autonomie), « le sujet existentiel » (exprimer son désir au désir de l'autre), le « sujet réflexif » (s'autoriser à penser par soi) et « le sujet acteur » (trouver confiance en soi). L'enseignant doit **devenir sujet**, car on ne naît pas sujet, on le devient. Il favorisera, ainsi, la création de lien entre toutes les phases de construction de l'élève, en réunissant les conditions qui permettent d'avoir un rapport au savoir : le doute, la critique, la recherche, le droit à l'erreur et la joie d'exister. Le savoir est quelque chose à construire non à consommer. L'individu est auteur de sa vie en termes de choix. Ces choix sont essentiellement liés à sa créativité à partir de ce qui le définit. Vincent de Gaulejac précise :

« L'autonomie du sujet humain ne se réalise pas dans le surgissement d'une liberté substantielle [...] mais dans la confrontation aux multiples contradictions qu'il rencontre dans son existence. Face aux conflits intrapsychiques d'une part et aux contradictions sociales de l'autre, l'individu se construit comme un soi-même en développant quatre dimensions :

- Sa réflexivité [...]
- Ses capacités d'action délibératrices [...]
- Ses capacités à dire ce qu'il éprouve et à éprouver ce qu'il dit, c'est-à-dire une cohérence entre ce qu'il pense, ce qu'il ressent et ce qu'il exprime, là où s'enracine la sécurité intérieure et la confiance en soi.

- La reconnaissance de ses propres désirs face aux désirs des autres, non pour les imposer, mais pour les composer dans la mesure où l'affirmation de soi et la reconnaissance de l'altérité sa conjuguent l'une à l'autre. » (2009)

La vulnérabilité et le sentiment d'appartenance

« Vulnerability sounds like truth and feels like courage. Truth and courage aren't always comfortable, but they're never weakness. »¹ Lors de sa conférence, Brené Brown (2010) aborde l'importance des relations humaines, évoque cette honte que nous ressentons à ne pas correspondre aux attentes des autres, et cette peur paralysante d'être rejetés. Elle remarque que les personnes qui se sont affranchies de cette honte sont des personnes qui ont trouvé, en elles, suffisamment de compassion pour être bienveillantes avec elles-mêmes et avec les autres. Elles ont eu suffisamment de courage pour assumer leur vulnérabilité. D'autre part, elle explique que la logique de perfection nous entraîne dans une démarche de contrôle permanent qui nous anesthésie de toute émotion : la joie, la gratitude, le bonheur. Ce processus entraîne de l'insatisfaction et de l'agressivité. Cette attitude liée à notre vulnérabilité pourrait être à l'origine de nos difficultés à montrer qui nous sommes vraiment. Cette peur irrationnelle du rejet nous confine dans un rôle « d'automate bien-pensant ». L'expression de soi apparaît comme dangereuse et déviante. Il est intéressant alors de s'interroger sur les relations humaines et sur cette résistance intérieure à être soi-même. Ce que Serge Boismare (2009) appelle « **l'empêchement de penser** » lié au conformisme de la pensée : l'évitement de la prise de risque qui peut gagner les enseignants entraînant un appauvrissement de l'enseignement.

¹ « La vulnérabilité a des accents de vérité et donne une sensation de courage. La vérité et le courage ne sont pas toujours faciles, mais ils ne sont jamais faiblesse. »

L'émancipation : se défaire de ses postures et des illusions

Etiennette Vellas (2008) aborde le thème de la transformation de la pratique enseignante. Elle part de la constatation suivante : « C'est une pratique fondée dans une expérience éducative précise, elle articule des convictions (des valeurs), des conceptions (des savoirs scientifiques et pédagogiques) et des actions ». Cette posture permet d'appréhender l'enseignement dans sa triple dimension : philosophique, scientifique et pratique. Elle est abordée par Jacques Cornet et Noëlle De Smet dans leur ouvrage : « *Enseigner pour émanciper, émanciper pour*

apprendre ». Ils proposent d'observer, en équipe, ces postures d'enseignement dans des situations concrètes en imaginant une fonction « heuristique transférable » (2013, p. 11). Ceci afin d'adopter une posture professionnelle qui accompagnera l'enfant dans son éducation en ayant le souci professionnel de l'apprentissage et de ce qui est le mieux pour que celui-ci apprenne (2013, p. 21). A contrario la posture normative place la conformité au rang de valeur et « ce sociocentrisme fait, de ce qui empêche l'apprenant à se (trans)former, la raison de lui imposer ce qu'il refuse, indépendamment de la valeur éducative de ce qu'on impose » (2013, p. 21).

Nous sommes ici confrontés à un « pilotage pédagogique » (2013, p.22) mis en œuvre par une posture de l'enseignant. La question du choix conscient de cette posture est au cœur de la problématique de ce mémoire. En effet, une posture adoptée par un non-choix revient à prendre le risque d'entrer dans deux typologies de postures. **La Posture normative** entraînant ce que Bourdieu et Passeron (1970) appellent « La violence symbolique ». L'enseignant instaure de manière infra-consciente un sentiment de dépendance, d'insignifiance en véhiculant des représentations imposées comme légitimes. **La Posture démissionnaire** où l'enseignant n'exerce plus sa fonction d'enseignement par confort pédagogique, par fatalité, par fatigue, par vanité. Toutefois le choix de **la posture naturelle** dans une attitude d'accompagnement aimable de l'enfant, où son rythme de développement, ses talents, son épanouissement sont au centre de ses apprentissages, semble ne pas répondre aux besoins d'identité des élèves éloignés de la culture scolaire.

L'enseignant se trouve face à ses devoirs : la mission émancipatrice de l'école et l'égalité des chances. Il se retrouve acteur du choix de sa posture. Pour cela il doit observer ses logiques profondes et s'engager dans une démarche qui lui permette la mise en adéquation de ses valeurs et les besoins d'apprentissages de chaque élève.

« Il doit se défaire de certitudes et *d'a priori* qui lui viennent entre autres de sa position sociale et même de ses formations, se défaire de certaines postures éducatives et de certaines illusions pédagogiques, toutes démarches qui demandent du travail sur soi et avec d'autres. » (2013, p. 215)

Sa posture doit lui permettre de reconnaître chaque élève dans sa dignité comme une entité en construction, issue à la fois d'un milieu familial qui constitue ses racines, d'un milieu scolaire qui exige de lui une prise de risque dans l'acquisition de nouveaux concepts et dans lequel il est en droit de développer ses propres talents et potentiels. Jacques Cornet et Noëlle De Smet (2013 p. 39) évoquent « **une Posture éducative professionnelle**. Cette nouvelle position de

l'enseignant, comme organisateur, initiateur ou facilitateur des situations d'apprentissages et comme observateur des activités des élèves dans ces situations favorise une éthique professionnelle (plutôt qu'une morale éducative), pousse au soin, au souci des apprentissages de chacun. ». Cette posture de l'enseignant induit un comportement actif de l'élève, une prise de responsabilité, un sens de l'organisation, une coopération, une possibilité de se dévoiler et de se construire. Il trouve également la reconnaissance et la dignité nécessaires à toute évolution. Ainsi un élément apparaît dans le changement de posture : **le déplacement de responsabilité.**

Un deuxième élément entre en jeu : **l'accès à l'émancipation.** La relation duale maître-élève entraîne inévitablement deux comportements : l'autoritarisme et/ou la séduction chez l'enseignant et la soumission et/ou le désir de plaire chez l'élève. Lorsque cette relation est abandonnée à l'occasion du changement de posture : l'élève a accès au désir d'apprendre. Le maître, lui, découvre la dynamique du pilotage : cette synergie qui naît du nourrissage individuel de chaque élève, du nourrissage du groupe et du nourrissage de l'enseignant. Il s'implique totalement, en gérant les phases de doute, de soutien et de réussite. C'est une émancipation mutuelle.

Enfin un dernier élément enrichit la palette de cette posture : **la relation pédagogique démocratique.** La citoyenneté à l'école, où chacun a la parole, peut exposer son point de vue, argumenter, où le groupe a un pouvoir de décision, où la coopération permet d'engager des projets complexes.

La posture réflexive

Cette posture correspond à ce que l'on peut attendre de l'élève : la secondarisation. Cette faculté à se détacher de l'objet pour en élaborer le concept. Cette attente prendra sa dimension si l'enseignant lui-même met en oeuvre ce processus. Cette capacité est transmissible par l'exemple, elle ne s'explique pas, elle s'expérimente. Un enseignant adoptant une attitude de réflexivité, en connaîtra les processus, les difficultés, les écueils et sera à même de créer les conditions d'apprentissage pertinentes et rassurantes pour permettre à l'élève de s'engager dans ce processus insécurisant. Anne Jorro (2005) s'attache à expliquer ces processus qui permettent aux enseignants d'évoluer et de donner du sens à leur pratique. Elle souligne le contexte de malaise identitaire, qui rend difficile la mise au jour de ce qu'elle nomme la

Posture réflexive. Elle identifie une « influence idéologique » dans la conception que l'enseignant a de sa pratique. Dans ce contexte, il a une vision idéalisée de sa pratique. « L'influence sociale » d'un modèle extérieur, normatif qui l'amène à adopter un positionnement valorisant. Elle évoque la crainte de dévoiler une part de soi dans « l'influence psycho-identitaire » qui amène l'enseignant à se protéger. Enfin, une « influence épistémologique » qui le conduit à entrer dans un discours narratif sur sa pratique l'éloignant ainsi d'une fonction critique.

Ces influences renvoient une auto-évaluation déformée. La vulnérabilité de l'enseignant est l'axe central de son observation à visée évolutive. L'attitude réflexive atteint son objectif quand l'analyse de la pratique aboutit à une régulation. La prise de conscience de ces diverses influences, dans une acceptation bienveillante de ses propres limites, peut permettre à l'enseignant de prendre le risque d'interroger ses valeurs, ses pratiques dans la perspective d'une évolution vers une autonomie, une responsabilisation et un développement professionnel.

Les Convictions Educatives : La nécessité de se situer

Enseigner : une situation à visée aporétique

Le processus d'éducation selon Sylvain Connac est forcément à visée aporétique : « essayer de concilier continuellement l'affranchissement et la domestication » (entretien du 29 mars 2013). Ceci nous amène à imaginer les conditions qui vont nous permettre de passer d'une logique de domestication à une logique d'affranchissement. Il envisage l'enseignement sous l'angle de la philosophie et situe l'éducation : comme une gestion simultanée de l'évolution personnelle et l'intégration contraignante d'un contexte de données, issu de l'expérience collective. Ce qui permet de rentrer dans une logique sociale au sens d'appartenance à un groupe. Du point de vue kantien, l'éducation est un processus de libération qui permet de développer toutes les possibilités dont l'apprenant est capable. L'ensemble de ces deux processus constitue l'enseignement. Dans ce cadre-là, la posture consiste à trouver un équilibre entre ces deux opposés, une posture qui est de l'ordre personnel.

Les courants d'enseignement

Il s'agit là de cerner les grandes tendances de l'apprentissage et de l'enseignement afin d'être en mesure de situer les choix réalisés, dans l'évolution de leurs postures, par les enseignants sélectionnés dans le corpus d'étude. Trois courants alimentent l'enseignement (Vienneau, 2011). **Le Courant Behavioriste** qui suggère une conception très interventionniste du rôle de l'enseignant, dans un modèle descendant à dominante de contrôle. La conception de l'apprentissage est mécaniste. La tâche d'apprentissage est segmentée en préalables nécessaires puis en étapes visant à une habilité maîtrisée. Un modèle d'enseignement s'inspire de ce courant, il s'agit de **la pédagogie de la maîtrise**. Selon ce modèle, dans des conditions optimales, un groupe d'élèves est en mesure de maîtriser les contenus enseignés dans les programmes d'études. Le socle commun s'inspire de ce modèle. **Le Courant Cognitivist** s'intéresse à la manière dont l'élève apprend pour pouvoir le guider dans son apprentissage. Celui-ci est identifié comme unique et la meilleure stratégie éducative est de lui apprendre à apprendre, ce qui lui permet d'être conscient de ses fonctionnements. Le transfert est largement valorisé et ouvre la possibilité d'utiliser une compétence maîtrisée pour en acquérir une autre plus complexe. Nous avons là **une pédagogie de la stratégie**. Trois niveaux sont alors observables : **Le constructiviste pédagogique** guidé par Piaget dans lequel l'apprenant est actif. **Le socioconstructivisme** lié aux recherches de Vygotski sur « la zone proximale de développement » considérant l'apprenant comme coopératif et donc social. **Le constructivisme épistémologique** emmené par Bruner dans lequel l'apprenant est créatif par l'intermédiaire d'un contexte socioculturel. **Le Courant Humaniste** vise le développement personnel et social des apprenants, il est alimenté par les recherches d'Abraham Maslow qui établit la « pyramide des besoins » et Carl Rogers qui constate que les conditions optimales d'apprentissage sont liées à une relation entre enseignant et apprenant empreinte d'authenticité, d'acceptation inconditionnelle et d'empathie. **La pédagogie de coopération** est issue de cette réflexion. L'émergence de problèmes structurels liés à l'évolution de l'humanité a engendré une évolution de ce courant humaniste : **Le courant critique et citoyen**. Matthew Lipmann envisage pour cela la diffusion de la philosophie visant à la formation de la pensée critique. Paulo Freire propose **une pédagogie de la conscientisation** afin de répondre à un projet de société viable et durable avec des citoyens conscients et socialement engagés. L'évolution de ces courants est fortement liée à l'évolution humaine et à son besoin d'adaptation. L'école a tour à tour été « camp d'entraînement » chez les spartiates, lieu d'instruction pour les enfants de la démocratie, « fabrique » de main d'œuvre à l'ère

industrielle, pour devenir, dans l'urgence, lieu d'épanouissement individuel et collectif pour un monde meilleur.

Les définitions de l'enseignement

Nous explorons ici ce que « enseigner » signifie, pour prendre pleinement conscience de la dimension du rôle de l'enseignant, de son évolution, de la richesse des infinies possibilités créatrices, évolutives et épanouissantes de sa profession. Il s'agit également de responsabilité. Les clefs sont données dans une liste détaillée par Raymond Vienneau (2011) p 51. Nous y retrouvons des éléments des postures abordées plus loin. **Enseigner, c'est collaborer** (Leblanc, 2010) : il apparaît de plus en plus que la coopération enrichit notre système de pensée, suggère des opportunités, des possibilités. Un enrichissement mutuel qui peut être expérimenté dans une communauté d'enseignant mais qui est transposable dans une communauté d'élèves. Nous appréhendons la réalité de notre point de vue, mais la réalité est à dimensions multiples et tous les points de vue sont enrichissants. L'image de trente personnes regardant le même objet en dit long sur toutes les observations qui seront faites sur ce même objet. Chacun l'observant d'une certaine manière mais également avec sa sensibilité, ses références, son histoire. La richesse de tous ces partages est inestimable, car elle n'est pas liée à telle ou telle découverte pédagogique, elle n'est pas liée à tel ou tel manuel pédagogique, scolaire, elle n'est pas liée à des investissements onéreux, elle est liée à l'authenticité, la vulnérabilité, la confiance de chacun. La sensation de tout ceci est un sentiment de grandissement de soi. Un dépassement de soi. L'approche d'une dimension autre que l'égo. **Enseigner, c'est planifier** (Legendre, 2005) : l'enseignant dispose de ressources inestimables telles que son intuition, sa capacité d'adaptation, son expérience. Mais le moment « avant », ce moment de création, d'inventivité, de monopolisation de toutes ses connaissances est d'une grande importance dans l'organisation des situations d'apprentissage. C'est dans ce moment que l'enseignant est acteur, auteur, metteur en scène de situations. Il développe ses compétences, enrichit sa palette de possibilités, il s'exprime pleinement. **Enseigner, c'est susciter la participation** (Reboul, 1999) : dans cette définition de l'enseignement entre en jeu un ensemble de conceptions de l'élève, un ensemble de conception du savoir et de sa transmission. L'élève n'est pas considéré comme un creuset vide où l'on dépose consciencieusement notre immense savoir. Il est acteur, auteur est metteur en scène de ses connaissances. Dans cette phase de participation, il est important que l'enseignant passe le relais pour permettre l'implication totale de l'élève. C'est une phase d'humilité, de confiance et de mise en confiance, car dans cet instant l'élève est face au doute du danger que représente

le pas qu'il doit faire vers la construction de son propre savoir. **Enseigner, c'est savoir motiver** (Vianin, 2007) : l'engagement à apprendre est un pas dans le vide pour l'élève, la qualité particulière que l'enseignant mettra en œuvre dans ce moment-là est la confiance inconditionnelle en la capacité de l'élève à réussir. Il veillera également à fournir les étapes, et sous-étapes nécessaires pour que chacun ait une marche à monter à sa mesure. La motivation est cette dimension d'entraîneur sportif que peut prendre l'enseignant quand il s'agit de passer par des phases délicates d'apprentissage. **Enseigner, c'est animer et communiquer** : (Presseau, 2004) cette phase est une phase délicate. Les situations pensées dans la phase de préparation, sont des propositions organisationnelles. La pertinence de la mise en marche est une phase dynamique. L'enseignant impulse un élan mais également rassure. Il est attentif aux processus d'apprentissage. Les élèves doivent se sentir en sécurité pour que la situation vive. **Enseigner c'est savoir adapter** : (Perrenoud, 1997) les intelligences sont multiples, les approches également et chaque élève utilise ses propres ressources pour s'engager dans sa démarche d'apprentissage. C'est cette adaptation que l'enseignant développe pour permettre à chaque enfant d'exprimer ce qu'il est et l'autoriser à s'engager dans des voies conduisant à l'erreur, sans jugement, en l'encourageant à essayer une autre voie. Dans cet instant, il est le garant de la différence. Il a le recul nécessaire pour ne pas percevoir cette différence comme une faiblesse mais comme richesse. **Enseigner, c'est agir comme médiateur** : (Morandi et La Borderie, 2006) cette dimension de l'enseignement est donnée par un courant pédagogique : le socioconstructivisme. Elle met en jeu les interactions sociocognitives avec les pairs, l'enseignant. Le rôle de médiateur est alors endossé par l'enseignant qui se trouve au carrefour des expériences, des connaissances et des conceptions antérieures de chaque apprenant. Cet accompagnement permet, à l'élève, de créer du lien entre les différents matériaux liés au savoir, les différentes stratégies d'apprentissage, les différents niveaux de relations, avec lui-même, avec les autres, avec l'enseignant. **Enseigner c'est donner de la rétroaction** : (Archambault, J. et Richer, C. 2007) cette aspect de formalisation du savoir, pour authentifier, pour amener au rang de connaissance les savoirs expérimentés est l'aboutissement de la démarche d'apprentissage. L'enseignant invite à la validation en permettant à l'élève et à la communauté d'élèves de mettre en mots avec son aide les objets du savoir acquis. **Enseigner, c'est apprendre** : « Apprendre, c'est découvrir que tu sais déjà. Faire, c'est démontrer que tu le sais. Enseigner, c'est rappeler aux autres qu'ils savent aussi bien que toi. Vous êtes tous apprenants, faisant et enseignants » (Bach, 1978). L'enseignant est en perpétuelle évolution, son enseignement se construit, il apprend à enseigner. Cette prospérité mutuelle l'entraîne, avec ses élèves, dans un processus d'apprentissage. C'est un

apprentissage multidimensionnel. De la même manière il met en confiance celui qui apprend en gardant à l'esprit que chacun de nous sait. **Enseigner, c'est savoir se remettre en question** : (Archambault, J. et Richer, C. 2007) Un enseignant figé dans ses pratiques est un enseignant en souffrance. Car tout autour de lui est en mouvement. Le mouvement c'est la vie. Envisager sa profession comme un carnet de recettes que l'on applique, quels que soient les nouveaux arrivants, est une approche statique. Le questionnement est une approche réflexive qui permet de s'adapter, d'évoluer, d'entrer dans une dynamique créatrice. « La réflexivité est action » (Jorro, 2005). Enfin, je rajouterai : **Enseigner c'est connaître sa responsabilité**. La responsabilité de l'enseignant est considérable dans la construction du soi de l'enfant. Il ne peut être simplement qu'un « instituteur » de programmes. Son regard, son attitude, ses mots, ses silences en disent long sur « l'histoire dominante » que se construit l'enfant sur lui-même. En cela, je fais référence à Dina Scherrer (entretien du 29 mars 2013), coach en pratiques narratives qui est intervenues pendant des années auprès de lycéens en décrochage. Son action consistait à permettre à l'élève de déconstruire « l'histoire » qu'il se racontait sur lui-même, qui l'empêchait d'exister. Cette histoire construite de toute pièce par le regard des parents, des enseignants, de l'entourage proche ou médiatique. Elle fait partie de mon corpus d'étude, mais je la convoque, ici, dans le cadre théorique.

Les styles d'enseignement

Dans cette partie, des « styles » seront bien à même de nous aider à définir des postures. Il y est précisé qu'il ne faut pas confondre style et méthode. En effet, l'enseignant choisit une pédagogie mais pour la mettre en pratique il adopte un style qui lui est propre. Une pédagogie coopérative pourra être teintée d'autoritarisme ou de permissivité selon l'enseignant. Ce qui confirme la problématique de ce mémoire qui établit le postulat que la transmission ne repose pas sur un choix pédagogique mais bien sur une posture d'enseignement. Raymond Vienneau (2011) nous amène à considérer les styles d'enseignement en offrant la définition de l'enseignement de Bennett et Rolheiser (2006, p.25) « Un art qui s'appuie sur la science ainsi que sur nos expériences personnelles ». Le premier style repérable selon la classification de Sauvé (1992) est « **le style dispensateur** » qui correspond à un style traditionnel d'enseignement fréquemment adopté par simple reproduction, l'enseignant se conçoit comme détenteur de savoir et se donne la fonction de le transmettre dans un modèle descendant. Il est en position d'acteur et l'élève en spectateur. Dans « **Le style interrogateur** » l'enseignant utilise le questionnement, ouvrant, à ses élèves, les perspectives de la pensée inductive, construisant un modèle général à partir d'une situation particulière. **Le style animateur**

permet à l'enseignant de mettre en place de manière plus ou moins dirigée des activités lors desquelles les élèves sont sollicités. **Le style coopératif** d'enseignement offre la possibilité aux élèves de choisir les activités d'apprentissage. Enfin, dans **le style accompagnateur** l'enseignant adopte une position de type horizontal, il donne une importance prépondérante aux préférences et aux intérêts individuels des élèves. Dans ce style d'enseignement la participation de l'élève est optimale : un enfant n'apprend pas en écoutant, il apprend en faisant. Toutefois, il est précisé que ces styles d'enseignement seront utilisés à différents moments, pour différentes raisons pédagogiques en fonction de l'activité, du moment de l'apprentissage ou de l'évaluation de l'apprentissage. Nous sommes donc en face d'une palette de styles qui est à la disposition de l'enseignant en fonction des besoins d'enseignement. L'exploration de ces styles revient donc à la créativité, l'expérimentation, la formation de l'enseignant. Il se retrouve donc au centre de plusieurs composantes : pédagogique, didactique, relationnelle. Il apparaît que la gestion de toutes ces données, la découverte des possibilités des styles d'enseignement, demandent une adaptabilité, une curiosité, une disponibilité de chaque instant. Le sens de l'enseignement prend alors une toute autre dimension, celle de « créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage » (Raymond, 2006, p. 121). Cette dynamique peut être vécue en autonomie par l'enseignant qui aborde ces situations avec ses propres qualités, elle peut être également envisagée dans une perspective de coopération, en partage d'expérience avec d'autres enseignants.

Les Postures : Le choix d'être

Les postures : la gestion des dynamiques cognitives et relationnelles

Dominique Bucheton (1999 – 2006) définit la posture de la façon suivante :

« Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à une tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche [...] La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation. »

Elle élabore avec Yves Soulé un processus d'observation des gestes professionnels et du jeu des postures de l'enseignant. Ils soulignent que le changement de posture est « le jeu entre une dynamique de surface et des logiques profondes » (2009). L'enseignant choisit sa posture en fonction du contexte mais également, et souvent inconsciemment, en fonction de convictions

ou dilemmes profonds. Ces postures sont détaillées en relation avec les postures des élèves. Ainsi, nous commençons par **la posture de contrôle** qui gère la transmission des savoirs, dans un temps donné, avec peu de référence aux savoirs déjà acquis (tissage), en s'adressant au groupe classe. Ce choix détermine **une posture première** de l'élève qui applique les consignes dans une atmosphère plutôt tendue, liée à une relation hiérarchique. La parole de l'élève est confisquée ou soumise à conditions. La posture de contre-étayage peut également être choisie par l'enseignant, pris par le temps, qui agit alors à la place de l'élève. **La posture d'accompagnement** permet au maître d'apporter une aide individuelle ou collective, dans une atmosphère de confiance, où il collabore à l'avancée de la tâche et peut également observer les mécanismes d'apprentissage ainsi que les attitudes relationnelles. Ce climat de coopération invite à la réflexion, au questionnement entre élèves, à la recherche. L'élève se trouve en **posture réflexive**, il dispose du temps nécessaire, il met en relation ses savoirs pour accéder à de nouveaux savoirs (dévolution, émergence). Il dispose de sa parole dans la limite du respect du travail des autres. La posture d'enseignement est en relation avec la posture d'accompagnement. Elle correspond au moment où les savoirs vont être nommés, où l'enseignant conceptualise le savoir. L'élève est alors amené à opérer une secondarisation, c'est-à-dire une attitude d'analyse et de recul par rapport aux résultats observés lors de ses expérimentations. Il fait l'expérience de la validation de ses savoirs par confrontation à la réflexion des autres élèves et à l'apport conceptuel du maître. **La posture de lâcher prise** confie le pilotage au groupe et n'est pas sans rappeler l'expérience menée par A. S. Neill dans son école de Summerhill en Angleterre, où l'enfant fait l'expérience de la libre initiative de ses apprentissages et où le cadre proposé fait appel à l'intelligence collective. Dans cette posture l'élève agit sur ses savoirs, il est en situation d'exprimer son point de vue, de négocier, de parcourir la distance entre son « moi » égotique et la conscience collective par l'apprentissage de la coopération.

L'ignorance complice

Il pourrait s'agir d'une posture ignorante. Une attitude adoptée par défaut, par manque de savoir-faire, c'est-à-dire le manque de moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche, par peur de mal faire ou par choix de conformité. Cette posture n'est pas sans conséquences. Jacques Pain (2013) évoque la « maltraitance par ignorance » dans les écoles. Il observe que les institutions sont à notre mesure. Les enseignants sont acteurs de l'institution qu'est l'école. Ils doivent avoir une conscience aiguisée de leur attitude d'enseignement, non seulement dans les domaines disciplinaires mais également dans le champ éducatif. Le désarroi face à la

pertinence du choix pédagogique ne peut entraîner un déplacement de responsabilité, déterminant l'élève comme seul responsable de ses difficultés. Le fatalisme éducatif provient de l'ignorance. L'ignorance entraîne l'abus de certitudes. Elle peut accentuer des comportements tels que « des malmenances, des abus d'attitudes ».

« Les enseignants de terrain qui rencontrent les Sciences de l'éducation dans tous les cas vont muter leur pratique, plus ou moins massivement, mais ils vont aussi changer, dégeler leur certitudes, ces préjugés doctrinaires. »

Il apparaît donc que la formation des enseignants est le levier de l'attitude d'enseignement.

Le maître ignorant

Si l'on adopte le point de vue de Jacques Rancière issu de l'analyse de l'œuvre de Joseph Jacotot « on peut enseigner ce que l'on ignore » (1987, p. 167). En partant du principe que toutes les intelligences sont égales, il est possible de solliciter chacune d'elles par la mise en place de situations stimulantes, voire innovantes. L'enseignant a à sa charge de trouver tous les moyens de convaincre l'élève de son propre pouvoir, de « relever ceux qui se croient inférieurs en intelligence ». Ce sentiment d'infériorité est lié au mépris de soi. L'enseignant met en confiance, redonne sa légitimité inaliénable à chaque individu. La transmission s'opère à partir de ce que l'on est. Seul un individu peut émanciper un individu. Car c'est sa propre volonté et non celle de l'institution qui est en action. L'enseignant enseigne ce qu'il est. Le discours qui consiste à prôner la réduction des inégalités est, selon Rancière, une réminiscence de l'opinion inconsciemment admise de l'inégalité des intelligences qui se manifeste par l'instruction du peuple dans une course au « rattrapage interminable de son retard ». S'affranchir de ce processus consiste à enseigner ce que l'on ignore pour sortir de la croyance instituée d'un ordre intellectuel constitué de savants (p. 220). Cette dualité savants-ignorants constitue le frein majeur à la circulation des savoirs. « Personne ne sait tout, personne ne sait rien » phrase prononcée lors du «2^{ème} Colloque des pratiques coopératives » sur l'échec et le décrochage scolaire, des 23 et 24 mars 2013 de l'ICEM 34. Nous pourrions parler ici de **Posture philosophique**, une attitude liée à un postulat « Je sais que je ne sais rien », maxime attribuée à Socrate. Posture qui placerait l'enseignant dans le même appétit de savoir et de comprendre que celui qu'il souhaite susciter chez ses élèves.

La posture de chercheur

Philippe Meirieu (2009) parle d'« **une Posture de chercheur** » en opposition à « **une Posture dogmatique** » par rapport au savoir. Cette posture place l'enseignant dans une attitude d'exploration, de renouvellement permanent pour une différenciation optimale. Il précise qu'un savoir ne peut pas s'acquérir à la place de l'élève. L'enseignant fournit des « prises » sur la paroi de la connaissance pour que l'élève soit en confiance au moment de son engagement dans l'apprentissage. Emerge alors une **attitude de mise en confiance** où l'élève se sent en sécurité, et a intégré pleinement son droit à l'erreur comme faisant partie de son chemin d'accès au savoir. L'élément majeur de cette posture : **le statut de l'erreur**. L'élève n'est plus sanctionné pour ses erreurs, il est encouragé à essayer et accepter l'erreur comme moteur d'apprentissage sous le regard de confiance qu'autorise cette posture. L'élève peut alors aller au-delà de lui-même en franchissant ce pas insignifiant, vu de l'extérieur, mais représentant un saut dans le vide du doute et du « qui suis-je, moi, pour prétendre comprendre cette notion ? ». Une découverte de soi, initiatique. Ce déséquilibre est la caractéristique kinesthésique de la marche. Nous marchons parce que nous assumons de tomber vers l'avant. Un bébé tombe en moyenne 2 000 fois avant de savoir marcher. Peut-on douter de la détermination d'un enfant à apprendre ?

La posture citoyenne conscientisée

Cette posture utilise les concepts de la pédagogie de la conscientisation issue du courant humaniste : le courant critique et citoyen. Il s'agit d'adopter une attitude dont les éléments visent à la formation à la pensée critique. Cette posture nécessite une capacité à établir une communication horizontale et bienveillante et à proposer les conditions favorables à une observation consciente de la réalité. D'après Bertrand (1998) qui s'appuie sur les travaux de Freire dans les années 1970 et 1980 la pédagogie de la conscientisation repose sur cinq caractéristiques. **Le dialogue** qui permet de créer du lien, dans une relation horizontale. Une communication sans « amour et jugement critique crée des êtres passifs » (Bertrand, 1998, P.113). **L'ancrage dans la réalité** puise la matière servant à générer du savoir dans la vie des élèves. Cet ancrage réalise donc sa vocation étymologique, il permet à l'élève de partir du connu, de donner du sens à ses propres expériences, de la valeur à son quotidien. La neurobiologie nous apprend par ailleurs que l'on ne peut apprendre quelque chose de nouveau. Toute construction du savoir se fait à partir de ce que l'on sait déjà. **La création de**

la culture, une approche qui dépasse la simple construction d'outils intellectuels pour accéder à « la construction collective et démocratique de la culture et de l'histoire » (Bertrand, 1988, p. 177). **La formation à la pensée critique** permet à l'élève de prendre conscience des problèmes de la société dans laquelle il vit. Une analyse critique de ses modes de fonctionnement (consommation, gestion des déchets, déplacements, communication non-violente...) lui permettra d'envisager des solutions immédiates et applicables, dans le cadre du constat de la crise humaine et écologique. Elle générera une dynamique d'école ou de village, par le biais de structures telles que l'Agenda 21 ou en lien avec l'UNESCO ou l'UNICEF, dans une perspective planétaire. L'outil de cette formation sera la philosophie car :

« Elle propose une éducation qui ne cherchera pas à protéger les enfants contre les idées [...] centrée sur l'élaboration de communautés de recherche, sur la pratique réflexive ainsi que sur la recherche d'excellence dans le domaine de la pensée critique et créatrice » Lipman (1998) p17-18.

La posture humaniste

Elle valorise l'action d'apprendre à apprendre, la pensée divergente, la créativité et la connaissance de soi. Cette posture amène l'apprenant à mieux se connaître. Elle utilise principalement la pédagogie ouverte par l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projets. Elle repose sur un changement de paradigme (Ferguson, 1981). Quand l'accent est mis sur l'acquisition de connaissances « correctes » une bonne fois pour toutes, elle propose d'apprendre à apprendre, à observer, à prendre en compte le contexte. Quand l'accent est mis sur l'acquisition de savoir comme un objectif, elle envisage l'acte d'apprendre comme un voyage. Quand la priorité est accordée à la performance, elle entrevoit l'image de soi comme génératrice de performance. Quand le regard est tourné vers le monde extérieur, elle encourage l'imagination, l'exploration de ses sentiments. Quand l'expérience intérieure est considérée comme inappropriée au contexte scolaire, elle utilise l'expérience intérieure comme contexte d'apprentissage. Quand les pensées divergentes sont sanctionnées, elle les encourage comme faisant partie du processus créatif. Quand l'accent est mis sur la pensée analytique, linéaire du cerveau gauche, elle met l'accent sur l'éducation de tout le cerveau par des stratégies holistiques non linéaires et intuitives. Cette attitude « amène l'apprenant à mieux se connaître et à s'autoactualiser en tant que personne unique [...] pour être signifiant il doit tenir compte des besoins et des centres d'intérêts de chacun » Vienneau (2001) p 228. Ce

principe de la pédagogie ouverte utilise l'apprentissage coopératif et l'apprentissage par projets : « Dans une pédagogie ouverte et interactive, l'activité d'apprentissage fait appel aux talents multiples de l'apprenant. Elle est ouverte parce qu'elle n'anticipe pas les résultats, parce qu'elle laisse une place à l'imprévisible » Paquette (1992a).

Ce cadre théorique est bien évidemment parfaitement subjectif. J'ai effectivement choisi délibérément d'éclairer certaines postures plus que d'autres. Elles m'apparaissent comme profondément ancrées dans une évolution créatrice et humaniste. Peut-être, inconsciemment, ai-je senti ces caractéristiques comme récurrentes dans le parcours des personnes interviewées. J'ai donc créé un cadre sur mesure pour observer plus finement les étapes d'évolution qui m'ont été confiées. Deux citations concluent ce voyage en compagnie de la communauté des chercheurs ; opposées, pleines d'espoir pour un avenir meilleur.

« Enseignant, c'est un métier un peu difficile, surtout si l'on pratique la relation en-signant/en-signé... c'est toujours une relation très douloureuse ! » Jacques Salomé

« L'enseignant transmet ce qu'il est avant de transmettre ce qu'il sait. La matière passe après lui puisqu'elle passe à travers lui. C'est la connaissance de l'instrument – de soi – qui compte » Placide Gaboury.

Analyse inductive

Les entretiens ont été menés dans l'intention de l'élucidation : voir clair. L'écueil de l'argumentation était la principale préoccupation. Il ne s'agissait pas d'avoir raison ou de se justifier. La confiance, l'écoute attentive et bienveillante ont été les points majeurs et ont eu raison de cet écueil.

Les grands axes de réponses qui ressortent des entretiens menés à la fois auprès d'enseignants mais aussi auprès de chercheurs et de spécialistes du décrochage scolaire permettent de donner des grands titres aux observations. Ils sont éclairés par le triple point de vue du cadre de conceptualisation : « Le besoin d'être », « La nécessité de se situer », « Le choix d'être ». L'approche inductive générale d'analyse de données qualitatives telle que proposée par Thomas (2006) me permettra d'analyser les données recueillies lors des entretiens. Dans un premier temps la lecture de chaque verbatim me permettra de regrouper les idées en thèmes généraux, je serai ainsi à même dans un deuxième temps « de faire émerger des catégories favorisant la production de nouvelles connaissances en recherche » Blais et Martineau (2007). J'ai opté pour la compréhension de la signification de sens par l'acteur, « démarche phénoménologique qui vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde » Blais et Martineau (2007). La question qui mène cette recherche est donc « Comment ? ». Comment change-t-on de posture ? L'analyse inductive permettra de donner du sens aux propos recueillis.

Les points d'appui de changement s'articulent autour de la réflexivité, la vulnérabilité, la subjectivation, l'émancipation, la pensée divergente, et le dépassement de l'empêchement de penser.

Les constantes dans la mise en place du changement répondent à des besoins de l'élève : le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin de pouvoir, le besoin de liberté, le besoin de plaisir.

Afin de comprendre les enjeux du changement de posture, les effets de la posture de contrôle s'imposent à ce stade de l'analyse. La posture de contrôle n'est pas anodine. Elle est porteuse de nombreuses conséquences : un comportement social de comparaison, de compétition, de domination, d'exclusion. Elle génère des attitudes de perte de créativité, de perte de confiance. Il n'y a pas de communication interpersonnelle, il n'y a pas de

communication intrapersonnelle. L'élève est en position d'exécutant de tâches pour lesquelles il ne construit pas nécessairement de sens. Le savoir lui apparaît comme quelque chose d'extérieur. Les clefs lui en sont confisquées par manque de confiance inconditionnelle en sa capacité à générer du savoir et à en acquérir de nouveaux par création de liens. Il se retrouve dans une position insécurisante lors de la construction de son savoir. Ce moment lors duquel il doit lâcher ce qu'il sait faire pour accéder à ce qu'il ne sait pas faire. La prise de risque émotionnellement chargée de peurs, d'anxiété, de dévalorisation personnelle n'est pas identifiée. S'ajoute à cela la perte d'identité individuelle, le formatage. Un accompagnement bienveillant et sécurisant est la clef d'accession à de nouveaux savoirs. Une atmosphère d'entraide et de coopération créera une émulation et une joie d'apprendre qui sera le ferment de l'apprentissage. La dévolution est le premier pas dans le changement de posture, elle permet à l'élève de reprendre son pouvoir et à l'enseignant de prendre conscience de ses responsabilités et de son potentiel créatif.

Les points d'appui de changement : Le besoin d'être

L'analyse des entretiens laisse apparaître des points d'appui au changement qui sont liés à la réflexivité, la vulnérabilité, la subjectivation, l'émancipation, la pensée divergente, et le dépassement de l'empêchement de penser.

La réflexivité : le questionnement sur le fonctionnement de la posture de reproduction, le rapport au contrôle, le rapport au pouvoir, la pénibilité de l'apprentissage, la routine, la qualité de l'enseignement, le questionnement des programmes, la logique des manuels, l'inadéquation de l'enseignement collectif et des besoins individuels, l'école lieu de souffrance et d'insatisfaction.

Cette attitude réflexive montre l'insatisfaction. Les enseignants ne sont pas satisfaits de la posture dominante de contrôle. Ils la trouvent peu à même de répondre aux besoins des élèves et certains vont même jusqu'à signaler le côté inhumain de la non prise en compte de l'échec scolaire dans une posture qui vise à dispenser un enseignement standard. Cette situation génère conflits interpersonnels et intrapersonnels aussi bien au niveau des élèves qu'au niveau de l'enseignant lui-même. Celui-ci se sentant en situation d'échec pour aider les élèves qui en ont besoin. En effet, cette posture de contrôle ne montre que des enfants qui, dans ce cadre d'enseignement, sont sanctionnés. Leurs compétences ne sont pas soulignées. Leur évolution est invisible étant donné que le niveau général de la classe sert de référence. Ils évoluent dans

une dimension normée par le groupe. Ils sont hors du groupe. La situation est du registre de l'exclusion propre à tout principe de norme. Il y a condamnation de ce qui est par rapport à ce qui devrait être ce qui entraîne une normalisation et un jugement. Se construit alors un système de pensée ou d'histoire personnelle dont parle Dina Scherrer qui tend à placer l'enfant en situation d'empêchement de penser comme le précise Serge Boismare. L'élève perd tout plaisir d'apprendre, l'école devient un lieu de souffrance. L'enseignant se fait garant du conformisme pour éviter le conflit et éviter d'être rejeté comme le précise Dina Scherrer. La clef pour évoluer est **la sécurité** évoquée à la fois par Sylvain Connac et Dina Scherrer. Une sécurité émotionnelle liée au choix de la subjectivation fait par l'enseignant mais aussi une sécurité relationnelle vis-à-vis des parents et de la hiérarchie. Cette dernière étant le cadre institutionnel dans lequel l'enseignant se doit d'évoluer tout en bénéficiant d'une liberté pédagogique inaliénable.

L'enseignant qui change de posture manifeste un esprit critique vis-à-vis de la logique d'apprentissage des manuels scolaires qui appartient, pour la plupart, au courant behavioriste. Ils soulignent également une déception quant à la qualité de l'enseignement et la passivité des élèves dans leur posture de réception du savoir lors de la transmission descendante. Ils constatent les limites des cours magistraux liés à une posture de reproduction, qui s'adressent au groupe et non à l'individu et ne prend pas en compte les attentes des enfants et leur démarche dans l'acte d'apprendre. Ils souhaitent sortir de la notion de pénibilité incontournable de l'apprentissage en prenant en compte les interactions qui peuvent se produire entre eux-mêmes et leurs élèves dans la sphère des savoirs. Ils se questionnent enfin sur la nécessité du contrôle, sur son aspect routinier. Un enseignant se situe même dans une dimension de métacognition en s'interrogeant sur le pourquoi d'un changement de posture en faisant appel à ses propres processus mentaux et en analysant son histoire personnelle. En ce qui concerne la position des chercheurs, ils affirment que le changement dépend de la transformation du regard porté sur l'élève. L'un d'eux pense que le questionnement des programmes, pour les rendre dynamiques et associés au vécu de l'élève, peut permettre de passer d'une posture de soumission à une posture créative.

La vulnérabilité : connaissance de soi, confiance en soi, prise de risque dans la sécurité, lâcher prise de la peur et du jugement, expression de soi.

La vulnérabilité est cet état de sensibilité face aux événements. Le corpus d'entretien fait ressortir une vulnérabilité subjectivante parmi les enseignants interrogés. Elle répond tout à fait aux critères établis par Brene Brown qui en relativise la fragilité pour en affirmer la force.

Pour un enseignant, il ressort que cette vulnérabilité lui permet de vivre au quotidien les difficultés de ses deux enfants ayant différents troubles « dys » et TDAH. Ce contexte de vie familiale lui permet de prendre en compte l'immense richesse de la différence et d'adopter une posture de mise en application de valeurs personnelles de l'ordre du respect et de l'ouverture au potentiel de vie de chacun. Dans l'ensemble, il ressort une affirmation de l'expression de soi et une harmonisation entre ses valeurs et ses actes, au quotidien. La vulnérabilité a conduit les enseignants interviewés à opérer une prise de risque dans une dynamique de lâcher prise de la peur et du jugement. Les chercheurs interrogés font ressortir la nécessité de la sécurité dans l'accomplissement de ce processus, aussi bien émotionnelle que sociale et hiérarchique. L'un affirme que l'on ne se forme pas à une posture mais qu'il faut être prêt. Il rajoute que le changement est lié à « un équilibre de conditions extérieures pour que la personne se sente en volonté de faire un pas vers autre chose ». Ce principe reprend la fonction de la marche évoquée dans le cadre théorique, le déséquilibre faisant partie intégrante de la marche. Un spécialiste du décrochage précise, dans l'entretien, que le changement est lié à la connaissance de soi qui engendre de la confiance en soi, étape nécessaire à l'acceptation du changement. D'après un des chercheurs toutefois, la capacité à changer vient de la formation. Il est précisé d'ailleurs, qu'une posture conscientisée, dès la formation, la présentation de l'éventail des postures permettrait d'aider au mieux les étudiants à identifier la ou les postures susceptibles de correspondre à leurs besoins, aux besoins des élèves et aux diverses situations auxquelles ils seront confrontés.

La subjectivation : besoin de donner un sens, affirmer sa place, avoir prise sur sa vie, volonté d'aider.

Cet engagement dans un processus qui rend auteur de ses actes se retrouve dans l'ensemble des déclencheurs identifiés par les enseignants. Ils font état du besoin de donner du sens à leurs actes, d'avoir prise sur leur vie. Certains soulignent un besoin d'affirmer leur place dans un environnement hostile. Ils souhaitent varier les approches d'apprentissage pour répondre à la difficulté et ont le désir de répondre aux besoins de tous les enfants dans l'accompagnement du moment délicat de la prise de risque où ils lâchent ce qu'ils savent faire pour aller vers ce qu'ils ne savent pas faire. Il est à constater que cette prise de risque est aussi ce que l'enseignant expérimente quand il change de posture. Ainsi il est à la fois acteur d'une démarche et accompagnateur dans cette même démarche auprès de ses élèves. On remarque à cette occasion que la prise en compte de la difficulté et d'autant plus facile qu'elle est identifiée dans ses étapes par l'enseignant dans le cadre de son propre vécu. Les chercheurs précisent que la subjectivation dans l'acte d'enseignement dépend de la posture de l'élève et

qu'elle doit répondre à un besoin. D'autre part, vouloir être sujet, dépend d'une adéquation profonde avec ce que l'on souhaite exprimer de soi, une posture non assumée pouvant conduire au pervertissement des outils.

L'émancipation : se défaire de ses illusions, de la centralisation illusoire du savoir par l'enseignant, changement de paradigme (obéissance, domestication, normalisation, sélection, compétition, comparaison), dévolution.

Les points d'appui du changement exprimés par les enseignants sont liés au besoin de s'affranchir du paradigme de l'obéissance, de la domestication, de la normalisation, de la sélection, de la compétition et de la comparaison lié au courant behavioriste. Ils expriment le besoin de changer de paradigme pour entrer dans un courant humaniste et pour certains dans le courant critique citoyen. Ils reconnaissent chaque élève comme une entité, s'attache à l'accompagner dans son projet, dans ses besoins et ses difficultés. Ils ont pris pleinement conscience de la centralisation illusoire du savoir par l'enseignant et agissent dans une dynamique de dévolution. La plupart évoquent le contexte scolaire comme déclencheur de posture. L'enseignement en zone prioritaire, en maternelle, en double niveau implique une posture émergeant de la posture des élèves. Ils constatent les limites de la violence symbolique et de la posture de contrôle. Certains ont été inspirés, dans leur choix de posture, par des stages en classes coopératives ou par la nomination dans une école fonctionnant sur ce principe. D'autres affirment que la prise de conscience d'un changement possible s'était faite jour lors de la scolarisation de leurs propres enfants en Calandrette ou lors de leur formation en Céméa ou encore à l'occasion de voyages les ayant confrontés à d'autres modèles scolaires. L'émancipation vient essentiellement de la remise en question des institutions et la revendication de la différence comme potentiel pour l'humanité. Un point apparaît comme particulièrement générateur de changement : la contrainte temporelle. Les enseignants interrogés ont repris les rênes du temps et accordent le temps d'apprendre à leurs élèves. Pour les chercheurs, l'émancipation dépend du profil de l'enseignant, son histoire scolaire, sociale, familiale. Ceux qui changent ont décidé de répondre à des questions que l'élève se pose plutôt que de répondre à des questions qu'il ne se pose pas. Ils ont également accepté la possibilité de se laisser surprendre par les élèves. Il semble évident que ce changement ait été progressif et lié à des rencontres, des lectures et une combinaison de réflexivité et de subjectivation.

La pensée divergente : créativité, sérendipité inventive, autorisation à être

Le changement de paradigme est également lié à la pensée divergente comme le souligne Ken Robinson. Il met en jeu notre créativité et la sérendipité de l'invention. Michel Serres (2012, p. 29) parle même de révolution culturelle et met en scène la « Petite Poucette » qui n'a plus à « travailler dur pour apprendre le savoir puisque le voici, jeté là, devant elle, objectif, collecté, collectif, connecté, accessible à loisir [...] Là réside le nouveau génie, l'intelligence inventive, une authentique subjectivité cognitive. » Ce qui déclenche le changement d'attitude c'est la créativité chez les enseignants, le désir d'inventer des outils qui correspondent aux besoins. La découverte fortuite de situations qui sont génératrice d'apprentissage. Une implication totale de l'ensemble des facultés propre à l'enseignant ainsi qu'une ouverture aux découvertes fortuites des élèves. Cette écoute de soi, de l'autre qui permet de s'autoriser à être ce que l'on est et d'autoriser les élèves à être ce qu'ils sont. S'en suit alors tout un processus où chacun est acteur. Dans les témoignages, ce qui revient souvent, c'est la richesse du contexte de la maternelle, l'absence de « rendement ». Cette dimension transposable en primaire par le changement de posture rend l'apprentissage sans effort, une atmosphère de travail sans stress, un bourdonnement de projets individuels ou de groupes. L'école comme lieu de vie et d'épanouissement mutuel. Il est question dans les entretiens de passion, de curiosité, d'ouverture à la confiance inconditionnelle, d'empathie, d'autonomie, de joie, de partage et de coopération.

L'affranchissement de l'empêchement de penser

Dans leur démarche de changement les enseignants interrogés ont parlé de l'affranchissement d'un nombre important de difficultés qui les mettaient dans une situation d'empêchement de penser. Ces empêcheurs de penser étaient de l'ordre du regard et du jugement des autres : collègues, parents, inspecteurs, conseillers pédagogiques. Mais également de l'obligation institutionnelle de faire le programme et donc la peur de ne pas le terminer par perte de temps et d'efficacité. L'idée conformiste d'être garant d'une institution. La crainte de ne pas comprendre les pédagogies actives par la lecture de textes d'accès difficile, par manque de temps. Enfin le moteur essentiel du contrôle : la peur. Une des enseignantes affirme avoir lâché le contrôle à partir du moment où elle a eu la maîtrise du programme. Dans leurs témoignages les chercheurs identifient l'expérience professionnelle ainsi que la formation continue comme moteur de changement. D'autres ont abandonné cette peur au profit de la joie d'enseigner et la joie d'apprendre vécue par les élèves, heureux d'aller à l'école. Un dernier empêchement de penser est à souligner : la difficulté de la remise en question. Les chercheurs

parlent de résistance à sortir de la conformité pour éviter le conflit et le rejet, ainsi que du confort de la reproduction du connu.

Les constantes dans la mise en place du changement : La nécessité de se situer

Selon les conceptions socio-constructivistes et humanistes de l'apprentissage et de l'enseignement, les interventions éducatives permettent de répondre à cinq besoins, Glasser (1984). Nous constaterons que les constantes dans la mise en place du changement des enseignants interrogés répondent à ces besoins : le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin de pouvoir, le besoin de liberté, le besoin de plaisir. Aucune des personnes interrogées ne fait toutefois état, dans les mots, des courants pédagogiques dont elles se sont inspirées. Cependant, afin de conceptualiser les actes issus du quotidien de la classe, il m'a paru important de prendre du recul afin d'en analyser les impacts.

Le besoin de sécurité

Il apparaît une confiance inconditionnelle dans les potentialités de chaque élève, une prise en compte du cheminement de chacun qui permet une appropriation rassurante de la progression. Le droit à l'erreur, l'accompagnement dans les stratégies d'apprentissage et l'atmosphère sans stress est la priorité donnée par les enseignants : « recevoir ce que l'enfant peut amener de ce qui lui pose problème » souligne un des enseignants, spécialiste du décrochage. Cette sécurité est l'axe central des préoccupations qui ressortent des divers entretiens. Donner la parole et prendre le temps d'écouter est la constante d'individualisation du dialogue qui est garante de cette sécurité. Cette réponse aux besoins de l'enfant est guidée par l'empathie et la disponibilité.

Le besoin d'appartenance

Ce besoin d'appartenance renforce la sécurité. Il est le moteur du changement des situations d'apprentissages créées par les enseignants. La coopération, le parrainage entre élèves de la même classe, dans une classe du cycle ou même d'un autre cycle, le décroisement affirmant une logique dans l'école et donc une continuité, l'organisation en conseils permettant de se sentir partie prenante d'une groupe pour qui chaque individu compte et enfin l'horizontalité des rapports assoient ce besoin. Les enseignants ont pleinement intégré le fait qu'ils ne sont pas la seule source de savoir. Cette compréhension leur ouvre des possibilités

de postures qui permettent à chacun de prendre sa place et d'être auteur de ses apprentissages. Ils sont mobiles dans la classe et donc créent du lien, stimulent, aident à la mise en relation. L'individualisation du rapport à l'élève ne crée pas de l'isolement ou de la cristallisation mais bien un sentiment d'appartenance par la reconnaissance de l'identité de chacun, de son unicité et de sa place dans le groupe.

Le besoin de pouvoir

La dévolution accordée par les postures choisies par les enseignants redonne du pouvoir aux élèves. Des projets permettent de s'investir dans des démarches de recherches, de synthétisation et de présentation à la classe. Des ateliers à la carte sont organisés permettant à chacun d'individualiser son parcours. Des plans de travail offrent la possibilité de s'approprier sa progression. Les conseils sont des lieux lors desquels chacun a la parole et reçoit l'écoute de tous. Ils assurent un cadre d'expression de son point de vue. Cette activité, issue du courant critique citoyen offre à l'élève l'occasion d'expérimenter le pouvoir de ses mots, de ses idées. Cette prise de pouvoir s'accompagne d'une prise de conscience de sa responsabilité. Ces moments, tout comme les débats à visée philosophique engagent l'élève dans une démarche d'esprit critique au sens créatif du terme. Ils mettent en situation d'expérimenter la prise de parole en public, la négociation, la communication bienveillante, l'implication dans l'organisation du quotidien de la classe, la réflexion sur des thèmes liés à la société, l'environnement. Le pouvoir s'exprime en termes de responsabilisation.

Le besoin de liberté

Il est organisé dans les classes par les enseignants et se concrétise par le temps d'apprendre, d'expérimenter, de tâtonner, de se tromper, de réessayer, de rire, de se déconcentrer, de se reposer, de se détendre, de faire une pause, de se déplacer, de bavarder, de vivre. Une forêt est parfaitement équilibrée. Mais à première vue c'est un incroyable désordre. Or, quand on y regarde de plus près tout est relié, tout est dépendant, actif et créatif, chacun et chaque chose est à sa place et a une fonction. Une plantation d'arbre est un endroit où les arbres sont alignés et où aucune végétation n'existe entre eux. L'intention est de gérer l'ergonomie sans prendre en compte les interactions créées par un écosystème. Cette simple observation d'un fonctionnement naturel semble avoir inspiré les enseignants, qui accordent à chacun le droit d'exprimer ce qu'il est, ceci en équilibre avec l'ensemble de la classe. Les règles concernent le respect de soi, de l'autre et du groupe. Elles ne correspondent pas à une limitation de la liberté, elles correspondent à une nécessité pour le bon fonctionnement de l'ensemble. La liberté est donnée à chacun de chercher les réponses aux questions qu'il se pose sur les thèmes

du programme. L'organisation géographique en groupes de travail, en coins « ressources » assurent une liberté de déplacement et de communication. Les entretiens font ressortir un sentiment de bien-être et de créativité dans les classes. Les enseignants insistent dans les entretiens sur l'autonomie qui est le premier pas vers la liberté.

Le besoin de plaisir

Le plaisir de venir à l'école, d'être à l'école revient dans les entretiens menés. Les constantes de mise en place du changement sont fondées sur cette logique profonde. Elle concerne bien sûr les élèves mais est également le moteur de changement des enseignants. Ainsi il apparaît que ce souci de satisfaire le besoin de plaisir des élèves alimente également le plaisir d'enseigner. Nous sommes donc en présence d'un épanouissement mutuel. Ce besoin est comblé essentiellement par la satisfaction des quatre autres besoins. Il est alimenté de façon exponentielle par le plaisir qu'à l'enseignant à être en classe, ce dont témoignent tous les enseignants qui identifient les effets du changement principalement en terme de joie tout en relativisant et en précisant que cela demande énormément d'énergie, de présence et d'engagement. La mise en place d'évaluation sans note, d'auto-évaluation, ou de parcours qualifiant de type « ceintures » redonne, d'après les enseignants interrogés, une dimension humaine à l'accès au savoir qui n'est plus subordonné à la compétition, à la comparaison ou à l'élitisme. Le plaisir d'apprendre devient moteur d'apprentissage. Les parcours sont individualisés et ne concernent que l'apprenant qui peut alors exprimer son potentiel et donner de la valeur à ses différentes intelligences (Gardner, 2008).

L'axe des ordonnées, des abscisses et la courbe des postures : Le choix d'être

Comme évoqué dans l'introduction, la dimension personnelle attachée à la notion de subjectivation correspondrait à l'axe des ordonnées tandis que la dimension historique permettant de se situer dans l'évolution de l'enseignement correspondrait à l'axe des abscisses. Il est maintenant possible d'aborder la courbe du choix de la ou des postures liée aux deux autres dimensions et sujette à une recherche d'équilibre. Les enseignants qui m'ont confié leur parcours les ont identifiées sous différents noms, très parlants. Je tenterai de les regrouper, sans en dénaturer ni la fonction et ni le sens, dans des catégories plus larges, grâce au cadre théorique, afin de pouvoir observer la nature de cette courbe. Je rappelle que le choix d'une posture est dépendant de celle des élèves, des parents, de la hiérarchie, des textes

officiels, de l'environnement social, médiatique et est associée à une confiance inconditionnelle en l'enseignant qu'elle soit accordée d'emblée ou en construction permanente. Les chercheurs interrogés précisent que ce changement passe par la sécurité, celle de l'enseignant et celle des élèves. Ils observent que les exigences hiérarchiques et parentales sont décuplées lors de la mise en application de ce changement.

La posture de chercheur

Il s'agit là d'une posture qui s'applique à établir la confiance en soi, à créer du lien, une posture d'aide à la création de son propre cheminement, comme la nomment certains enseignants. C'est une posture de dévolution qui vise à organiser, initier et faciliter l'accès aux savoirs. Elle est subjectivante pour l'élève qui est auteur de ses apprentissages et en posture de secondarisation. Les enseignants utilisant cette posture gèrent le doute et la prise de risque dans les moments de difficultés. Ceux qui choisissent cette posture adoptent une attitude d'exploration, de renouvellement permanent, de différenciation optimale. L'erreur est considérée comme moteur de réussite. Cette posture de chercheur de l'enseignant permet à l'élève de s'engager lui-même dans une dynamique de recherche, par imitation. C'est une démarche d'appropriation par le tâtonnement expérimental. Il n'y a pas de détenteur du savoir, cela se rapproche de la posture du « maître ignorant » de Jacques Rancière (1987). Les chercheurs posent les mots de posture de questionneur ou posture d'engagement qui suscite l'engagement des élèves.

La posture citoyenne conscientisée

Elle propose un accès critique au savoir qui est en constante transformation. C'est une posture qui cherche à éviter tout dogmatisme. Elle valorise la pensée divergente, donne la parole aux élèves, active les ressorts de la créativité, de la connaissance de soi, des stratégies holistiques non linéaires et intuitives (Bertrand 1998). Les enseignants les nomment aussi : posture de la prise de conscience de la différence qui enrichit le groupe et crée de la synergie entre élèves, posture de joie visant à partager son bonheur d'être ensemble et d'apprendre en se faisant plaisir ou encore posture de vie, l'école étant un lieu de vie. Certains l'appellent posture de transition entre l'école, la famille et la société.

La posture d'inventeur

La subjectivation guide cette posture choisie par certains des enseignants du corpus d'étude. Ils s'autorisent, prennent le risque de se mettre en jeu dans la création d'outils, de situations dans la classe. Ils sont auteurs de leurs pratiques et explorent la dimension : « enseigner c'est

apprendre » (Bach, 1978). Un enseignant lui donne le nom de posture du fabricant. Un des chercheurs la nomme : posture auteur.

La posture de conjonction des savoirs

Cette posture part du postulat que personne ne sait tout, personne ne sait rien. Elle adopte le point de vue de l'horizontalité de la transmission, la médiation entre les savoirs de l'élève, ceux du maître et ceux de la collectivité. Elle part donc du principe de médiation tel que l'envisage Morandi et La Borderie (2006) avec des interactions sociocognitives. Elle permet de créer des liens entre les différentes sources de savoirs. Les enseignants interrogés, utilisant cette posture, gèrent la rétroaction (Archambault, 2007), authentifiant le savoir. Des noms de posture de guidance, de soutien et de valorisation, d'ultra polyvalence demandant des qualités d'adaptation aux contextes : didactique, pédagogique, familial, institutionnel sont évoqués dans les entretiens. Les chercheurs avancent le nom de posture de connaissance de l'objet didactique, posture de contexte, posture d'accompagnement, tributaire de l'élève qui fait un pas, marquant ainsi son engagement dans les apprentissages ou encore posture de signifiante qui vise à faire du sens pour que l'élève puisse créer des liens entre les savoirs.

La posture de coopération

Cette posture vise à enseigner à plusieurs à l'intérieur du cycle, accepter que l'enfant se déplace dans le cycle, en fonction de ses besoins. Les enseignants l'utilisent pour créer du lien au sein de l'établissement. Ils constatent que l'apprentissage naît de l'émulation collective, que les élèves sentent une logique dans les différents niveaux, ce qui leur permet d'évoluer en confiance et de faire jouer le parrainage comme outil d'accès au savoir. Cette posture de coopération est associée à une posture identique de l'élève qui est en situation stimulante d'enrichissement de ses apprentissages par la confrontation aux idées des autres élèves. L'explication entre pairs s'avérant tout aussi performante que celle de l'enseignant.

La posture transférable

Certains ont également cherché une posture qui serait transposable de la maternelle à l'élémentaire, ce qui fait écho aux recherches de Noëlle De Smet et Jacques Cornet (2013, p.11) qui parlent de fonction heuristique transférable de la posture. Le nom de posture confortable est proposé lors de l'un des entretiens et souligne l'aspect « être à l'aise dans ce que l'on fait ». Cette posture est liée à la gestion du temps qui n'est plus vécu comme une contrainte. Les enseignants qui ont adopté cette posture ont réussi à s'affranchir de l'empêchement du manque de temps et de la contrainte apparente des programmes. Leur

approche leur permet de réaliser le défi d'aborder toutes les notions en donnant le temps d'apprendre aux élèves.

La nature générale de la courbe des postures est de l'ordre de l'accompagnement (Dominique Bucheton et Yves Soulé, 2009). Cette posture d'accompagnement qui, au tout départ, apparaissait comme unique montre, sous l'éclairage de ces entretiens et du cadre théorique, une grande richesse de variantes. Les attitudes communes à ces postures sont l'horizontalité, la dévolution, la coopération, l'autonomie. Les enseignants s'accordent à dire que leurs postures varient pour s'adapter au contexte, aux imprévus, à l'humeur du moment. D'une manière générale, ce qui ne ressort pas dans les mots des entretiens mais qui transparaît de manière significative c'est : l'attitude. Carl Rogers (1968) constate qu'« il existe un curieux paradoxe, quand je m'accepte tel que je suis, alors je peux changer ». Les entretiens ont fait ressortir des personnalités ayant expérimenté ce paradoxe.

Les effets du changement de posture

L'ensemble des témoignages aborde ce point important, qui ne répond pas exactement à la problématique du « comment ? » mais qui donne une perspective rassurante au changement.

Il est constaté une augmentation de la créativité, une harmonisation des valeurs inter et intra personnelles, une confiance inconditionnelle subjectivante, une qualité relationnelle améliorée. Le sentiment de vivre des choses qui ont du sens a ravivé la passion d'enseigner et la joie de partager ce moment collectif. La valorisation de ses qualités personnelles est mise en avant. La réflexivité est vécue comme l'expression de potentialités mieux adaptées aux besoins. Les chercheurs évoquent une reprise de confiance, un plaisir d'enseigner. La découverte d'un savoir qui est une construction collective, constamment en devenir. Il ressort d'une manière plus globale, la création de liens.

Cadre de référence

L'induction permet ainsi de dresser un arbre de concepts, de passer du spécifique au général à travers les entretiens menés. La généralisation se fera de manière hybride puisqu'il y a utilisation d'un cadre théorique. Toutefois ce dernier a été construit à partir des premières observations faites à la fin des entretiens. Il ne s'agit donc pas là, à proprement parler, de vérification mais bien de généralisation à partir d'un cadre construit sur mesure pour étayer la généralisation.

Les constantes du changement de posture : Un arbre de concepts

Cette partie constitue la partie aérienne de l'arbre de concepts : le houppier, représenté par les branches de l'intelligence personnelle, relationnelle, professionnelle et, le tronc, constitué de l'intelligence humaine et fait du bois de la responsabilité.

L'intelligence personnelle

L'intelligence personnelle est le premier pas du changement de posture. Issue de la vulnérabilité, elle donne accès à l'attention, à l'écoute de soi, à la connaissance de soi et enfin à la confiance en soi. Une attitude d'implication et d'action autorise l'enseignant à être ce qu'il est. Il y a subjectivation et expression du potentiel propre. Cela donne accès à une forme de pensée divergente qui ouvre au potentiel de créativité. Cette intelligence pose les bases d'une plénitude qui procure la sérénité et la compassion nécessaires à l'ouverture à l'autre, dans des conditions de neutralité émotionnelle et de bienveillance.

L'intelligence relationnelle

Cette intelligence développe la capacité à s'ouvrir à l'autre. Elle ouvre les portes de l'attention et de l'écoute de l'autre, de l'empathie, et de la confiance inconditionnelle. L'attitude qui paraît être le moteur de changement est l'adaptabilité. Partant du postulat que rien n'est définitif ni acquis, les enseignants inventent à chaque instant des outils en partant des besoins des élèves. Ce que l'un des chercheurs définit comme la prise en compte de l'existant. Une intelligence collective se met en place qui accorde de la valeur à la parole de chacun. Une coopération stimulante génère curiosité de l'autre et respect. Elle fonctionne

comme un réseau neuronal dans lequel la multiplication de liens stimule non seulement l'accès aux savoirs mais aussi le potentiel d'inventivité individuel et collectif. Cette connectivité est génératrice de questionnements et de créativité. Elle apparaît comme l'un des fondements de l'éducation à la paix.

L'intelligence professionnelle

L'intelligence professionnelle ouvre les portes de l'observation, de l'analyse, de la compréhension et de la création. La dimension personnelle, le caractère unique de l'enseignant l'implique dans des actions qui expriment ses propres potentialités. Toutefois cette intelligence est favorisée par l'expérience professionnelle, les lectures, les rencontres, et la formation continue. Elle est enclenchée par la prise de risque. Cette dynamique permet à l'enseignant de s'autoriser à chercher, de s'accorder le droit à l'erreur, d'appréhender l'échec comme processus d'apprentissage. L'acceptation de ce risque et de ce droit à l'erreur sera alors vécu comme un exemple possible par les élèves. L'enseignant est alors en renouvellement permanent, cette dynamique le place dans une attitude d'exploration pour une différenciation optimale dans une atmosphère de mise en confiance. Cette intelligence valorise des stratégies holistiques non linéaires et intuitives et un esprit critique.

L'intelligence humaine

Cette intelligence humaine ouvre les perspectives de viabilité de l'humanité par le biais de la responsabilité. Il ressort que l'ensemble des enseignants interrogés conjuguent au quotidien des valeurs humanistes assumant consciemment la construction d'une collectivité à partir d'individus épanouis, créatifs et critiques. La créativité joue un rôle primordial dans le changement. Elle met en jeu la confiance en soi, la prise de risque, le droit à l'erreur. Elle permet la création de situations, d'outils à partir des besoins collectifs et individuels. Elle est la plus à même de générer de la satisfaction et de la joie qui créera l'atmosphère même de la classe. Michel Serres (2012) affirme que la créativité est en jeu dans la construction du monde de demain. L'intelligence humaine est guidée par le concept de responsabilité qui engage chaque personne : enseignant, élève, parent, inspecteur dans un projet de société. Elle met en jeu le concept d'éducation visant à évoluer vers une conscientisation des pratiques et une évolution de la conception de l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (Ferrer, 1997). Cette approche globale, faite d'interconnexion et d'interdépendance, autorise une reconnaissance de l'autre en tant que sujet. Catalina Ferrer dégage six volets invitant à la mise en place de ce concept d'éducation :

- L'éducation aux droits humains et à la démocratie, qui suppose une expérimentation de l'horizontalité de la transmission et la mise en place de pratiques en classe mettant en œuvre des interactions d'égalité.
- L'éducation à la paix par la communication bienveillante et la coopération.
- L'éducation interculturelle accueillant la diversité et la différence comme une potentialité d'épanouissement individuel et collectif.
- L'éducation à l'environnement associant la découverte de la diversité du vivant, mais aussi son respect et sa protection.
- L'éducation au développement amenant à prendre en considération la viabilité et la durabilité de notre développement.
- L'éducation à la solidarité locale et internationale.

Nous sommes dans une période charnière où l'intelligence humaine est sollicitée de manière inédite et cette sollicitation commence dans le microcosme de la classe.

Les déterminants d'une évolution : Les racines des concepts

Nous abordons maintenant les racines de cet arbre de concepts, qui plongent dans les profondeurs de l'être et irradient dans celle de l'humanité.

Une évolution de la perception de soi : Le concept de l'ombre

Ce concept invite à considérer qu'il y a une vie à l'intérieur de nous-même, notamment des zones inconnues pour lesquelles nous exprimons du rejet, de la peur, voire de l'agressivité. Carl Jung affirme qu'« il n'y a pas de lumière sans ombre et pas de totalité psychique sans imperfection. La vie nécessite pour son épanouissement non pas de la perfection mais de la plénitude. Sans imperfection, il n'y a ni progression, ni ascension ». C'est bien cette découverte de toutes les phases de soi qui invite à nous considérer dans notre entièreté, avec empathie et confiance. Tant que l'on n'a pas fait le pas vers cette zone d'ombre, il est peu probable que l'on arrive à faire un pas vers l'autre dans des conditions de neutralité, de respect et de bienveillance.

Les enseignants du corpus d'étude ont révélé, au-delà des mots, une prise de conscience de cette réalité psychique. Cette connaissance de soi a été une étape incontournable de l'ouverture à l'autre dans le respect et l'acceptation. Elle leur a permis d'accepter leur propre vulnérabilité mais aussi celle de l'élève. Cette disposition a autorisé une évolution du statut de

l'erreur, de l'échec, du caractère aléatoire de la progression. Elle a développé les conditions nécessaires à la sécurité, au sentiment d'appartenance, à la liberté et au plaisir. Toutes ces dimensions qu'ils ne s'autorisaient pas pour eux-mêmes tant qu'ils n'avaient pas découvert qui ils étaient vraiment, et, qu'ils avaient tendance à refuser aux autres. Cette rupture de lien avec soi semblait être une garantie de protection. Mais toute muraille qui vise à contenir une zone d'ombre est aussi un enfermement. Les émotions ne circulent plus. La personne fonctionne mais ne vit pas.

Lors de cette évolution de la perception de soi, il se produit un phénomène de catalyseur. Une implication accrue associée à un pouvoir de créativité qui rend acteur et responsable de ses actes. Cette réaction a permis aux enseignants d'entrer dans une phase de subjectivation. Le processus a continué avec des attitudes de prise de risque, d'autorisation à penser par soi-même. Le choix d'être, d'inventer, de créer s'est allié à celui d'autoriser à être, à créer.

La notion d'altérité, a amené à considérer l'autre, sa dynamique personnelle, sa pensée divergente et a conduit à un comportement de dévolution, de mise en confiance, d'empathie. On constate alors que la dualité laisse place à l'unité par une reconnaissance de soi dans l'autre.

Il y a eu des pertes dans ce processus : la perte de la crainte d'échouer, la perte de la peur de l'autre, la fin de l'isolement. Il y a également eu des apports : la confiance en soi, en l'autre, une joie contagieuse et une considérable énergie.

Une évolution de la perception de l'autre : Le concept de connexion

Il fonctionne comme les synapses dans le cerveau, ce relais qui assure la transmission de l'influx nerveux, par l'intermédiaire des neurones. Il y a en moyenne dix mille synapses par neurone. Notre fonctionnement est donc optimal grâce à un système de connectivité et d'interdépendance. En recréant les liens avec soi, avec l'autre, entre chacun, entre les savoirs, on crée du sens. Quand les liens sont tissés, la curiosité et l'émulation créative prennent toute leur dimension. Nous sommes interdépendants et nos savoirs sont issus d'un maillage de questionnements, et de découvertes à la fois issus du temps mais aussi de l'espace. C'est bien cet espace qui est en jeu actuellement. Notre connectivité est telle que nous tenons dans la main par le biais d'un téléphone muni d'une connexion internet, non seulement l'ensemble du savoir humain mais également la synergie en temps réel des idées issues des réflexions

partagées sur la toile. Nous sommes reliés. Il ne s'agit pas seulement d'un lien cognitif, il s'agit également d'un lien affectif mais aussi énergétique. Cette liaison à l'autre n'apparaît plus comme porteuse de danger ou de rivalité, elle est stimulante et créative.

Conclusion

L'analyse inductive des parcours de vie par l'intermédiaire d'entretiens compréhensifs menés auprès d'enseignants, de chercheurs et de spécialistes du décrochage scolaire, a permis de déterminer les points d'appuis de changement ainsi que les outils utilisés et d'établir une courbe des postures adoptées. Il apparaît que l'évolution de l'enseignant vers une posture d'accompagnement tient à différentes capacités, notamment celles liées à la réflexivité, la vulnérabilité, la subjectivation, l'émancipation, la pensée divergente, et l'affranchissement. Les outils mis en place répondent pour l'essentiel aux besoins fondamentaux des élèves : le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance, le besoin de pouvoir, le besoin de liberté et le besoin de plaisir. Les postures issues de cette évolution sont de l'ordre de l'accompagnement avec des variantes se déclinant à partir de différents thèmes : la posture de chercheur, la posture citoyenne conscientisée, la posture d'inventeur, la posture de conjonction des savoirs, la posture de coopération et la posture transférable. L'enseignant se réservant de droit d'adopter une ou plusieurs postures en fonction du contexte ou du moment.

Le cadre de référence ouvre sur un arbre de concepts. Il met l'accent sur une évolution de l'intelligence personnelle, relationnelle, professionnelle et humaine dans une dynamique humaniste. Il fait état également de deux racines, ancrant ces changements dans les profondeurs de l'être et de l'humanité : l'évolution de la perception de soi et l'évolution de la perception de l'autre.

Il ressort de cette recherche que l'évolution de la posture est liée à une rencontre synergique entre deux dimensions : la dimension personnelle et la dimension sociale. Elle naît du positionnement entre ces deux dimensions dans une constante recherche d'équilibre et d'adaptation au milieu.

Les enjeux de la conscientisation critique

La posture est une attitude intérieure, issue d'un questionnement et d'une prise de risque. Si l'enseignant n'est pas engagé dans une recherche de posture, c'est la posture qui le choisit. On observe alors une posture de reproduction alliant le dogmatisme, la conformité et dans certains cas, la démission. On peut alors la considérer comme un non-engagement ou un engagement par défaut.

L'attitude « questionnante » engendre une dynamique d'observation, de soi, de la situation. Toutefois cette observation est génératrice de signification si l'observateur est neutre, sans présupposés, sans préjugés, sans projection de ses propres blessures. Dans cette situation d'observation, il est possible d'être auteur, dans la plus grande adaptabilité, puisque l'on voit ce qui est et non ce que l'on voudrait qu'il soit. A partir de cette observation, il est possible d'inventer toute sorte d'outils, de situations, de combinaisons d'actions pour permettre la compréhension.

L'affranchissement de l'empêchement de penser

En s'affranchissant de la notion de manque de temps, de moyens, d'idées et en se lançant dans le concept du « tout est là » : toutes les ressources nécessaires sont à disposition, les solutions apparaîtront au fur et à mesure. Il est alors possible de sortir de la spirale de l'inquiétude pour entrer dans la confiance absolue en soi.

Il existe un moment où nous n'avons plus la sensation d'avoir des spectateurs de notre vie à qui l'on donne le pouvoir de nous juger ou de nous encenser... Ceci cesse lorsque l'on prend suffisamment confiance en soi pour être son propre observateur. On peut alors paisiblement observer qui l'on est vraiment, sans pression du regard social et être enfin celui que l'on est, avec ses défauts et ses qualités. Cette connaissance de soi, issue de la découverte de sa part d'ombre, permet d'être acteur de soi et d'agir sur ses défauts comme sur ses qualités, de relativiser les uns et magnifier les autres. Le contrôle ne peut s'exercer de l'extérieur, c'est une attitude intérieure qui permet de décider de ses choix, d'exercer son libre arbitre. Cette attitude est également celle de l'élève. Quand il a pris pleinement conscience du pouvoir de ses propres choix, il peut s'intéresser à tout ce qui lui permet de construire son projet. Il devient acteur, auteur, metteur en scène. Cette position le place au centre de son être, il est serein, ouvert aux autres et créatif.

L'affranchissement de l'illusion de centralisation des savoirs

L'école est un lieu de partage de connaissances. Ce n'est pas un lieu d'éducation. La société est en transition, l'école aussi. Il ne s'agit pas d'améliorer le système mais bien d'en sortir, de se situer dans un espace créatif, de partage et d'expérimentation qui n'est autre que celui de la vie.

Un retour sur les hypothèses.

Je présupposais que la découverte de soi entraînait l'acceptation de l'expression de soi et que l'expression de soi donnait l'autorisation à l'autre d'exprimer ce qu'il était. Cette recherche a confirmé, par le biais de la subjectivation, cette hypothèse. Toutefois les découvertes ont abouti à une analyse plus profonde des parcours de vie. La dimension, notamment de connexion, qui nous amène à découvrir l'autre comme source d'enrichissement dans un échange, avec ou sans mot, va bien plus loin que la simple transmission et prend la dimension d'un accord. Une harmonisation, lors de laquelle l'échange se situe à plusieurs niveaux et constitue une synergie créatrice.

La connexion

Les enfants ne se reconnaissent pas dans cette société. Ils ont changé de perspective. Ils ont besoin d'autre chose que la compétition, la comparaison. Comment donner aux élèves les chances d'être eux-mêmes, d'explorer leur potentiel ? Ils doivent prendre conscience qu'ils sont le monde, ce n'est pas une théorie, c'est un fait. Nous sommes interdépendants. Si nous observons le cycle de la nature nous constatons que tout est lié et cyclique. Les enfants sont très conscients de ce cycle. Leur conscience est meilleure que celle des adultes. Comment leur offrir la possibilité de conserver cette conscience du tout ?

Ce mémoire a une fonction cachée. Depuis le début, deux motivations l'accompagnent. La première me concerne. Il s'agit de comprendre. La deuxième concerne tous ceux qui sont sur le point de faire le pas et qui se demandent pourquoi, comment, quand, où ? Enfin, toutes ces questions que l'on se pose et qui finissent par saper le moral par tant d'inconnues. Alors voilà, c'est un mémoire pour vous. Une mémoire ancienne adressée à votre enfant perdu. L'encouragement à faire un pas, vers l'inconnu.

Bibliographie

- Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Rogers, C. (1966) *Psychothérapie et relations humaines. Théorie et pratique de la thérapie non-directive* [1962], vol. 1, Paris-Louvain Nauwellaerts.
- Enriquez, E. *L'approche clinique : genèse et développement en France et en Europe de l'Ouest*, in V. de Gaulejac et S. Roy (dir.), *Sociologie cliniques*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Bourgades, L. Lapointe, S. Rhéaume, J.(1998, p. 10) *Le « je » et le « nous » en histoire de vie*. Paris : l'Harmattan.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Seuil.
- Cornet, J. et De Smet, N. (2013) *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- Cifali, M. Théberge, M. Bourassa, M. (2010) *Cliniques actuelles de l'accompagnement*. Paris : L'Harmattan.
- Oury, F. et Pain, J. (1972) *Chronique de l'école caserne*. Paris : François Maspero.
- Vienneau, R. (2011) *Apprentissage et enseignement*. 2^e édition, Montréal : Chenelière Education.
- Bennett ; B. et Rolheiser, C. (2006) *L'art d'enseigner. Pour une intégration créative des concepts d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Education.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner ? Un tandem en piste !*, Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Sauvé, L. (1992). *Eléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : Elaboration d'un supramodèle pédagogique*, thèse de doctorat inédite, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Leblanc, M. (2010). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone*, thèse de doctorat inédite, Moncton, Université de Moncton.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal : Guérin éditeur.

- Reboul, O. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, 8^e édition, Paris : Presse universitaire de France.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*, Bruxelles : De Boeck.
- Presseau, A. (2004) (dir.). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal : Chenelière/Mc Graw-Hill.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'acte*, Paris : ESF Editeur.
- Morandi, F. et La borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan.
- Archambault, J. et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*, Montréal : Chenelière Education.
- Bach, R. (1978). *Illusions ou les aventures d'un messie récalcitrant*, Paris : Les Editions Flammarion.
- Bourdieu, P et Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de minuit.
- Gardner, H. (2008) *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Paris : Retz.
- Roberts, P. (2000) *Education, literacy and humanization. Exploring the work of Paulo Freire*, Wesport : Bergin & Garvey.
- Jorro, A. (2005) *Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes*, Revue Mesure et évaluation en éducation, vol 27, n°2, p33-47.
- Neill, A. S. (1960) *Libres enfants de Summerhill*, Paris : Éditions La Découverte.
- Bertrand, Y. (1998) *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^e édition, Montréal : Editions Nouvelles.
- Lipman, M. (1998) « Préface », dans Daniel, M.-F. *La philosophie et les enfants*, Montréal : Les Editions Logiques.
- Paquette, C. (1992a) *Une pédagogie ouverte et interactive. Tome 1 : L'approche*, Montréal : Québec/Amérique.
- Connac, S. (2009) *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Paris : ESF Editeur.
- Scherrer, D. (2011) *Echec scolaire, une autre histoire possible*, Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann, J.- C. (1996) *L'entretien compréhensif*, Paris : Nathan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e édition, Paris : Armand Colin.

- Kaufmann, J.-C. (2011) *L'entretien compréhensif*, 3^e édition, Paris : Armand Colin.
- Postic, M. et de Ketele, J.-M. (1988) *Observer les situations éducatives*, Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1995) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF.
- Rouillet, I. et Howden Jim (2010) *La pédagogie coopérative*, Montréal : Chenelière éducation.
- Rogers, C. (1968) *Le développement de la personne*, Paris : Dunod.
- Serres, M. (2012) *Petite poucette*, Paris : Editions Le Pommier.
- Glasser, W. (1984) *Take effective control of your life*, New York, Harper & Row.
- Jung, C. (1995) *L'âme et la vie*. Paris, Hachette, Le Livre de Poche.
- La Borderie, R. (2005) *Lexique de l'éducation*, Paris, Nathan.
- Krishnamurti, J. (1991) *Réponses sur l'éducation*, Paris, Christian de Bartillat éditeur.
- Bucheton, D (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octarés Editions.
- Ferrer, C. (2005) « Une expérience d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire en formation initiale à l'enseignement » dans A. Duhamel et F. Jutras (direction), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Thèse :

Vellas, E. (2008) *Approche par la pédagogie de la démarche d'auto-socio-construction : une théorie pratique de l'Education nouvelle*, université de Genève.

Revues :

Apprendre au XXI^e siècle, novembre 2012. Cahiers pédagogiques, n° 500

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*. Revue éducation et didactique, 3, 29-48.

Vidéos :

L'éducation en question n°1 (2000-2001) : Célestin Freinet, Janusz Korczak, Fernand Oury, Maria Montessori, Scerén, CNDP.

L'éducation en question n° 2 (2000-2001) : Léon Tolstoï, Joseph Jacotot, Jean-Marc Gaspard Itard, Johann Heinrich Pestalozzi., Scerén, CNDP.

L'éducation en question n°3 (2000-2001) : Alexander Sutherland Neill, Don Bosco, Paolo Freire, Carl Rogers, Scerén, CNDP.

L'éducation en question n° 4 (2000-2001) : Germaine Tortel, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Ovide Decroly, Françoise Dolto, Scerén, CNDP.

L'éducation en question n°5 (2000-2001) : John A. Comenius, Pauline Kergomard, Georg Kerchensteiner, Alain, Scerén, CNDP.

L'éducation en question n°6 (2000-2001) : Albert Thierry, Anton S. Makarenko, Rabindranath Tagore, Paul Robin, Ivan Illich, Scerén, CNDP.

Sitographie

Meirieu, Ph. (Emission de Francetv éducation du 20/02/2009). *Le pédagogue chercheur*. Consulté le 12/07/2013. <http://education.francetv.fr/videos/philippe-meirieu-le-pedagogue-chercheur-v107566>

Boimare, S. « *Médiation culturelle et empêchement de penser* » Conférence du 5 décembre 2009 [consulté le 14 juillet 2013] disponible sur le web : http://www.ien-antony.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conf_S_Boimare_Mediation_culturelle_et_empechement_de_penser.pdf

« *A la conquête de soi* » Revue Sciences humaines Novembre 2009, n° 209 « Comprendre » [consulté le 13 juillet 2013] http://www.risc.cnrs.fr/pdf/SH209_conquete_de_soi.pdf

Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : Seuil : Préface du Directeur général de l'UNESCO, Federico Mayor [consulté le 8 juillet 2013]. Disponible sur le web : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>) et propose : « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur »

Brown, B. « *Le pouvoir de la vulnérabilité* ». Houston TED conférences, juin 2010 [consulté le 15 avril 2013] http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability.html

Pain, J. *L'école se comporte comme une marâtre à l'égard du commun des élèves* [consulté le 16 juillet 2013] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/03/15032013Article634989298453635794.aspx>

Robinson, K. « *Comment échapper à la vallée de la mort de l'éducation* ». New York TED conférences, avril 2013 [consulté le 17 juillet 2013]

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley.html

Robinson, K. « *Changing education paradigms* », octobre 2010 [consulté le 3 août 2012] <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcdGpL4U>

Saffange, J.-F. (2000) *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 225-236.

[consulté le 30 juillet 2013] disponible sur le web :

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/neillf.PDF>

Jean, A. et Etienne, R. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*

[consulté le 7 août 2013] disponible sur le web : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/36.pdf>

Blais, M. et Martineau, S. (2007) *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes* [consulté le 8 août 2013] disponible sur le web :

http://www.recherchequalitative.qc.ca/revue/.../blais_et_martineau_final2.pdf

Triller, A. (2011) *Communication neuronale : de la contrainte structurale à la dynamique moléculaire* [consulté le 27 août 2013] disponible sur le web :

http://www.academie-sciences.fr/academie/membre/s111011_triller.pdf

Glossaire

Ce glossaire est emprunté à Raymond Vienneau (2011) et je le remercie d'avoir répertorié des notions de manière si claire et si judicieuse. Quand je l'ai découvert, je me suis dit que quelques-unes des définitions préciseraient considérablement la lecture du mémoire.

Acceptation inconditionnelle : Attitude par laquelle l'enseignant accepte de manière inconditionnelle chacun de ses élèves, sans égard à leur personnalité, à leur manière d'être ou de se comporter. L'acceptation inconditionnelle s'exerce à l'égard de la personne, non à l'égard de ses comportements. D'après Rogers, l'acceptation inconditionnelle des personnes est l'une des trois conditions nécessaires à un apprentissage authentique.

Actualisation de soi : Processus de toute une vie menant au développement optimum du potentiel de l'être humain, quels que soient ce potentiel et la forme ou l'expression de cette réalisation de soi ; pour certains humanistes, c'est le but ultime de l'éducation. (Théorie de la motivation de Maslow).

Altruisme : Disposition naturelle à s'intéresser aux autres et à leur offrir notre aide et notre soutien, et ce, de manière désintéressée (sans rien attendre en retour). L'altruisme et la solidarité humaine sont des valeurs très importantes pour les humanistes.

Approche non directive : Approche humaniste centrée sur la personne, employée tout d'abord en psychologie clinique, puis en éducation. L'enseignant non directif fait confiance à ses élèves, en leurs capacités de gérer tant leurs démarches individuelles que leur démarche collective d'apprentissage. Il guide, il accompagne ses élèves, plutôt que d'imposer ses propres règles et sa propre démarche pédagogique. Il ne faut pas confondre approche non directive et style permissif ou avec une attitude de « laisser-faire ».

Attitudes : Règles intériorisées qui dictent le comportement de l'individu dans telle ou telle situation. Bien qu'elles puissent être influencées par les croyances (composante cognitive), les attitudes relèvent du domaine social et affectif.

Authenticité : Être vrai avec soi-même et avec les autres, faire preuve de sincérité et de cohérence entre ce que l'on pense et que l'on ressent intérieurement et nos comportements extérieurs (notre expression verbale et non verbale). D'après Rogers, l'authenticité est la

caractéristique la plus importante chez les enseignants pour établir les conditions propices à un apprentissage authentique.

Classes de contingences : Correspondent aux catégories de conséquences pouvant être offertes à un comportement. Les quatre classes de contingences sont le renforcement positif. Le renforcement négatif, la punition par addition et la punition par soustraction.

Communauté d'apprenants : Expression qui se réfère au climat d'apprentissage que les enseignants socioconstructivistes (et humanistes) cherchent à instaurer dans leurs classes. Une communauté d'apprenants est constituée d'élèves qui tentent, chacun à sa manière, de contribuer à l'apprentissage de tous dans le respect des différences. L'enseignant, au même titre que ses élèves, est un membre à part entière de cette communauté d'apprentissage.

Communauté de recherche : Groupe de personnes utilisant une méthode similaire (par exemple, la méthode scientifique) pour atteindre des buts également similaires (la connaissance empirique). Appliquée au monde scolaire, la communauté de recherche philosophique regroupe un enseignant et des élèves qui s'écoutent mutuellement avec respect, s'encouragent les uns les autres à justifier leurs positions, s'entraident pour tirer les conclusions de idées échangées et essaient de comprendre ce que chacun a essayé d'exprimer (Lipman, 1998)

Compétence : Savoir-agir qui intègre les savoirs et les savoir-faire d'ordre intellectuel ainsi qu'un certain nombre d'attitudes et de valeurs associées aux savoir-être de l'apprenant. La compétence est un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».

Conscientisation critique : Processus par lequel une personne détermine, observe et analyse les facteurs qui influent favorablement ou non sur sa vie, sur sa communauté, sur d'autres personnes et d'autres collectivités ainsi que sur l'environnement (Ferrer et Allard, 2002b, p. 99-100).

Education à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire (ECDPP) : Education qui tient compte de la réalité entière du monde d'aujourd'hui et de demain. Education qui permet à l'élève et à l'enseignant d'acquérir des compétences et de développer des attitudes pour qu'ils puissent exercer, dès aujourd'hui et pour demain, une citoyenneté consciente, critique, active, responsable et solidaire. Education qui favorise l'émergence d'une démocratie participative dans un cadre social caractérisé par le pluralisme et les

interdépendances locales et globales et par des rapports de coopération plutôt que des compétitions (CEICI, 1998).

Enseignement modulaire : Forme d'enseignement programmé dont les contenus d'apprentissage sont regroupés en modules indépendants les uns des autres. Contrairement à l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire s'appuie sur l'utilisation de plusieurs ressources d'apprentissage ou médias : ouvrage de référence, sites Web, articles de revues, photographies, films, vidéos, enregistrement audio, etc.

Intelligence émotionnelle : Capacité à comprendre et à nommer les émotions vécues par soi-même et par les autres, capacités à exprimer soi-même ses émotions et à adapter ses comportements aux émotions vécues par les personnes avec lesquelles on interagit. On peut associer le concept d'intelligence émotionnelle avec celui d'intelligence sociale ou avec les intelligences dites intrapersonnelle et interpersonnelle. (Gardner, 1983)

Intelligences multiples : L'intelligence logico-mathématique, l'intelligence spatiale, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence corporelle-kinesthésique, l'intelligence verbo-linguistique, l'intelligence intra-personnelle, l'intelligence musicale-rythmique, l'intelligence naturaliste-écologiste, l'intelligence existentielle. (Garner, 1997)

Intérêt : Sentiment positif que l'on accorde à quelque chose, à un sujet ou à un domaine quelconque ou que l'on ressent à l'égard de quelqu'un. Agrément que l'on en retire. En éducation, particulièrement à l'intérieur des courants humaniste et socioconstructiviste, on accorde une place de plus en plus importante aux intérêts personnels des élèves, intérêts qui permettent d'activer leur motivation intrinsèque.

Pensée divergente : Capacité à produire des formes nouvelles, à conjuguer des éléments indépendants ou disparates (Legendre 2005). Associée à la créativité, la pensée divergente est caractérisée par sa fluidité, son originalité et sa flexibilité.

Responsabilité : Capacité de prendre des décisions en fonctions des exigences d'un rôle librement accepté, capacité de justifier ces décisions et d'en assumer les conséquences.

Rythme d'apprentissage : Une des mesures quantitatives du facteur de l'aptitude ; correspond au rapport mathématique entre le temps prévu ou consacré par le groupe de référence et le temps nécessaire à un apprenant pour atteindre les résultats d'apprentissage prescrits.

Savoir : Au singulier, le savoir désigne l'ensemble des connaissances acquises grâce à l'étude, à l'observation et à l'expérience. Au pluriel, les savoirs réfèrent souvent aux connaissances de type théorique apprises à l'école.

Zone Proximale de développement : Concept proposé par Vygotski pour désigner la zone cognitive à l'intérieur de laquelle des apprentissages difficiles deviennent possibles grâce à la médiation efficace d'un adulte ou d'un pair exerçant le rôle de guide.

Je rajouterai cette liste, découverte au fil de mes recherches et datant de 1964, qui tend à prouver que l'on ne peut entendre que ce que l'on est prêt à entendre.

Les trente invariants de Célestin Freinet :

- Invariant n° 1 : L'enfant est de la même nature que nous.
- Invariant n° 2 : Être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres.
- Invariant n° 3 : Le comportement scolaire d'un enfant est fonction de son état physiologique, organique et constitutionnel.
- Invariant n° 4 : Nul - l'enfant pas plus que l'adulte - n'aime être commandé d'autorité.
- Invariant n° 5 : Nul n'aime s'aligner, parce que s'aligner, c'est obéir passivement à un ordre extérieur.
- Invariant n° 6 : Nul n'aime se voir contraint à faire un certain travail, même si ce travail ne lui déplaît pas particulièrement. C'est la contrainte qui est paralysante.
- Invariant n° 7 : Chacun aime choisir son travail, même si ce choix n'est pas avantageux.
- Invariant n° 8 : Nul n'aime tourner à vide, agir en robot, c'est-à-dire faire des actes, se plier à des pensées qui sont inscrites dans des mécaniques auxquelles il ne participe pas.
- Invariant n° 9 : Il nous faut motiver le travail.
- Invariant n° 10 : Plus de scolastique.
 - Invariant 10 bis : Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme.
 - Invariant 10 ter : Ce n'est pas le jeu qui est naturel à l'enfant, mais le travail.

- Invariant n° 11 : La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle.
- Invariant n° 12 : La mémoire, dont l'École fait tant de cas, n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est vraiment au service de la vie.
- Invariant n° 13 : Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs.
- Invariant n° 14 : L'intelligence n'est pas, comme l'enseigne la scolastique, une faculté spécifique fonctionnant comme en circuit fermé, indépendamment des autres éléments vitaux de l'individu.
- Invariant n° 15 : L'École ne cultive qu'une forme abstraite d'intelligence, qui agit, hors de la réalité vivante, par le truchement de mots et d'idées fixées par la mémoire.
- Invariant n° 16 : L'enfant n'aime pas écouter une leçon *ex cathedra*.
- Invariant n° 17 : L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans la ligne de sa vie, qui lui est pour ainsi dire fonctionnel.
- Invariant n° 18 : Personne, ni enfant ni adulte, n'aime le contrôle et la sanction qui sont toujours considérés comme une atteinte à sa dignité, surtout lorsqu'ils s'exercent en public.
- Invariant n° 19 : Les notes et les classements sont toujours une erreur.
- Invariant n° 20 : Parlez le moins possible.
- Invariant n° 21 : L'enfant n'aime pas le travail de troupeau auquel l'individu doit se plier comme un robot. Il aime le travail individuel ou le travail d'équipe au sein d'une communauté coopérative.
- Invariant n° 22 : L'ordre et la discipline sont nécessaires en classe.
- Invariant n° 23 : Les punitions sont toujours une erreur. Elles sont humiliantes pour tous et n'aboutissent jamais au but recherché. Elles sont tout au plus un pis-aller.
- Invariant n° 24 : La vie nouvelle de l'École suppose la coopération scolaire, c'est-à-dire la gestion par les usagers, l'éducateur compris, de la vie et du travail scolaire.
- Invariant n° 25 : La surcharge des classes est toujours une erreur pédagogique.
- Invariant n° 26 : La conception actuelle des grands ensembles scolaires aboutit à l'anonymat des maîtres et des élèves; elle est, de ce fait, toujours une erreur et une entrave.

- Invariant n° 27 : On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'École. Un régime autoritaire à l'École ne saurait être formateur de citoyens démocrates.
- Invariant n° 28 : On ne peut éduquer que dans la dignité. Respecter les enfants, ceux-ci devant respecter leurs maîtres est une des premières conditions de la rénovation de l'École.
- Invariant n° 29 : L'opposition de la réaction pédagogique, élément de la réaction sociale et politique est aussi un invariant. avec lequel nous aurons, hélas! à compter sans que nous puissions nous-mêmes l'éviter ou le corriger.
- Invariant n° 30 : Il y a un invariant aussi qui justifie tous nos tâtonnements et authentifie notre action : c'est l'optimiste espoir en la vie.

Annexes
