



# À l'école d'Harry Potter, magie et réalités du “ modèle des houses ”

Emma Deschamps

## ► To cite this version:

Emma Deschamps. À l'école d'Harry Potter, magie et réalités du “ modèle des houses ”. Education. 2019. dumas-02278829

**HAL Id: dumas-02278829**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02278829>**

Submitted on 4 Sep 2019

**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.

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **A l'école d'*Harry Potter*, magie et réalités du « modèle des *houses* »**

**Présenté par : Mme Emma DESCHAMPS (PES Hors master)**

**Encadré par : M. Laurent LIBENZI**

## ABSTRACT

Ce mémoire explore les spécificités et les effets d'un dispositif original de coopération en milieu scolaire : le système des maisons venu de Grande-Bretagne. Popularisé par les histoires d'*Harry Potter*, sa transposition encore inédite dans le modèle éducatif français et les défis qu'elle entraîne sont analysés dans cette réflexion.

Cette recherche s'est construite au travers de publications récentes (ouvrages, articles universitaires, documents en ligne) et surtout d'une expérience personnelle au contact quotidien de ce système singulier pour une école française.

Il en ressort que le modèle des maisons crée de l'engagement autour de l'enseignement et participe à l'amélioration du climat scolaire. S'il devait se déployer au niveau national, il faudrait cependant veiller à l'adapter continuellement aux spécificités du cadre éducatif français.

This thesis explores the specificities and effects of an original system of cooperation in the school environment: the *houses system*, first established in Great Britain. This model became popular with the Harry Potter stories but its transposition within the French educational system remains rare to date. This reflection digs deeper into the challenges raised by this process.

Various literature sources from relevant books to online journals and academic articles fed this research, but this latter mostly relied on the personal experience of the author. She gathered a lot of learnings from dealing on a daily basis with the implementation of the houses system in one of the few French schools conducting this experimentation.

It results from this study that the houses system creates commitment from all school parties, which contributes to an overall improvement of the school atmosphere. If it were to be rolled out nationwide, one will still have to be continuously careful in adapting it to the singularities of the French academic framework.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	4
INTRODUCTION.....	5
I- Les houses : un cadre pédagogique singulier aux conséquences largement constatées .....	7
A. L'école comme foyer : cohésion et sentiment d'appartenance .....	7
B. Ensembles à l'unisson ? Entre rivalité et risques d'exclusion sociale.....	10
II- Le système des <i>houses</i> à l'épreuve du modèle français : les défis de la transposition .....	15
A. L'investissement de l'équipe éducative : une exigeante nécessité.....	15
B. Des obstacles culturels et programmatiques à contourner.....	18
III- Une expérimentation productive malgré une adéquation difficilement mesurable	21
A. Un bilan contrasté en termes d'effets concrets et ressentis .....	21
B. Une réflexion intéressante qui gagnerait à s'élargir.....	25
CONCLUSION .....	29
BIBLIOGRAPHIE.....	31
ANNEXES .....	33

## REMERCIEMENTS

Je souhaite adresser mes remerciements à l'ensemble des personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont ainsi contribué à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie M. Laurent Libenzi, Responsable du MEEF parcours italien à l'ESPE de l'académie de Paris, sous la direction de qui j'ai rédigé ce mémoire, qui a accueilli mon sujet un peu atypique avec entrain et qui a contribué à préciser et structurer ma pensée sur ce sujet.

Je souhaite également remercier vivement les deux tuteurs qui m'ont accompagnée tout au long de cette première année de professeur des écoles stagiaire : Mme Brigitte De Vathaire-Cardona, PEMF, et M. Jean-Marc Clérin, tuteur ESPE, qui m'ont été d'une aide précieuse en m'apportant beaucoup de conseils grâce à leur expertise sur le métier ainsi que leur soutien et leur confiance.

En outre, je remercie toute l'équipe enseignante et la directrice de l'école Emeriau qui m'ont accueillie avec beaucoup de gentillesse et de bienveillance cette année et qui m'ont aidée pour ce mémoire en acceptant de partager leurs avis et impressions sur le système des maisons en répondant au questionnaire que je leur avais adressé.

Enfin, je tiens à dédier mes derniers remerciements à mon frère pour sa relecture active et précieuse.

## INTRODUCTION

Pendant la première année d'enseignement, l'inédit fait partie du quotidien du professeur des écoles stagiaire. Pour autant, qu'elle ne fut pas ma surprise de découvrir la caractéristique singulière de mon école d'affectation : une organisation en « maisons » suivant un système à la britannique assez inédit en France.

Le système des maisons (« *house system* ») est originaire d'Angleterre et très répandu dans tous les pays du *Commonwealth*. Loin d'être une création, ce système utilisé par J. K. Rowling dans les aventures de son célèbre sorcier *Harry Potter* à l'école de *Poudlard* a donné une popularité croissante aux internats britanniques, et ce dans des pays où ils étaient auparavant inconnus. Certains établissements, pris d'intérêt pour ce système, ont ainsi décidé de l'expérimenter et de le mettre en place dans leur établissement. De nombreuses écoles aux Etats-Unis l'ont ainsi adopté, et, même en France, quelques écoles se sont prises au jeu de l'expérimentation, à l'instar de l'école Emeriau à laquelle j'étais affectée cette année.

Historiquement, le système des maisons propre aux écoles anglaises était associé aux internats complets où les dortoirs étaient identifiés par les fameuses « *houses* ». Aujourd'hui, dans les écoles publiques ou privées, les maisons ne représentent plus des bâtiments mais des groupes d'élèves, le nombre de maisons varie selon les établissements, rassemblant de 50 à 200 élèves. Les maisons peuvent porter le nom de saints, de personnages célèbres, ou d'anciens élèves devenus célèbres. D'autres noms plus arbitraires tels que des noms d'animaux ou de couleurs, sont également souvent utilisés. Chaque maison est généralement identifiée par un symbole, logo et/ou couleur unique.

Ce système a été mis en place dès la rentrée 2016 à l'école Emeriau, école située dans le 15<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, qui présente la particularité d'être multiculturelle dans laquelle beaucoup d'élèves vivent dans un cadre non francophone. C'est sa directrice, Madame Weill, qui après avoir pu observer et expérimenter le fonctionnement de ce système dans les écoles anglaises, a été à l'initiative de ce projet. L'équipe enseignante s'est rapidement emparée et investie

dans ce dernier dès sa présentation en mai 2016. Cette organisation est au cœur du projet d'école pour 2018/2021.

A l'école Emeriau, les 240 élèves sont répartis dans quatre maisons de taille équilibrée (60 élèves par maison). En l'absence de chapeau magique, à leur arrivée en CP, les élèves sont affectés par la directrice de l'école de façon totalement aléatoire et en fonction de l'équilibre du nombre d'élèves par maison. Seule exception, les frères et sœurs sont affectés à la même maison. Les maisons comprennent des élèves de tous les niveaux et les enfants restent membres de leur maison tout le temps de leur scolarité à Emeriau. Quant aux noms des maisons, c'est l'équipe enseignante qui les a définis. Chaque maison porte le nom d'un des quatre éléments : Air, Terre, Eau et Feu. Les élèves ont ensuite pu choisir une couleur et un animal comme symboles de leur maison. Suite à un travail mené avec le professeur d'arts plastiques, un blason d'école a été créé à partir de dessins d'élèves représentant les quatre maisons et leurs symboles. Une devise pour l'école : « Générosité – Honneur – Persévérance – Vaillance », a également été ajoutée à partir des mots correspondants aux couleurs héraldiques de chaque maison. Enfin, cette année, à l'occasion de son départ à la retraite, la professeur de la ville de Paris chargée de l'éducation musicale, a créé la chanson des maisons offrant ainsi à l'école sa propre chanson, son hymne.

Face aux implications de ce système et à l'effort déployé par le corps pédagogique pour le mettre en place, difficile d'y rester insensible pendant ces 8 mois derniers passés à l'école. Tandis que certaines de ses spécificités ont souvent fait sourire mes camarades professeurs des écoles, ce projet n'en demeure pas moins une initiative originale qui mérite de s'intéresser de plus près à la transposition du système des maisons au cadre scolaire français. Mieux comprendre ce système et ses effets, c'est saisir autant ses avantages et inconvénients que les obstacles que son implémentation dans l'environnement éducatif national peut rencontrer.

Aussi, dans quelle mesure le système des *houses* peut-il être adapté aux spécificités du modèle d'enseignement français dans une optique d'amélioration du climat scolaire ?

Dans un premier temps, le système des maisons construit un cadre pédagogique original porteur d'effets reconnus sur le climat scolaire. Dans un second temps, sa transposition au cadre français pose des défis majeurs d'ajustement dont il faut mesurer la portée.

## **I- Les houses : un cadre pédagogique singulier aux conséquences largement constatées**

Si le système des maisons marque d'abord un renforcement de la notion de communauté en milieu scolaire, il peut aussi conduire parfois à des dérives d'exclusion par les rivalités qu'il crée.

Fidèle aux fondamentaux de l'éducation primaire anglaise qui manifeste une préoccupation permanente pour l'enfant dans sa globalité et pour l'école comme communauté, le système des maisons tend à favoriser la coopération et la cohésion en milieu scolaire.

### **A. L'école comme foyer : cohésion et sentiment d'appartenance**

L'amélioration du climat scolaire est un objectif que la loi du 8 juillet 2013 et son rapport annexé ont affirmé avec vigueur pour notamment « refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire, en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité ». Pour cela, c'est toute l'organisation de l'établissement et de ses acteurs qui peut être repensée, en combinant des actions portant sur les différents facteurs identifiés par la recherche : dynamique d'équipe, justice scolaire, coéducation, pratiques partenariales ou encore qualité de vie dans l'école. Cette méthode permet d'agir sur les différents facteurs qui ont une influence directe sur le climat de classe et d'établissement. Dans ce contexte, la coopération entre élèves constitue un levier d'action efficace, en ce qu'il promeut des élèves acteurs de leur scolarité, de leur citoyenneté et de leurs apprentissages, au sein d'un climat scolaire apaisé par des dispositifs coopératifs.



Or, la coopération est au cœur du système des maisons. Connac, dans *la fiche 0 : Les mots de la coopération* de son ouvrage *La coopération entre élèves* paru chez Réseau Canopé, définit la coopération comme : « l'ensemble des situations symétriques et dissymétriques, formelles et informelles, où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs, impliquant du partage de désirs et de la générosité réciproque. [...] En contextes scolaires, elle se traduit également par l'organisation de démarches de projets, de conseils coopératifs, de jeux coopératifs et de marchés des connaissances. ». La coopération est donc une organisation collective qui vise un intérêt général.

Le système des maisons mis en place à l'école Emeriau met l'accent sur cette dimension collective en cherchant à renforcer un sentiment d'appartenance, d'unité à la même école. En effet, bien que les élèves ne portent pas l'uniforme, ils disposent néanmoins chacun d'un tee-shirt sur lequel apparait le blason de l'école formé du symbole des quatre maisons et sur lequel y est inscrit la devise de l'école. Ce tee-shirt doit être porté pour tous les événements collectifs. En outre, les élèves sont amenés régulièrement à chanter la chanson des maisons lors de rassemblements.

La composition des maisons en groupes hétérogènes permet aux élèves de l'école de se connaître au-delà des niveaux, des affinités et ainsi de coopérer, travailler ensemble pour atteindre un objectif. Ce système semble faciliter l'intégration des élèves, et favorise une solidarité entre pairs ainsi qu'une meilleure cohésion entre les élèves.

Ce sentiment d'inclusion et d'engagement dans une entreprise commune représentée par l'école a ainsi pour conséquence l'amélioration du climat scolaire : les élèves sont heureux d'aller à l'école et ont tendance à s'investir davantage dans les apprentissages.

Au quotidien, à l'école Emeriau, les élèves cherchent à gagner des points pour leur maison par leur comportement et leurs efforts, leur travail. Chaque adulte de l'école peut attribuer un point pour un comportement individuel démontrant un effort particulier (gentillesse, politesse, effort...), deux points pour un comportement individuel soutenu, et trois points à titre exceptionnel pour une réalisation particulière ou un travail de groupe. Les points sont comptabilisés chaque semaine dans chaque classe qui

dispose d'un tableau récapitulatif. Chaque semaine, les points gagnés dans chaque classe sont ajoutés à chaque maison. Contrairement à *Poudlard*, les enseignants attribuent uniquement des points, sans jamais en enlever.

Une autre caractéristique importante du système des maisons est la concurrence entre les maisons. Deux fois par période, les élèves sont répartis par maison. Soit, ils font une activité propre à leur maison (marché des connaissances), soit il s'agit de la journée des défis. Dans ce cas, les maisons ont quatre défis à relever dans la journée et les élèves gagnent des points en fonction du classement de leur maison. Avant chaque période de vacances, la maison qui a le plus de points remporte le trophée : ses couleurs sont accrochées à la coupe et chaque année la « meilleure » maison voit sa couleur accrochée à la grande coupe.

Ce système de points permet de développer l'esprit d'équipe des élèves qui essayent d'avoir de bons résultats non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour leur maison. En travaillant en groupe et pour le groupe, les élèves se décentrent d'eux-mêmes. En effet, l'appartenance à un groupe défini de taille intermédiaire à celui de la classe et à celui de l'école permet aux élèves d'apprendre à servir par leurs actions les intérêts du groupe avant les leurs. Ce système apparaît ainsi être un levier de renforcement des comportements bienveillants et bénéfiques au groupe.

De plus, cette répartition des élèves par maisons avec l'organisation régulière d'événements collectifs permet d'une part aux élèves de pouvoir s'investir dans des activités de coopération avec des élèves d'autres classes et d'autres âges, mais leur offre aussi d'autre part la possibilité d'interagir avec des enseignants qu'ils n'auraient normalement aucune raison de connaître. Au même titre, cela permet à toute l'équipe éducative de rencontrer et connaître tous les élèves de l'école. Les élèves se connaissent mieux et on constate assez facilement que les élèves des différents niveaux échangent davantage que dans des écoles n'ayant pas mis en place ce système. Au même titre que les classes à double niveau, les élèves de tous âges se côtoient et jouent ensemble, apprennent ensemble. Il n'y a pas de « cloison » entre chaque niveau de classe.

Coopérer initie un rapport aux autres : échanger, donner son point de vue, pouvoir le mettre à distance, rechercher une issue commune aux problèmes posés, engager sa

responsabilité, apprendre ainsi - grâce aux autres - à penser par soi-même. Au final, comme le résume Lecomte, « l'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre sont nécessaires pour le succès du groupe », ce qui tend à favoriser la confiance mutuelle. C'est cette confiance qui permet d'engager une réflexion commune sur les manières d'améliorer le fonctionnement du collectif, et apaise le climat scolaire.

Pour autant, de tels dispositifs ne créent pas seulement de la coopération mais incitent parfois à la concurrence, ce qui peut produire un résultat mitigé en termes d'inclusion sociale.

## **B. Ensembles à l'unisson ? Entre rivalité et risques d'exclusion sociale**

« Agir, vivre et apprendre en coopération, c'est agir, vivre et apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non pas seul contre les autres »<sup>1</sup>.

La coopération n'est donc pas innée, encore moins évidente. Mettre la coopération au cœur de la vie de l'école à travers ce système des maisons demande un cadre d'organisation précis. En effet, selon le mémento *Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*<sup>2</sup>, le climat coopératif s'appuie sur des valeurs génératrices d'un nouveau statut de l'élève, de droits mais également de devoirs et de contraintes. Dans ce système de la coopération, l'élève est bien évidemment acteur mais il devient aussi auteur. La coopération scolaire envisage de nouvelles normes, c'est-à-dire une autre manière de vivre et travailler ensemble. Le statut des élèves reste bien sûr encadré par des éléments réglementaires qui s'imposent à tous, dans et hors l'école tels que le respect des biens et des personnes, l'obligation d'assiduité, les programmes scolaires, etc. A l'intérieur de ce cadre contraint, l'espace de liberté et de responsabilité des élèves est défini par un certain nombre d'interdits, de droits, de devoirs caractéristiques du projet éducatif de coopération de l'établissement.

---

<sup>1</sup> Définition de la coopération par l'OCCE empruntée à André de Péretti

<sup>2</sup> Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS). Mémento *Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*, Réseau canopé, 2015.

A ce sujet, une caractéristique notable du système des maisons est l'attribution de responsabilités aux élèves avec notamment la nomination de capitaines de maison ou de préfets de maison, qui exercent une autorité limitée au sein de leur maison et aident à l'organisation de la maison. En effet, pour qu'un groupe social fonctionne convenablement, il doit s'organiser « démocratiquement ». Il est essentiel que le fonctionnement du groupe soit bien clair et que ses membres se voient attribuer un rôle spécifique.

C'est le cas à l'école Emeriau où, pour chaque maison, chaque année pour une durée d'un an, un élève de CM2 est élu par sa maison pour être le préfet et un élève de CM1 est son adjoint, c'est le sous-préfet. Leur rôle est d'être des leaders pour leur maison, d'être de bons modèles, de représenter la maison lors de la remise de prix par exemple. Ils sont en charge de la discipline de leur maison lors des assemblées. Ils doivent faire en sorte que les élèves jouent calmement dans la cour de récréation. Ils sont identifiés par un brassard à la couleur de leur maison. Les élèves exerçant ces responsabilités prennent cela très au sérieux. Ce système leur offrant ainsi l'opportunité de développer leur leadership.

Néanmoins, sur les soixante élèves que regroupe une maison, finalement seuls deux élèves se voient confier un rôle spécifique. Or, sans responsabilisation de tous ses membres, le risque est grand de voir apparaître au sein du groupe des comportements (prises de pouvoir, rejets...) qui vont nuire à la progression individuelle des membres comme à celle du groupe.

Afin d'éviter ces dérives, le mémento, cité précédemment, recommande qu'en coopération, chaque membre d'un groupe devrait se voir attribuer un rôle spécifique. Les différents rôles seraient complémentaires et varieraient en fonction de l'activité choisie. De Peretti à travers ses travaux dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, a ainsi identifié des dizaines de « responsabilités » qui pourraient être tenues dans une classe ou au sein d'un établissement.

Si la dialectique « moi-les autres » contribue à fonder l'identité : l'appartenance au groupe de pairs impose néanmoins ses exigences. D'une part, une exigence d'affiliation-identification (se plier à la loi du groupe, « s'identifier soi-même au groupe dans sa totalité : individus, centres d'intérêt, aspirations ») ; d'autre part, une exigence

d'individuation-différenciation (y prendre sa place et un rôle, « en se différenciant des autres, en les acceptant comme arbitres de ses exploits ou de ses défaillances, bref en faisant parmi eux figure d'individu distinct »).<sup>3</sup>

Sur ce point, la composition des groupes d'apprentissage coopératif, les maisons en l'espèce, mérite attention et vigilance. Dans son article *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, publié dans la Revue française de pédagogie, en 2005, Baudrit exprime son point de vue quant à la composition de ces groupes. Selon lui, la question du partenaire idéal dans le cadre de l'apprentissage coopératif semble complexe. En effet si le fait d'interagir avec des amis présente des avantages, il n'est pas non plus dénué d'inconvénients. De même, le fait d'être associé avec des « non-amis » ne lui semble pas être idéal non plus dans la mesure où l'entraide sera forcément moins développée et par conséquent l'attention portée aux autres sera elle aussi moins présente. Selon Baudrit, il n'existerait donc a priori pas de partenaire de travail idéal. Il conclut néanmoins son analyse en s'intéressant à une option qu'il qualifie « d'entre-deux » qui selon lui mérite d'être examinée : « Ni proche, ni inconnu, il n'est pas à chercher dans la même classe, pas plus dans une autre école, mais peut être dans une autre classe de la même école ». En 1997, lorsqu'il évoquait cet « entre-eux », Baudrit avait donc déjà perçu l'intérêt de mettre en place un système de coopération au niveau de l'établissement.

La composition des différentes maisons à l'école Emeriau faite de façon aléatoire à l'arrivée des élèves en CP et regroupant des élèves de niveaux de classe différents paraît donc être un choix judicieux au regard de l'analyse de Baudrit. Dans cette logique, il est important de préciser que, comme traditionnellement dans le système des houses, à l'école Emeriau, les élèves d'une même fratrie sont affectés à la même maison. Ce choix est justifié par la directrice de l'école par le fait qu'il existe avant tout une forme d'entraide au sein de la maison mais aussi une certaine compétition, rivalité entre les maisons, et qu'à ce titre il est donc préférable que les frères et sœurs soient dans l'entraide plutôt que dans la compétition entre eux.

---

<sup>3</sup> Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS). *Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*, Réseau canopé, 2015.

Quant à l'efficacité de cette coopération et cette entraide entre élèves, Baudrit, après avoir recensé et analysé les principaux travaux relatifs à ce sujet, affirme que les enfants, même très jeunes, semblent capables de coopérer et d'interagir de façon positive même s'il note que lorsque les élèves grandissent, à l'école élémentaire par exemple, on peut remarquer des interventions plus ou moins appropriées ainsi que des tentatives plus ou moins heureuses en matière d'entraide. L'auteur relève par exemple que certains élèves donnent des explications à leurs partenaires, essayent de leur faire comprendre comment ils peuvent résoudre des problèmes ; alors que d'autres se contentent de fournir les solutions aux mêmes problèmes.

Dans ce cadre, si la composition du groupe semble être un élément important, le type d'activité proposée aux élèves réunis en groupe peut également faire varier l'efficacité de la coopération et de l'entraide entre pairs. En effet, selon Baudrit, pour que l'entraide soit possible et efficiente, l'activité ne doit pas présenter un caractère fermé comme le présenterait la résolution d'exercices classiques en mathématiques par exemple. Sur ce point, Baudrit considère en effet que « la quête systématique d'un résultat fait que, dans ce cas, les interactants s'intéressent moins aux problèmes éprouvés par leurs pairs, ils cherchent moins à leur venir en aide ».<sup>4</sup>

J'ai pu moi-même faire ce constat en observant les élèves lors d'activités différentes où ils étaient regroupés par maison. En effet, lors du marché des connaissances, propre à chaque maison, qui ne donne pas lieu à l'attribution de points, les élèves semblaient beaucoup plus à l'écoute de leurs pairs et prêts à apporter leur aide, que lors des journées défis qui mettent les maisons en situation de compétition avec la désignation d'un vainqueur à la fin de la journée. Il faut donc se montrer prudent face au risque qu'une trop forte rivalité, compétition entre les maisons ne parasite en quelque sorte le processus coopératif, car de toute évidence, il est facile de constater qu'en cas de succès, les liens entre les membres du groupe se resserrent, et qu'à l'inverse, en cas d'échec, ils se distendent.

---

<sup>4</sup> BAUDRIT Alain. *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, Revue française de pédagogie, volume 153, 2005. (pp. 121-149).

Lors de ces temps où les élèves sont réunis en maison, des déséquilibres, en matière de participation à l'activité collective et d'intervention auprès des pairs notamment, sont également observables. D'après Baudrit<sup>5</sup>, les élèves sont loin d'être sur un pied d'égalité. Déterminés par leurs niveaux scolaires, leurs statuts sociaux en classe ou à l'école, les positionnent rapidement comme « leaders » ou « suiveurs », élèves aidants ou élèves aidés. La composition hétérogène des groupes d'apprentissage coopératif ne semble alors ni favoriser la participation des élèves en difficulté, ni contribuer à l'amélioration de leur statut social.

Toutefois, malgré ce constat, les élèves de niveau faible qui jouent un rôle souvent mineur dans le travail du groupe, paraissent pourtant mettre à profit la coopération dans une perspective d'apprentissage. A ce sujet, Baudrit cite Winny-Kamen qui parle « d'observation active », processus qu'elle décrit ainsi : « L'observateur met en œuvre des activités cognitives de sélection, de prélèvement, de traitement des informations utiles. »<sup>6</sup>. Selon elle, certes, ces élèves ont des difficultés à aider les autres, faute de compétences scolaires, faute d'une véritable place dans le groupe, mais ceci ne les empêche pas d'observer leurs partenaires, de collecter des informations sur eux. Ces élèves ne deviendront probablement pas *leaders*, ni aidants, mais si l'apprentissage coopératif leur permet de faire quelques acquisitions et de progresser scolairement, c'est déjà un résultat. En tout cas, sinon de les améliorer substantiellement, ces dispositifs leur permettent au moins de maintenir leur statut social sans les déprécier davantage.

Au final, le système des *houses* incarne indéniablement une conception communautaire de l'école qui n'est pas sans avoir d'effets notables sur le climat scolaire. Ces effets se font d'ailleurs ressentir jusque dans l'organisation et la culture pédagogique des établissements qu'ils l'adoptent, surtout lorsqu'il s'agit de le transposer au sein d'un modèle non-anglo saxon comme le modèle français.

---

<sup>5</sup> BAUDRIT Alain, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (chapitre 5 : Tutorat entre pairs : le processus de régulation mis en œuvre par les élèves)*, Cairn, 2007.

<sup>6</sup> WINNY-KAMEN Fayda, « Apprendre en imitant ? » (*Psychologie d'aujourd'hui*), Revue française de pédagogie, n°99 (avril-mai-juin 1992).

## **II- Le système des *houses* à l'épreuve du modèle français : les défis de la transposition**

Bien entendu, la coopération entre élèves n'a d'abord de sens que si les enseignants eux-mêmes coopèrent entre eux. Un tel projet nécessite en effet un engagement à long terme et une implication de toute l'école. Mais cet engagement et la réussite de la transposition du système des *houses* peuvent parfois être entravés par des obstacles indépendants de la bonne volonté des élèves et des enseignants.

### **A. L'investissement de l'équipe éducative : une exigeante nécessité**

A l'image des directeurs dans les écoles anglaises, la directrice de l'école Emeriau est très investie et très présente, elle dirige la plupart des réunions et connaît tous les élèves de l'école. Pour qu'un tel projet fonctionne, il est important que les élèves aient tous la même personne de référence. Mais ce projet n'aurait pu voir le jour et ne pourrait être mené efficacement sans un investissement considérable de l'équipe enseignante. En effet, bien que la directrice soit l'instigatrice du projet, ce sont les enseignants qui le mènent en grande partie au quotidien dans leur classe et au sein de l'école. Les modalités pour faire vivre les maisons ont été définies et sont revues régulièrement lors des conseils de maitres.

Comme le précise le mémento *Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*, lorsque vient le temps d'effectuer des changements dans les manières d'enseigner et d'apprendre, le rôle des professeurs, leurs attitudes, leurs représentations du métier, leurs compétences et leurs pratiques sont primordiales. La mise en place de ce type de projet au sein d'un établissement pose alors aux enseignants de nombreux défis d'ordre pédagogique.

Pour se lancer dans la mise en place d'un tel projet, la directrice de l'école Emeriau avait besoin d'obtenir l'adhésion de toute l'équipe éducative, ce qui a été rapidement le cas grâce à une équipe enseignante relativement stable et soudée mais aussi grâce à l'existence de très bonnes relations avec le périscolaire qui se montre être un réel



soutien et partenaire de ce projet au quotidien. Bien que la directrice ait veillé à ne pas exiger trop de travail supplémentaire de la part des enseignants, la majorité d'entre eux, pourtant adhérent à ce système, considère l'investissement demandé par ce dernier très important voire chronophage pour certains. Par exemple, la tenue de la journée des défis à l'issue de chaque période exige un temps de réunion et de préparation important. A titre d'illustration, la création et la mise en place d'un *escape game* pour les élèves nécessite plusieurs heures de travail en amont. Ce temps passé pour l'organisation « d'événements maisons » peut pour certains enseignants être considéré comme du temps perdu accentuant le retard pris sur l'exécution des programmes scolaires avec leur classe.

Néanmoins, lorsqu'il est bien accepté comme c'est globalement le cas à l'école Emeriau, ce système permet aussi du côté des enseignants un meilleur travail d'équipe : « *On est amené à travailler ensemble sur différents projets (défis, réunions des maisons, etc). Il y a une meilleure cohésion.* » témoigne une professeur de l'école Emeriau. Les enseignants sont donc amenés à se réunir assez souvent percevant rapidement l'intérêt qu'il y a à construire des choses à plusieurs.

Ce travail d'équipe renforcé entre les enseignants et le périscolaire a lui aussi des conséquences bénéfiques et non négligeables sur le climat scolaire de l'établissement. Tous les adultes de l'école connaissent tous les élèves de l'école, il est ainsi plus facile de régler certains problèmes entre les élèves dans la cour de récréation ou en rentrant en classe avec des élèves de classes différentes. Si ce système coopératif des maisons permet une meilleure solidarité entre les élèves, il en est de même au niveau du personnel de l'établissement.

Si ce projet a fait l'unanimité lors de sa mise en place, et bien que l'équipe éducative soit relativement stable à l'école Emeriau, cette école n'échappe pas aux départs ou à l'arrivée de nouveaux professeurs chaque année, or force est de constater que les nouveaux arrivants ou les remplaçants de passage dans l'école se sentent un peu « perdus » et ressentent souvent l'impression de ne pas être suffisamment « formés » à ce projet.

Ce système demandant déjà beaucoup de temps à l'équipe, il paraît difficile d'imaginer de faire une formation pour chaque nouvel arrivant dans l'école. Néanmoins, en

complément des informations relatives à ce système figurant sur le site de l'école, il pourrait être intéressant de désigner une personne référente du projet qui serait chargée d'en améliorer la communication et vers qui le personnel de l'école pourrait se tourner en cas d'interrogations sur le sujet. Cette personne pourrait bien évidemment changer au cours de l'année scolaire mais dans l'objectif d'une meilleure connaissance et implication dans le projet, il paraît essentiel qu'une personne ressource puisse être clairement identifiée. Sans que cela soit clairement défini, ce rôle est aujourd'hui plus ou moins rempli par la directrice de l'école qui, en tant qu'investigatrice du projet, en a une connaissance parfaite, mais qui n'est pas toujours très disponible en raison des nombreuses tâches qui lui incombent en tant que directrice d'école.

Il n'est donc pas rare que l'organisation de nombreuses activités organisées dans le cadre des maisons donnent lieu à des questionnements en salle des maîtres sans que ceux-ci puissent toujours trouver des réponses claires et précises en un temps relativement court. Le système des maisons demande certes beaucoup de temps et d'investissement de la part de l'équipe éducative mais une meilleure information et organisation de ce dernier le rendraient certainement plus efficace et moins contraignant.

Enfin, il est arrivé que des enseignants moins volontaires dans ce projet aient eu l'impression qu'on leur imposait ce fonctionnement, ce qui les a rapidement poussés à changer d'école. Il apparaît en effet difficile de continuer à travailler dans une école impliquée dans un tel projet sans un minimum d'intérêt et d'investissement pour ce dernier. Par conséquent, l'existence de ce système des maisons à l'école Emeriau permet à l'établissement d'avoir une équipe éducative relativement stable, soudée, solidaire, dynamique et investie, gage de l'amélioration et du maintien d'un bon climat scolaire.

Néanmoins, l'investissement du corps pédagogique ne constitue pas le seul impératif à prendre en compte dans la mise en place du système des *houses*. D'autres nécessités de ce dispositif entrent parfois en conflit avec certaines spécificités de notre modèle pédagogique.

## B. Des obstacles culturels et programmatiques à contourner

Comme l'équipe pédagogique et éducative de l'école Emeriau le montre par son action, la coopération au service des apprentissages n'est donc nullement une utopie pédagogique. En effet, ce type de projet pédagogique fondé à la fois sur l'exigence et la bienveillance fait réussir les élèves en misant plus sur la coopération et la solidarité que sur la compétition. Cette initiative fait écho aux nombreuses études sur le sujet, synthétisées dans une note d'analyse du Centre d'analyse stratégique<sup>235</sup> (aujourd'hui France stratégie) qui montrent que, pour faire réussir les élèves, il faut notamment : « Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves ».<sup>7</sup>

Or, si les bénéfices du système coopératif des maisons ne sont pas à prouver, la mise en œuvre de ce projet à l'école Emeriau rencontre bien des obstacles culturels et programmatiques.

En premier lieu, les activités mises en place dans le cadre du projet des maisons nécessitent pour les enseignants d'adapter les progressions de leurs apprentissages en prenant en compte ces temps collectifs. Certains enseignants peuvent parfois penser que ces moments font perdre du temps sur les programmes et peuvent perturber leur routine de classe. En effet, bien qu'elle s'y efforce, il n'est pas toujours facile pour l'équipe enseignante de concevoir des activités ayant une réelle portée pédagogique qui permettent à soixante élèves d'être dans une situation d'apprentissage et de coopération. « *C'est un système très chronophage, ça en devient parfois frustrant de se dire qu'on prend du retard dans notre classe pour des activités pas toujours suffisamment abouties* » témoigne une professeur de CM2 de l'école Emeriau. Il est à noter que les enseignants du cycle 3 considèrent davantage le système des maisons comme étant chronophage, les ralentissant dans la réalisation des programmes dans leur classe, que les enseignants du cycle 2.

---

<sup>7</sup> Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS). Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée, Réseau canopé, 2015.

En tant que professeur des écoles stagiaire dans cette école, j'ai la classe en responsabilité à chaque fin de période, je me suis donc moi-même retrouvée régulièrement confrontée à cette contrainte de temps. Je devais organiser mon emploi du temps en tenant compte des moments collectifs liés à l'activité des maisons (au minimum : une matinée pour le marché des connaissances, une journée pour la journée des défis et trente minutes pour la remise de la coupe le dernier jour avant les vacances). Pourtant ravie de pouvoir m'investir et vivre ces moments avec les élèves, cela représentait néanmoins une contrainte importante et qui pouvait avoir un impact notamment sur la réalisation des séquences que je prévoyais de faire sur ma période en responsabilité.

En second lieu, la transposition de ce système emprunté aux écoles britanniques se heurte aux particularités d'un système éducatif français difficilement conciliateur.

En effet, dans le système britannique : le recrutement des professeurs ne se passe pas comme en France, les enseignants doivent passer un entretien avec le directeur qui choisit ensuite les personnes avec lesquelles il souhaite travailler. C'est le directeur de l'école qui forme l'équipe éducative et qui est libre de renvoyer certains professeurs quand ils ne fournissent pas un travail satisfaisant. Ce point est très important car il influence beaucoup la manière de travailler des enseignants. En Angleterre, le directeur agit un peu à la manière d'un chef d'entreprise. Dans le système français, les professeurs ne sont pas recrutés par le directeur de l'école qui n'est en outre pas leur supérieur hiérarchique, mais il est néanmoins évident que comme évoqué précédemment, le système des maisons n'aurait pu être lancé, ni mis en œuvre sans l'engagement et l'implication de toute l'équipe éducative comprenant le directeur de l'école. A l'école Emeriau, les enseignants qui n'étaient pas convaincus ou qui ne souhaitaient tout simplement pas s'investir dans la mise en œuvre d'un tel projet sont partis d'eux-mêmes. En effet, comme le dit justement la directrice de la *Stoneridge Elementary School* à Roseville, en Californie : « *Les maisons ne sont pas simplement une chose que vous faites, c'est vraiment toute la culture de votre école* ». Il apparaît ainsi difficilement concevable de voir des professeurs rester dans une école de ce type sans adhérer au projet.

Enfin, un autre élément important favorisant la mise en œuvre efficace du système des maisons tient au nombre de personnels présents dans les écoles primaires. Dans le système britannique, le personnel est très nombreux, chaque classe dispose d'assistantes qui ont le même rôle que les ATSEM dans les écoles maternelles en France. Elles peuvent préparer le matériel ou bien elles peuvent être amenées à s'occuper des enfants difficiles. Elles sont présentes tous les jours et elles apportent une aide considérable aux enseignants. Dans les classes françaises, le professeur doit gérer seul sa classe. Même si cela serait sans doute plus confortable, cela ne pose pas de problème au quotidien pour les enseignants dans leur classe. En revanche, il apparaît évident que la gestion du système des maisons pourrait être grandement facilitée par la présence d'un personnel plus nombreux, notamment lors des regroupements des élèves par maison. A l'école Emeriau, les élèves ont été répartis dans quatre maisons, ce qui fait soixante élèves à gérer par maison. Tous les enseignants de l'école sont responsables d'une maison, mais il n'est pas toujours aisé, en fonction du type d'activité organisée, de gérer soixante élèves à seulement deux ou trois professeurs. Bien sûr, il ne faut pas que les adultes soient trop nombreux car les élèves ne sauraient plus à qu'ils devraient se référer mais la présence de quelques adultes supplémentaires permettrait certainement un meilleur encadrement des élèves notamment lors des journées défis pendant lesquelles il y a souvent beaucoup de bruit et d'agitation. Bien que passionnantes et souvent sources de beaucoup de plaisir, ces journées sont souvent très fatigantes pour les élèves et elles le sont encore davantage pour les enseignants.

A l'école Emeriau, grâce à une relation privilégiée existante entre l'équipe enseignante et l'équipe du périscolaire, il est arrivé qu'un ou deux animateurs viennent aider l'équipe enseignante dans la gestion des maisons lors de ces activités collectives, facilitant ainsi leur mise en œuvre et la logistique.

Les contraintes du système des *houses* couplées aux spécificités du modèle éducatif français favorisent parfois de manière limitée la réussite de sa transposition. Il s'avère finalement que s'il s'agit bien d'une expérimentation productive et intéressante, il semble bien difficile pour l'instant de déterminer sa validité pour le système français.

### **III- Une expérimentation productive malgré une adéquation difficilement mesurable**

Si les effets organisationnels du système des *houses* se font bien sentir, difficile d'en dire autant de son rôle précis dans l'amélioration du climat scolaire qui demeure subjectif. Pour autant, la réflexion qui entoure cette initiative originale ne demande qu'à être développée puisqu'elle ouvre des perspectives innovantes de développement éducatif.

#### **A. Un bilan contrasté en termes d'effets concrets et ressentis**

Bien qu'il ne semble pas encore exister de données fiables et précises sur l'efficacité du système des maisons en France, un bilan peut néanmoins être dressé à partir de l'observation de l'école Emeriau et des témoignages de ses enseignants. Ce bilan ne peut qu'être essentiellement qualitatif en l'absence de données chiffrables pour établir un bilan quantitatif. De fait, ce bilan ne saurait permettre de conclure sur une mesure de l'efficacité générale du système des *houses*, et doit être considéré comme relatif car faisant intervenir des paramètres intimement liés aux spécificités de l'école Emeriau.

Pour établir ce bilan, un questionnaire a été envoyé à l'ensemble de l'équipe enseignante, soit douze enseignants, et six retours ont pu être collectés.

A l'image de ce témoignage d'un enseignant de l'école Emeriau : « *Je ne peux pas parler de changement de climat ou de comportement puisque j'ai toujours connu ce système dans l'école. En revanche, je suis persuadé que ce genre de projets d'école, qui oblige enfants et enseignants à travailler en équipe et à coopérer favorise un climat bienveillant et respectueux dans l'école. Et je peux affirmer, pour avoir travaillé dans une bonne trentaine d'écoles parisiennes, que notre école bénéficie d'un climat et d'une ambiance excellente, autant entre les élèves, qu'entre les enseignants, ainsi qu'entre les élèves et les enseignants.* », les enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire ont été unanimes sur un point : le système des maisons participe au

maintien d'un très bon climat scolaire, serein et basé sur l'entraide, l'empathie et le partage entre pairs. Ils sont aussi nombreux à penser que cela tient non seulement aux maisons mais aussi à la cohérence de l'équipe, à sa façon de travailler ainsi qu'au travail conjoint de l'équipe enseignante et des animateurs du périscolaire. Un autre élément souligné par deux enseignants est le nombre important de fratries présentes dans l'école qui pourrait lui aussi favoriser la solidarité et les échanges entre les élèves de niveaux différents, du CP au CM2.

Ce ressenti de la part de l'équipe enseignante confirme l'analyse du centre d'analyse stratégique citée plus haut, qui indique qu'il est « démontré que les élèves habitués à travailler en groupe ont tendance à se sentir mieux à l'école et à avoir une confiance plus élevée non seulement envers les autres élèves, mais aussi envers les enseignants, l'école et les institutions en général »<sup>8</sup>.

La plupart des enseignants de l'école ont également jugé positif le système de points qui permet de valoriser la bienveillance, les efforts et les réussites des élèves sans sanctionner. Néanmoins, il est important que le barème d'attribution des points soit clairement établi et compris par tous les adultes de l'école. En début d'année, un réajustement du barème et des précisions ont dû être apportés afin d'éviter trop de disparités de distribution de points selon les classes. L'attribution de ces points demande également un effort pour les professeurs qui doivent se montrer justes et réguliers dans la distribution des points ainsi qu'organisés dans la gestion de la comptabilisation des points chaque semaine. Ce système des points par maison fixe une sorte d'objectif à atteindre pour les élèves, souvent source de motivation. Toutefois, un certain découragement et un désinvestissement peuvent se faire sentir lorsqu'une maison a tendance à être toujours dernière à chaque fin de période. Ce fut le cas cette année pour la maison terre à l'école Emeriau, face au découragement des élèves constaté par les professeurs responsables de la maison terre, ces enseignants ont eu l'initiative surprenante et amusante de lutter contre ce « mauvais sort » en « envahissant » l'école de leur couleur (le vert) et de leur emblème (le jaguar) lors de la journée des défis le 18 avril dernier. Cette initiative a beaucoup amusé la directrice

---

<sup>8</sup> Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS). Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée, Réseau canopé, 2015.

de l'école et les autres enseignants et a permis de remotiver les élèves de la maison terre pour cette journée maisons.

Si l'efficacité du système au regard des élèves est largement constatée par l'équipe éducative de l'école Emeriau, le bilan est somme toute davantage mitigé du point de vue des enseignants. En effet, alors que certains considèrent les activités menées en maison comme étant un terrain d'expérimentations privilégié permettant de mettre en application des activités difficilement applicables à l'échelle de la classe ou de l'école tels que des défis techno, des *escapes game*, des olympiades ou encore le marché des connaissances ; d'autres ont l'impression de faire de l'animation sans pouvoir mener de réels projets pédagogiques et estiment que les élèves sont trop nombreux en maison ayant pour conséquence des « *journées trop bruyantes et agitées à l'image de ruches* ». Néanmoins, les enseignants sont nombreux à apprécier la possibilité de pouvoir faire des activités avec les élèves des autres classes, cela amenant une meilleure connaissance des élèves de l'école et de fait un renforcement de l'empathie et de la bienveillance.

Au même titre que ce qu'il se passe chez les élèves, toute l'équipe considère que le système des maisons permet un renforcement du travail d'équipe et davantage de coopération entre les enseignants impactant ainsi positivement et directement l'ambiance de travail : « *vivre des journées de classe différentes peut être stimulant et excitant pour les enseignants aussi !* », témoigne un professeur de l'école.

Mais la plupart des enseignants souligne l'aspect chronophage, la lourdeur et la surcharge de travail qu'entraîne cette organisation singulière.

Enfin, selon certains professeurs, l'organisation des maisons et de certaines journées mériterait d'être revue et améliorée. Par exemple, le nombre de maisons pourrait être augmenté ce qui aurait pour avantage de diminuer le nombre d'élèves dans chaque maison. Le déroulement des « journées maisons » pourrait également être repensé. Un professeur propose notamment l'idée que ces journées soient remplacées par une épreuve journalière pendant une semaine. En outre, le fonctionnement des marchés des connaissances, situations coopératives par excellence, mériterait également d'être revu pour être plus pertinent tant au niveau de leur organisation logistique



(espace et temps) que de leur contenu : les savoirs transmis lors de ces demi-journées manquant parfois un peu de variété et d'intérêt.

En résumé, bien que son organisation pourrait être améliorée, il semblerait donc que l'idée du système des maisons soit acceptée par tous et reconnue comme étant une valeur ajoutée pour l'école. Néanmoins, cette organisation qui compte plus d'avantages que d'inconvénients pour les élèves semblerait être plus contraignante que gratifiante pour les enseignants.

Enfin, il est à noter que la mise en place de ce système demeure encore relativement récente à l'école Emeriau, c'est un projet qui de fait est forcément amené à évoluer et qui a déjà fait l'objet de nombreuses améliorations depuis 2016. A titre d'exemple, au départ, la directrice de l'école Emeriau réunissait les élèves toutes les semaines dans le but de faire la fameuse *Assembly* anglaise<sup>9</sup>. Lors de ce rassemblement, la directrice lisait un texte philosophique et les élèves se réunissaient ensuite par maison pour en reparler. Mais très rapidement, cette organisation est apparue beaucoup trop lourde à gérer et revêtait en plus un aspect moralisateur qui n'était pas le but recherché. Dans ce système de coopération, la directrice et les enseignants souhaitaient avant tout que les élèves soient acteurs, or cette assemblée hebdomadaire ne permettait pas cela, elle a donc logiquement été rapidement abandonnée.

Dans un objectif d'amélioration, les enseignants de l'école Emeriau ne manquent pas d'idées pour faire évoluer le système. Un des enseignants, qui a vécu la mise en place du projet des maisons et qui considère aujourd'hui que le nombre d'élèves par maison est trop important pour effectuer des activités efficaces, préconise par exemple de multiplier les groupes, mais il ajoute néanmoins que l'on se trouverait alors face à une autre contrainte qui est le manque d'espace. Ce même enseignant souhaiterait qu'idéalement chaque maison puisse disposer de sa propre salle avec son emblème, ses trophées. Cela permettrait de renforcer encore le sentiment d'appartenance à un

---

<sup>9</sup> Rassemblement des élèves qui a lieu au moins une fois par semaine dans les écoles britanniques et américaines et qui permet d'aborder de grandes thématiques qui concernent la scolarité ou la société en général et peuvent toucher à des domaines très variés (harcèlement scolaire, écologie, démocratie, citoyenneté, respect...).

même groupe qui aurait son propre lieu de vie pour se rassembler et préparer les activités organisées par sa maison.

Le bilan du système des *houses* apparaît donc somme toute contrasté, tant il demeure lié à la perception personnelle des enseignants et à un ressenti collectif difficile à mesurer. Cependant, développer les tentatives de réplique de ce modèle semble pertinent dans la mesure où il peut déclencher une réflexion plus importante autour de dispositifs pédagogiques innovants et coopératifs.

## **B. Une réflexion intéressante qui gagnerait à s'élargir**

Bien que le système des maisons soit un système ancien et très répandu dans tous les pays du *Commonwealth* et aux Etats-Unis, il demeure encore peu mis en place dans d'autres pays comme en France notamment. Ce sont les livres et les films de *Harry Potter* de J.K. Rowling qui ont (re)popularisé ce système des maisons et ont entraîné une prise de conscience sans précédent de l'organisation des internats britanniques dans des pays où ils étaient auparavant inconnus comme en France. Un fait révélateur : les traducteurs de certaines éditions étrangères des livres de *Harry Potter* ont éprouvé des difficultés à transmettre le concept de « maisons » dans des langues telles que le russe ou l'allemand, car il n'existait aucun mot qui puisse traduire de manière adéquate l'importance de l'appartenance à une maison, la loyauté due à sa maison et la fierté que pouvait entraîner les prix gagnés par sa propre maison. Cela a obligé les traducteurs à insérer des explications supplémentaires dans le dialogue, amenant ainsi les lecteurs de pays étrangers à penser que le système des maisons était une caractéristique particulière du cadre fantastique, plutôt qu'une caractéristique du monde réel. S'agissant de la traduction française, elle n'explique pas les différences entre les pensionnats français et anglais, mais le système des maisons est présenté comme étant une particularité de *Poudlard*.

A priori, il fallait donc oser se lancer dans un tel projet ! C'est le risque et le pari qu'ont fait certains établissements qui demeurent encore peu nombreux. Mais à l'image de l'école Emeriau qui compte poursuivre la mise en œuvre de ce système, l'école primaire *Lake Canyon* en Californie s'est également lancée dans l'aventure depuis la

rentrée de septembre 2016, le collège des Baous à Saint-Jeannet dans les Alpes-Maritimes s'est également saisi de ce projet en France depuis la rentrée 2018. Ce système serait-il alors en train d'être popularisé ?

Dans le questionnaire adressé à l'équipe enseignante de l'école Emeriau, une question portait sur la pertinence de mettre en place un tel système dans d'autres établissements, de type différent et de cycle différent. A cette question, la majorité des enseignants a répondu par l'affirmative considérant que ce système pourrait tout à fait être mis en place dans n'importe quel type de structure scolaire voire même périscolaire, quelle qu'en soit sa taille et quel que soit l'âge des enfants dès lors qu'il est porté par une personne « qui tient le projet » et qu'une grande majorité (si ce n'est la quasi-totalité) de l'équipe éducative est volontaire et impliquée dans le projet. Un enseignant précisant néanmoins que selon lui, *« ce système peut prendre plus facilement dans des écoles appliquant des pédagogies nouvelles ou coopératives »*. Une autre enseignante de l'école Emeriau, malgré quelques critiques formulées à l'égard des modalités de la mise en œuvre de ce système, considère pourtant qu'il faudrait commencer à habituer les élèves dès le plus jeune âge à ce système coopératif en le mettant en place dès la maternelle, elle conclut : *« si on fait quelques modifications (moins d'élèves par maison, plus de temps pour préparer les journées), je pense que c'est un système idéal. »*.

Quant à elle, une enseignante de CP de l'école Emeriau exprime des réserves quant à la mise en place de ce système dès la maternelle. Selon elle, cela lui semble compliqué car *« les petits doivent déjà s'adapter au milieu scolaire et à leur classe. Au sein d'une classe de maternelle, les élèves travaillent déjà très souvent en groupes (de couleurs, d'animaux...) et sous forme de projets pluridisciplinaires, former des maisons pourrait alors ajouter de la confusion. »* De plus, elle souligne le fait qu'il est aussi plus compliqué de demander à ces très jeunes élèves de travailler en très grand groupe, ils perdraient leurs repères.

Pourtant, dans un article de mai 2018 qui met en avant la réussite de la mise en place du système des maisons dans l'école élémentaire *Lake Canyon* en Californie, est souligné un avantage important de ce système est qu'il facilite les transitions entre les différents niveaux et cycles. En effet, l'article précise qu'en 2017, les élèves de la

maternelle à *Lake Canyon* ont été très bien accueillis par des élèves de sixième année qui avaient préparé leur venue en organisant des activités par maison.

Malgré cet exemple positif, si la pertinence de la mise en place de ce système dès la maternelle interroge et ne convainc pas tout le monde, elle semble paraître beaucoup plus évidente au collège voire au lycée.

En France, le collège des Baous à Saint-Jeannet dans les Alpes-Maritimes s'est lancé dans l'expérience. Face à un manque de motivation de la part des élèves, une augmentation des retards et des heures de retenue, ce collège a décidé, à l'initiative d'une professeur d'EPS, de tester ce projet original pour s'attaquer à ces maux et améliorer le climat scolaire. Comme à *Poudlard* et comme à l'école Emeriau, les 820 élèves du collège des Baous sont mélangés entre niveaux pour être répartis dans les sept maisons du Phénix, du Minotaure, du Dragon, de la Chimère, du Griffon, du Kraken et du Sphinx.

Les élèves peuvent gagner des points pour leur maison par des actions positives, comme trier ses déchets à la cantine ou aider un camarade, ou en obtenant une excellente note à un devoir. A contrario et à la différence de l'école Emeriau, les élèves peuvent perdre des points en cas de mauvais comportement. Les élèves sont également amenés à s'affronter dans des épreuves ludiques et pédagogiques (programmation de robot, problèmes de maths à résoudre à plusieurs, expériences scientifiques, compétitions sportives ou encore des *escape game* au CDI). Les bons résultats et les victoires rapportent des points aux maisons. La maison en tête du classement bénéficie de petits privilèges, comme des desserts maison à la cantine. Malgré l'esprit de compétition de certains, cette pédagogie spéciale qui a pour objectif de favoriser l'entraide et d'améliorer le comportement des collégiens semble fonctionner. En effet, le directeur de l'établissement est ravi des résultats, il affirme que les heures de colle ont diminué de 30% et qu'il y a beaucoup moins de retards de la part des élèves qui constatent eux aussi une bien meilleure ambiance au sein de l'établissement et surtout entre eux. De plus, selon la direction, les élèves se montrent plus solidaires entre eux mais aussi plus responsables et respectueux : « *Il y a moins de papiers jetés dans la cour, les toilettes sont plus propres et à la cantine, des élèves aident les agents d'entretien à surveiller les poubelles de tri ou à ranger les carafes en*

*fin de service.* <sup>10</sup>. Enfin, six mois après la mise en place de ce système, l'équipe enseignante considère que les comportements des élèves ont changé avec une diminution des incivilités et des petites punitions.

Cette expérience réussie vient confirmer l'avis des enseignants de l'école Emeriau qui, à l'unanimité, pensent qu'il serait intéressant de mettre en place le système des maisons au collège et au lycée « *surtout au moment de l'adolescence où le désir d'appartenance à un groupe est très fort* » précise une enseignante de l'école.

Pour aller plus loin, il pourrait être intéressant d'étudier les points communs et les différences entre un élève qui réaliserait toute sa scolarité dans des établissements dits classiques avec celui qui la ferait dans des établissements organisés selon le système des maisons. A ce titre, il est dommage que le collège des Baous ne soit pas situé à proximité de l'école Emeriau. La mise en place de ce système dans des établissements de cycles différents pourrait ainsi peut-être favoriser le principe de cohérence et de continuité au cours des cycles et de la scolarité, reconnu comme fondamental dans les programmes.

La tendance ne semble pas encore lancée pour véritablement généraliser l'expérimentation du système des maisons à d'autres écoles et à d'autres niveaux. Il ne faudrait pas que le caractère difficilement quantifiable de ses résultats ralentisse son développement alors même que ses effets en termes d'amélioration du climat scolaire sont ici clairement établis.

---

<sup>10</sup> BONVARD Mélanie. *En France, un collège s'est transformé en école de Poudlard dans Harry Potter*, [www.aufeminin.com](http://www.aufeminin.com), 17 janvier 2019.

## CONCLUSION

Au total, avec le nouveau socle commun de compétences, de connaissances et de culture qui donne une place centrale à la formation de la personne et du citoyen, le système éducatif français évolue sensiblement depuis 2015. De plus en plus de dispositifs de coopération sont mis en place dans un objectif d'amélioration du climat scolaire. Le système des maisons constitue une illustration concrète de ce mouvement.

En France, si les enseignants sont davantage enclins à accorder plus de place à la coopération au sein de leur classe, il est encore rare d'observer la mise en place de dispositifs de coopération à l'échelle d'un établissement tout entier. L'équipe éducative de l'école Emeriau a donc fait preuve d'audace et de courage pour se lancer dans un projet d'une telle envergure en 2016. Trois ans plus tard, difficile de tirer un bilan entièrement positif de cette expérience mais, à l'issue de notre étude, il convient d'affirmer que la mise en place d'un tel système a contribué à l'amélioration du climat scolaire au sein de l'école. Longtemps connue pour la violence de ses élèves, l'image et la réputation de l'école Emeriau se sont considérablement améliorées depuis l'instauration des maisons.

Même si, comme nous l'avons vu, ce dispositif fait l'objet de critiques et de questions quant à son efficacité en termes de coopération et d'apprentissage pour les élèves, la directrice et l'équipe pédagogique de l'école Emeriau peuvent être fiers d'avoir osé se lancer dans cette aventure et de la faire vivre et évoluer au quotidien par leur implication, leur énergie et leur investissement considérables. Cet investissement a d'ailleurs récemment été récompensé par les commentaires élogieux de deux représentantes du rectorat lors de leur visite à l'occasion de la journée des défis d'avril dernier. Chargées de l'amélioration du climat scolaire dans les écoles, ces personnes se sont montrées convaincues par un tel dispositif de coopération.

En ce qu'il crée une culture commune, des souvenirs, et des moments de partage, ce système laissera sans doute une trace durable dans l'esprit des élèves de l'école, qui se souviendront certainement de leur scolarité à Emeriau. De la même manière, je ne

suis pas prête non plus d'oublier ma première école d'affectation. Je me considère en effet chanceuse d'avoir pu découvrir et expérimenter le modèle des maisons. Ce dernier m'a notamment permis de mesurer les effets concrets de la mise en place d'un système de coopération à l'échelle d'une école, et d'en appréhender aussi ses défis. Il m'a également permis de côtoyer, dans des situations d'apprentissage et de gestion de groupe, des élèves de niveaux de classe différents. J'ai ainsi vécu des moments privilégiés de cohésion et de solidarité, tant avec mes collègues qu'avec mes élèves ou d'autres élèves de l'école.

L'année s'achèvera donc avec un petit pincement au cœur au moment de quitter cette école et son équipe pédagogique. Mais cette expérience me sera très utile dans l'appréhension d'autres projets éducatifs également passionnants. Au final, je pense rester positivement marquée par ce système original de coopération que je ne manquerai pas de promouvoir ni de mettre en place si l'occasion se présentait. L'objectif affiché d'amélioration du climat scolaire ne saurait effectivement se priver d'un dispositif qui, malgré ses limites, participe à la création d'une expérience éducative apaisée et engageante pour les élèves et le corps pédagogique.

## BIBLIOGRAPHIE

### Décret et memento :

- Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, JO 2 avril 2015
- Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS). *Mémento Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*, Réseau canopé, 2015.

### Ouvrages, travaux universitaires et articles de revues :

- BAUDRIT Alain. *Apprentissage coopératif et entraide à l'école*, Revue française de pédagogie, volume 153, 2005. (pp. 121-149).
- BAUDRIT Alain. *Apprentissage coopératif / Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*, Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle, 2007 (p. 115 à 136).
- BAUDRIT Alain. *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (chapitre 5 : Tutorat entre pairs : le processus de régulation mis en œuvre par les élèves)*, Cairn, 2007.
- CONNAC Sylvain et MEIRIEU Philippe. *La coopération entre élèves*, Réseau Canopé, 2017.
- DANQUIN Rémy et MATTES Wolfgang. *52 Méthodes – Pratiques pour enseigner*, Réseau Canopé, 2015.
- DE PERETTI André, LEGRAND Jean-André, BONIFACE Jean. *Techniques pour communiquer*, Hachette, 1994.
- LECOMTE, Jacques. *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*, Odile Jacob, 2012.
- OSBORN Marilyn. « Être élève en Angleterre et en France », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], avril 2009, mis en ligne le 01 avril 2012.
- PICHARD Sophie. *Quels sont les moyens à la disposition de l'enseignant pour exercer l'autorité dans la classe ?* Mémoire IUFM 2003 (à partir de la page 33).



### Articles de presse :

- CORNWALL Gail. *How Being Part of a "House" Within a School Helps Students Gain A Sense of Belonging*, [www.kqed.org](http://www.kqed.org), May 14, 2018.
- BONVARD Mélanie. *En France, un collège s'est transformé en école de Poudlard dans Harry Potter*, [www.aufeminin.com](http://www.aufeminin.com), 17 janvier 2019.
- Alpes-Maritimes. *Pour motiver ses élèves, un collège s'inspire de l'école Poudlard de Harry Potter*, [www.ouest-france.fr](http://www.ouest-france.fr), 16 janvier 2019.

### Sites Internet :

- [www.ac-paris.fr](http://www.ac-paris.fr) : « bienvenue sur le site de l'école élémentaire Emeriau »
- [www.avenuedesecoles.com](http://www.avenuedesecoles.com) : « à la découverte du *House system* »
- [www.cairn.info](http://www.cairn.info)
- <https://en.wikipedia.org> : « *House system* »
- [www.reseau-canope.fr](http://www.reseau-canope.fr) : « climat scolaire »
- [www.saintjeannet.com](http://www.saintjeannet.com)

## ANNEXES



### LA CHANSON DES MAISONS d'EMERIAU

(Arrangement sur la mélodie du Chant :  
« Faire le tour du monde en 80 jours »  
de Jean Nô)

Avec quatre couleurs, rouge, jaune bleu et vert,  
Les quatre éléments,  
Le feu, l'eau, l'air, la terre.  
Et un animal, pour chaque maison  
Notre école a créé,  
Sa devise, son blason  
La maison **Feu** a choisi le **ROUGE** pour couleur  
Et les **flamme**s du **dragon** jaillissant de son cœur  
Dragon qui nous encourage en montrant sa puissance  
A nous imposer comme lui toujours avec **VAILLANCE**

C'est nous qui sommes les membres de la maison **Eau**  
Et c'est la **persévérance** qui nous tire vers le haut  
Et tout comme **l'hippocampe** ondulant dans les flots  
Nous naviguerons tous ensemble sur le même radeau.

Avec quatre couleurs, rouge, jaune bleu et vert,  
Les quatre éléments,  
Le feu, l'eau, l'air, la terre.  
Et un animal, pour chaque maison  
Notre école a créé,  
Sa devise, son blason

Avec une couleur **jaune** sur le fond du blason  
Et la **générosité** qui guide notre maison  
**L'aigle** planant dans les airs offrant sa protection  
Aves ses ailes majestueuses nous rend à la raison.

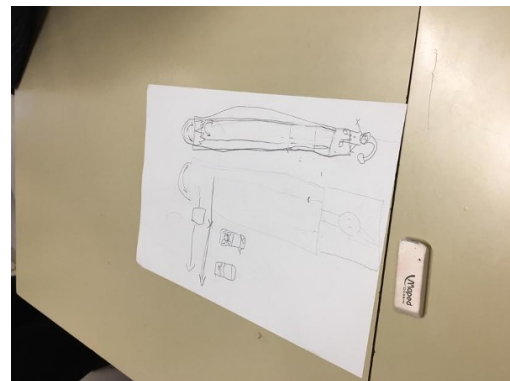
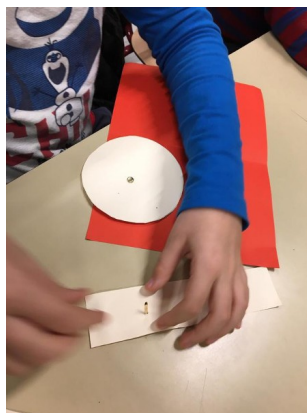
Nous sommes les représentants de notre maison **Terre**  
Notre emblème est un **jaguar** dessiné sur fond **vert**  
Nous sommes des ambassadeurs et n'aurons jamais peur  
De défendre nos opinions en respectant **l'honneur**.  
Nous avons inscrit sur notre blason  
Blason d'Emeriau, la devise des maisons :  
L'Honneur, la vaillance  
La persévérance  
La générosité feront notre unité ;  
Générosité, honneur et vaillance, et persévérance...

Blason d'Emeriau, chanson de l'école et  
engagement des préfets et des sous-préfets  
pour les maisons Eau et Feu.



« A l'école d'Harry Potter, magie et réalités du « modèle des houses » »

## Les journées défis des maisons (exemples de défis proposés aux élèves lors de ces journées)



**Défi techno :** il fallait faire une carte animée mais pour cela il fallait en trouver le mécanisme.



**Défi olympiades :** parcours sportif à faire en un minimum de temps avec l'aide de ses camarades.



**Défi escape game :** Les élèves devaient résoudre de nombreux énigmes en coopérant et parvenir à passer à travers un parcours « toile d'araignée » afin d'arriver au coffre où se trouvait le trésor.

« A l'école d'Harry Potter, magie et réalités du « modèle des houses » »

DESCHAMPS Emma



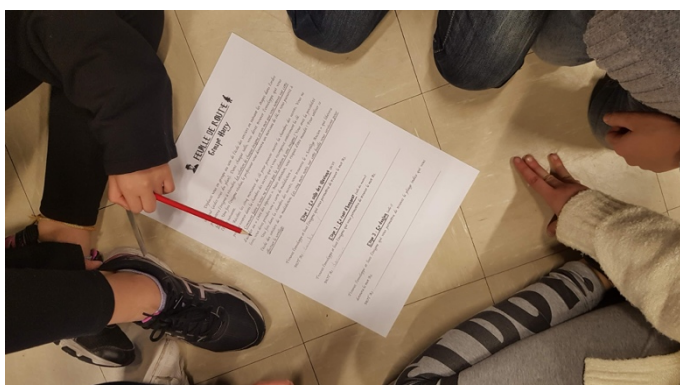


**Défi créatif :** Création libre en carton par groupe hétérogène de 3 ou 4 élèves puis vote de la maison pour son œuvre préférée.

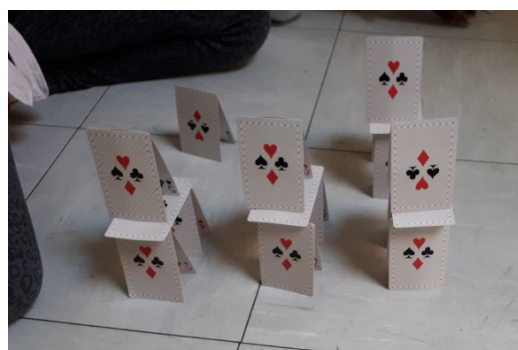
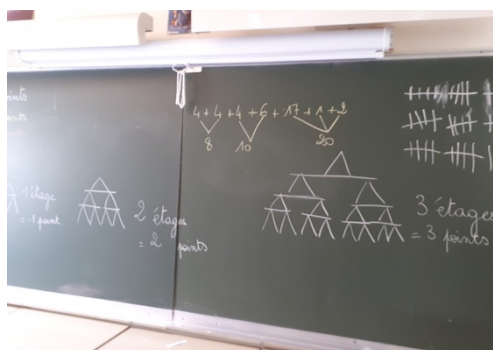


**Défi décorations :** faire les plus belles et les plus originales décorations pour le préau à l'approche des fêtes de fin d'année.





**Défi escape game** : résoudre des énigmes menant les élèves à travers différents lieux de l'école des sorciers et leur permettant de trouver la clé de la chambre des secrets.

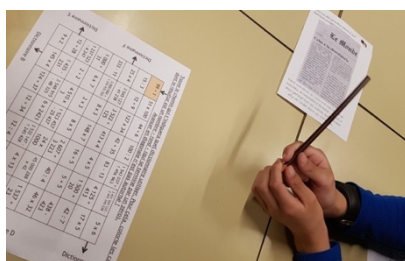
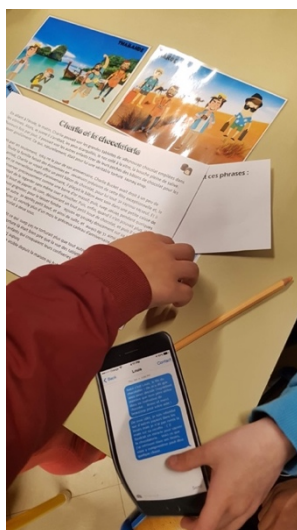
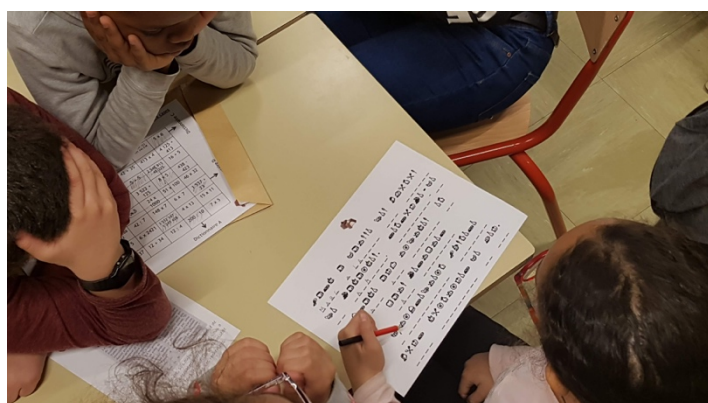


**Défi techno** : Par groupe de 3 ou 4, réaliser le plus haut château à l'aide d'un paquet de cartes.





**Défi parachutes coopératifs :** Des jeux sont organisés à l'aide des parachutes et des balles.



**Défi escape game :** Résoudre plusieurs énigmes pour retrouver la précieuse recette des chocolats de Pâques !



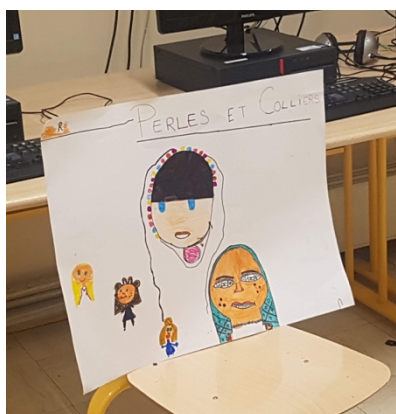
## Marché des connaissances de la maison Feu



Atelier *milkshakes*



Atelier *cupcakes*



Atelier perles et colliers



Atelier pompons

Atelier sciences  
(expérience)



« A l'école d'Harry Potter, magie et réalités du « modèle des houses » »

DESCHAMPS Emma

**Rassemblement de toute l'école à l'occasion du départ à la retraite de la professeur d'éducation musicale (à cette occasion, les élèves ont porté le tee-shirt de l'école et ont entonné la chanson d'Emeriau)**



**Rassemblements pour la remise de la petite coupe (a lieu à chaque fin de période)**



Avant les vacances de Pâques, pour la première fois depuis leur création, deux maisons ont terminé ex-aequo : les maisons eau et terre.



« A l'école d'*Harry Potter*, magie et réalités du « modèle des *houses* » »

DESCHAMPS Emma



**« Envahissement » de l'école par la maison Terre lors de la journée des défis  
d'avril dernier**



« A l'école d'*Harry Potter*, magie et réalités du « modèle des *houses* » »

DESCHAMPS Emma

## **Questionnaires envoyés à la directrice et aux enseignants de l'école Emeriau**

### **Listes des questions adressées à la directrice de l'école :**

- Comment as-tu eu l'idée de ce projet ? Pourquoi as-tu souhaité mettre en place ce projet ?
- Pour le mettre en place, est-ce que tu t'es appuyée sur des ouvrages ou articles spécifiques ?
- Depuis quand ce projet a-t-il été mis en place ? A-t-il évolué au fil des années ?
- Comment se fait l'attribution d'un élève dans une maison à son arrivée en CP ? Existe-t-il un lien avec la maternelle en ce sens ?
- Pourquoi les frères et sœurs sont-ils mis ensemble dans la même maison ?
- Est-ce qu'un changement dans le comportement des élèves a-t-il déjà pu être observé ?
- Comment l'équipe enseignante déjà présente dans l'école a-t-elle vécu la mise en place de ce projet ? Une formation des professeurs a-t-elle eu lieu ? Ou est-elle prévue pour les nouveaux enseignants ?
- As-tu déjà eu des retours des enseignants sur cette organisation ? Les enseignants y sont plutôt favorables/défavorables ? Quels sont les points positifs / négatifs de cette organisation ? Cette organisation a-t-elle une incidence sur l'arrivée des élèves au collège par rapport aux élèves qui viendraient d'autres écoles ? Par exemple, les élèves sont-ils perçus comme plus responsables, plus autonomes, à leur arrivée au collège ?

### **Liste des questions adressées aux professeurs de l'école :**

- Comment avez-vous vécu la mise en place du projet des maisons à l'école Emeriau ?
- Selon vous, quels sont les points positifs et négatifs de cette organisation ?
- Avez-vous ressenti un changement au niveau du climat scolaire au sein de l'école ? Un changement dans le comportement des élèves depuis la mise en place de ce système ?
- Pensez-vous que ce système puisse être mis en place dès la maternelle ? Puis poursuivi au collège ? Dans tout type d'école ?