HAL
open science

La puissance du “ nous ” dans l’ère du “ moi ” : l’impact des initiatives pédagogiques collectives et solidaires sur les individus et le climat scolaire : le cas du dispositif Toimoinous mené dans le collège Rosa Parks à Nantes

Doreen Boigne, Julia Martin

To cite this version:

Doreen Boigne, Julia Martin. La puissance du “ nous ” dans l’ère du “ moi ” : l’impact des initiatives pédagogiques collectives et solidaires sur les individus et le climat scolaire : le cas du dispositif Toimoinous mené dans le collège Rosa Parks à Nantes. Education. 2020. dumas-02889420

HAL Id: dumas-02889420

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02889420v1

Submitted on 3 Jul 2020

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.

UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Année universitaire 2019-2020

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »
Mention Second degré - Parcours Lettres-Langues

La puissance du « nous » dans l'ère du « moi ».

L'impact des initiatives pédagogiques collectives et solidaires sur les individus et le climat scolaire. Le cas du dispositif Toimoinous mené dans le collège Rosa Parks à Nantes.

Présenté par : Julia MARTIN et Doreen BOIGNE

En présence de la commission de soutenance composée de :

Serge PITTIGLIO, directeur de mémoire

Vincent CHARBONNIER, membre de la commission

UNIVERSITÉ DE NANTES

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Nantes

Remerciements

Nous souhaitons remercier Serge Pittiglio pour son implication dans notre travail, ses précieux conseils et sa bienveillance, ainsi que Sébastien Manzoni et Antony Vergneau pour leur disponibilité et leur pratique inspirante du métier.

Sommaire du mémoire

INTRODUCTION p. 4

1. CADRE THEORIQUE p. 6
1.1. Les concepts sur lesquels repose l'initiative Toimoinous p. 6
1.1.1. L'empêchement de penser – Serge Boimare p. 6
1.1.2. Les pédagogies coopératives p. 7
1.1.3. La philosophie à l'école p. 8
1.1.4. L'enseignement-apprentissage de la lecture p. 9
1.2. L'individualisme dans les sociétés modernes p. 10
1.2.1. Définition de l'individualisme p. 10
1.2.2. Brève histoire de l'individualisme p. 13
1.2.3. L'évolution des sociétés occidentales p. 16
1.2.4. L'ère du vide ou l'individualisme contemporain p. 18
1.2.5. Pathologies des sociétés modernes p. 20
1.3. L'appartenance à une collectivité p. 22
1.3.1. Conscience collective et anomie p. 22
1.3.2. Le concept sociologique de culture p. 24
1.3.3. Le besoin d'appartenance à un groupe p. 25
1.4. Le climat scolaire p. 27
1.2.1. Définition p. 28
1.2.2. Initiatives collectives et climat scolaire p. 29

2. BILAN ET PROBLEMATIQUE p. 31

3. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE p. 34
3.1. Le collège Rosa Parks à Nantes p. 34
3.1. Présentation de Toimoinous p. 35
3.2. Observation d'une séance p. 37
3.3. Entretien individuel avec Sébastien Manzoni p. 39

4. RESULTATS ET DISCUSSION p. 40
4.1 Une démarche qui redonne du sens à l'école p. 40
4.1.1. Par le développement d'une culture commune p. 40
4.1.2. Par le développement d'un cadre et de règles communes p. 41
4.1.3. En créant un sentiment d'appartenance dans les groupes p. 42
4.2. Une démarche qui impacte le climat scolaire p. 43
4.2.1. Esprit d'équipe et cohésion sociale chez les enseignants p. 43
4.2.2. Apaisement et confiance chez les élèves p. 45
4.2.3 Affiliation aux valeurs de l'établissement scolaire p. 46

CONCLUSION p. 48

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE p. 50

ANNEXES p. 53

INTRODUCTION

Ce travail de recherche est le fruit de nombreuses interrogations qui ont surgi durant les premiers mois de nos expériences respectives en tant que professeurs-stagiaires au lycée professionnel Jean-Jacques Audubon à Couëron. L'élément fondateur a été l'œuvre de Serge Boimare, psychopédagogue de renom, et auteur d'une célèbre théorie sur « l'empêchement de penser », selon ses propres termes. Convaincues de compter parmi nos élèves plusieurs « empêchés de penser », notre sujet de recherche s'orientait au départ sur les moyens de gérer l'hétérogénéité des élèves en classe de langues. Après avoir eu connaissance de notre intérêt pour ce sujet, Serge Pittiglio, formateur à l'INSPE et directeur de ce mémoire de recherche, nous a informées de l'existence d'un dispositif nommé « Toimoinous » qui appliquait les préceptes pédagogiques de Serge Boimare dans les classes de Sixième d'un collège REP + à Nantes. L'observation d'une séance « Toimoinous » dans l'établissement a renforcé notre intérêt pour la démarche et nous a conduites à élargir notre thématique de recherche. En effet, travailler sur les impacts d'un tel dispositif uniquement sous le prisme de la pédagogie de Serge Boimare nous semblait réducteur. Nous avions le sentiment que les impacts allait au-delà de « l'empêchement de penser » des élèves, et c'est d'ailleurs ce que nous avons voulu vérifier à l'occasion de ce travail recherche. Pour éviter d'avoir un éventail trop large, nous nous sommes cantonnées aux impacts éventuels d'une telle démarche sur le climat scolaire et sur le sentiment d'appartenance qu'elle peut générer chez les élèves et chez les enseignants. De façon intuitive, la puissance du dispositif nous a semblé résider dans sa dimension collective et fédératrice. Ainsi, la question que nous nous posons tout au long de ce mémoire a été formulée en ces termes : **En quoi les démarches pédagogiques qui intègrent et mobilisent les individus (élèves et/ou enseignants) dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, concourent à redonner du sens à l'école et à améliorer le climat scolaire ?** Notre objet d'étude est donc le dispositif Toimoinous précédemment cité. Cette question de recherche se fonde sur un premier postulat qui consiste à penser que les modes de vie « individualistes » des sociétés occidentales modernes conduisent les individus à une perte de repères et de sens généralisée (la notion d' « individualisme » sera définie dans le cadre théorique). A l'inverse, le sentiment d'appartenance à un groupe, le partage de valeurs et de références communes (que l'on nommera ici « culture »), et la solidarité entre les membres d'une même communauté contribuent à redonner du sens aux actions humaines. Sur la base

de cette première hypothèse, dont les différents concepts sont traités dans le cadre théorique, nous en avons établi deux autres :

- Les démarches qui intègrent et mobilisent les individus dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, tel que le dispositif Toimoinous, contribuent à redonner du sens à l'école, aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.
- Les démarches qui intègrent et mobilisent les individus dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, tel que le dispositif Toimoinous, agissent favorablement sur le climat scolaire, aussi bien par le biais des élèves que celui des enseignants.

Nous nous efforcerons de vérifier la validité de ces deux hypothèses grâce aux données recueillies lors de l'observation d'une séance « Toimoinous », au travers de l'entretien individuel d'un acteur clé du dispositif, ainsi que par l'intermédiaire d'un support vidéo transmis par cette personne et un article de presse paru dans Ouest France en avril 2018.

1. CADRE THEORIQUE

1.1. Les concepts sur lesquels repose l'initiative Toimoinous

1.1.1. L'empêchement de penser – Serge Boimare

Serge Boimare, ancien instituteur et psychopédagogue, est connu pour ces nombreuses publications dont *Ces enfants empêchés de penser* parue chez Dunod en 2008[1]. Dans cet ouvrage, il déconstruit les clichés sur l'échec scolaire en attribuant davantage son origine à une peur d'apprendre chez les élèves. Il explique que les enfants en échec scolaire sont dans l'incapacité de faire face aux contraintes inhérentes à l'apprentissage : le respect de règles (une consigne), la solitude et le retour vers son intériorité (pour trouver une solution, émettre des hypothèses, etc.), l'incertitude et le manque (de ce qu'on ne connait pas encore). Pour échapper à cela, ils mettent en place des stratégies d'évitement, qui prennent de multiples formes. Les élèves inventent inconsciemment des outils pour « *figer leur processus de pensée* » (Boimare, 2008) et adoptent parfois des comportements perturbateurs. De cette manière, ces élèves se protègent des frustrations et des angoisses engendrées par les apprentissages mais ils ne parviennent pas à mobiliser leurs ressources pour acquérir les savoirs fondamentaux. Pour palier à cette stratégie d'empêchement de penser dont découle l'échec scolaire, Serge Boimare évoque la nécessité du « *nourrissage culturel intensif et l'entraînement quotidien à débattre* » (Boimare, 2008) pour remettre en marche la machine à penser. Il insiste sur le fait de renouer avec quatre grands principes de la pédagogie : intéresser, nourrir, faire parler et relier les savoirs aux questions humaines fondamentales. Pour stimuler le désir de savoir, Serge Boimare préconise en premier lieu la lecture de textes à haute voix qui soulèvent les grandes questions humaines. C'est cela qu'il entend par « nourrissage culturel ». L'enfant ou l'adolescent pourra ainsi apprendre dans un premier temps à écouter activement pour générer de nouvelles représentations et de nouvelles images mentales. Ensuite, il préconise un entraînement quotidien à débattre, pour entraîner les élèves à utiliser la démarche réflexive et arriver au langage argumentaire, étape incontournable pour organiser et structurer sa pensée. En plus des bienfaits précédemment mentionnés, deux autres conséquences positives ont été observées. La première est que la combinaison de ces deux activités va permettre de construire « *un patrimoine culturel commun dont chacun va pouvoir*

[1] Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Malakoff, Hauts-de-Seine : Dunod.

s'emparer pour trouver sa place dans le groupe, pour améliorer ses compétences civiques et pour relancer son désir de savoir », confie Serge Boimare dans une interview publiée sur le site Bayard Education en janvier 2017.[2] La deuxième est que ces pratiques pédagogiques ont le mérite de mettre en avant tous les élèves, y compris ceux qui ne sont pas en échec scolaire et qui contribueraient, par leur participation, à stimuler l'intérêt des autres. Ainsi, une classe hétérogène pourrait constituer une force, dans la mesure où chacun pourrait s'exprimer et de s'épanouir. L'initiative Toimoinous est ainsi née de la volonté de lutter contre l'empêchement de penser constaté chez les élèves du collège Rosa Parks à Nantes, puis de la volonté de faire acquérir à ces élèves des compétences transversales (capacité de jugement, esprit critique, tolérance, respect, etc.). L'équipe pédagogique du collège a fait appel à Serge Boimare pour poser les bases du projet et mettre en place le nourrissage culturel notamment. Puis, dans un deuxième temps, l'équipe a ressenti le besoin d'approfondir les notions de pédagogies coopératives pour enrichir la pratique du débat en classe.

1.1.2. Les pédagogies coopératives

« *Pour bien définir la pédagogie coopérative, il faut souligner qu'elle est, à la fois, un projet et un ensemble d'outils* », indiquait Philippe Meirieu dans son dictionnaire personnel (2005)[3]. La coopération en classe est également liée au climat scolaire, lui-même lié à une forme de motivation scolaire qui se construit, notamment, en créant des liens avec les autres élèves. Il est donc nécessaire d'entraîner les élèves à coopérer et de leur faire acquérir des compétences sociales, à même d'améliorer le climat scolaire. L'apprentissage est favorisé par les interactions entre élèves lors de situations pédagogiques spécifiques (comme des travaux de groupe pour résoudre une tâche complexe) qui favorisent les « *conflits sociocognitifs* », terme issu des recherches de Lev Vygotski, psychologue soviétique du début du XXème siècle, sur l'importance des relations sociales dans l'apprentissage. Le « *conflit sociocognitif* » (Vygotski) entraîne « *la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale* » (Doise et Mugny, 1981)[4] et la résolution de problèmes qui amène la stabilisation des savoirs. Sylvain Connac ambitionne ainsi d'apporter des outils aux enseignants (qu'ils soient novices ou expérimentés) pour « *mener une révolution pédagogique*

[2] N.d. (2017). Interview de Serge Boimare : *La médiation culturelle au secours des enfants « empêchés de penser »… et des autres.* Texte consultable sur : https://www.bayardeducation.com/nos-supports-pour-lenseignant/serge-boimare-mediation-culturelle-secours-enfants-empeches-de-penser-autres/

[3] Meirieu, P. (2005). *Pédagogie Coopérative.* Texte consultable sur le site Web de Philippe Meirieu : https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm

[4] Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris : Inter Editions.

dirigée vers une pédagogie coopérative, où on prend en compte chaque individu plutôt que le groupe classe dans son entier »[5]. Il insiste sur la mise en place du tutorat dans les classes, bénéfique selon lui pour tous les élèves : le tutoré s'inscrit dans un réseau d'échange et d'entraide, tourné vers ses besoins spécifiques, tandis que le tuteur voit ses apprentissages conscientisés et renforcés grâce à la verbalisation. Les pédagogies coopératives sont donc un moyen de laisser plus de place à l'humain, tout en apprenant l'autonomie aux élèves, qui deviennent alors acteurs de leurs apprentissages dans un projet d'apprentissage collectif. Tout cela contribue à renforcer la motivation scolaire et l'estime de soi. C'est là aussi l'ambition de l'initiative Toimoinous : combattre l'empêchement de penser en mettant en place une forme de pédagogie coopérative. Les élèves s'entraident, débattent et travaillent ensemble pour développer des compétences transversales, renforcer l'estime d'eux-mêmes et la motivation scolaire.

1.1.3. La philosophie à l'école

Edwige Chirouter, philosophe et maître de conférences à Nantes, titulaire de la Chaire UNESCO sur la pratique de la philosophie avec les enfants, prône l'enseignement de la philosophie auprès des enfants et jeunes adolescents. Son ouvrage *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*[6], paru en 2016, apporte des outils aux enseignants, et proposent différents thèmes qui peuvent être discutés en classe tels que la différence entre l'amour et l'amitié, l'art et le beau, l'ignorance et la connaissance, etc. Elle pense qu'il est possible, par le biais de la philosophie, de redonner de la saveur au savoir pour lutter contre les inégalités scolaires et du sens aux apprentissages. En effet, la philosophie à l'école a pour objectif d'apprendre aux élèves à prendre la parole en groupe et à recevoir la parole de l'autre dans l'écoute et le respect. Cette pratique, basée sur l'écoute des autres et la prise de parole pour exprimer son point de vue, contribue à renforcer l'estime de soi et la motivation scolaire, et fait partie à ce titre des différentes pédagogies coopératives. L'UNESCO prône par ailleurs l'enseignement de la philosophie dès le plus jeune âge dans le but de développer l'autonomie, la réflexion, l'esprit critique, l'empathie et l'acceptation d'autrui[7]. L'objectif est donc avant tout de former de futurs citoyens éclairés, ouverts sur le monde et possédant une capacité de

[5] Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF Editions, collection Pédagogies.
[6] Chirouter, E. (2016). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse.* Paris : Hachette Education.
[7] UNESCO. (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord.* Création graphique et mise en pages : Mangaïa.

jugement. Pour enrichir l'initiative Toimoinous et notamment la pratique du débat en classe, l'équipe pédagogique a également fait appel à Edwige Chirouter et à Olivier Blond-Rzewuski, à l'origine d'un ouvrage de référence pour aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse[8]. « *On s'est demandé comment faire pour que les élèves entrent mieux dans les activités en classe. Comment faire pour les amener à réfléchir, à argumenter… Autant de compétences qui facilitent les apprentissages* », explique Sébastien Manzoni[9], professeur d'histoire-géographie au collège Rosa Parks et coordinateur du dispositif. C'est la raison pour laquelle le débat est apparu comme un vecteur de ces compétences.

1.1.4. L'enseignement-apprentissage de la lecture

Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent et maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand et Roland Goigoux, professeur des Universités spécialiste de l'enseignement de la lecture, ont collaboré à la conception d'outils pédagogiques et didactiques centrés sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit à l'école primaire.[10] Pour élaborer ces différents outils, Roland Goigoux a d'abord observé directement ce qui se passait en classe, dans le but de lister les différents points perfectibles. Par cette méthode, l'objectif était avant tout de ne pas influencer la manière de faire des enseignants ; Roland Goigoux a ainsi pu mettre en lumière l'importance de donner du temps à l'apprentissage de la lecture, tandis qu'aucun manuel n'a réellement montré son efficacité. En 2016, il dirige ainsi une étude qui a mis en évidence le déficit d'apprentissage de la compréhension en classe de CP. En collaboration avec Sylvie Cèbe, il rassemble ensemble les résultats de son étude dans une initiative nommé *Narramus : Apprendre à comprendre et à raconter*[11], qui a pour objectif de mieux faire comprendre la lecture aux élèves, et ainsi les laisser entrer dans une lecture « utile ». Ils détaillent de cette manière une méthode de travail pour expliciter l'implicite, en s'appuyant sur la représentation mentale que les enfants ont de l'histoire avant d'en n'avoir vu aucune image. Ils doivent ainsi en déduire le sens, comprendre que tout n'est pas dit explicitement. Cela passe aussi par un

[8] Blond-Rzewuski, O., Chirouter, E., Pettier, J.C., Tharrault, P. et Tozzi, M. (2018). *De la théorie à la pratique en classe*. Paris : Hatier.

[9] Tigoé, Y. pour Ouest France (14/04/2018). *Nantes. Au collège Rosa-Parks, les mythes donnent le goût d'apprendre.* Texte consultable sur : https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/nantes-44000/nantes-au-college-rosa-parks-les-mythes donnent-le-gout-d-apprendre-5698661

[10] Cèbe, S. et Goigoux, R. *Lector & Lectrix* (2009) et *Lectorino & Lectorinette* (2013). Paris : Editions Retz.

[11] Cèbe, S., Goigoux, R. et Roux-Baron I. (2018). *Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Editions Retz, collection Narramus.

travail sur le vocabulaire, permettant ainsi une étude ludique du lexique, au service du sens et de l'explicitation. Une fois cette étape passée, les élèves doivent également apprendre à raconter, pour montrer ce qu'ils ont compris du texte : il s'agit là d'une phase d'appropriation et de reformulation du document. Roland Goigoux et son équipe ont ainsi évalué scientifiquement les résultats de l'utilisation de *Narramus* auprès de six mille enfants, et montré l'efficacité de cette méthode qui s'appuie sur l'enrichissement des pratiques enseignantes. De façon synthétique, ils ont distingué sept étapes pour mener à une compréhension efficace du texte[12] :

1. L'enseignant précise le sens de la tâche et le but de la lecture.
2. Il mobilise les connaissances nécessaires sur l'univers de référence.
3. Il explique quelques mots de vocabulaire spécifique s'ils constituent un obstacle à la compréhension du texte.
4. Il segmente le texte.
5. Il aide à relier les éléments du texte, à mettre de la cohérence.
6. Il reformule, synthétise.
7. Il traite l'implicite, « remplit les blancs du texte ».

Ainsi, après avoir fait appel à Serge Boimare, Sylvain Connac, Edwige Chirouter et Olivier Blond- Rzewuski, l'équipe de Rosa Parks s'est tournée vers Roland Goigoux et Sylvie Cèbe pour construire et développer des compétences de lecture grâce à leur méthode de compréhension de texte, mises à l'entraînement lors des séances « Toimoinous ».

1.2. L'individualisme dans les sociétés modernes

1.2.1. Définition de l'individualisme

Le dictionnaire Larousse en ligne propose trois définitions du terme « individualisme ». La première définition explique qu'il s'agit d'une « *doctrine qui fait de l'individu le fondement de la société et des valeurs morales* » (Larousse.fr). La deuxième, le présente comme une « *attitude favorisant l'initiative individuelle, l'indépendance et l'autonomie de la personne au regard de la société* » (Larousse.fr). La troisième définition affirme que l'individualisme est une « *tendance à s'affirmer indépendamment des autres, à ne pas faire corps avec un groupe* » (Larousse.fr). Si la première définition renvoie à un

[12] Le café pédagogique. (2008). *Sylvie Cèbe : un outil pour apprendre aux élèves à comprendre.* Texte consultable sur : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2008/lalonde2008cebe.aspx

ensemble de croyances traduisant une conception du monde, les deux autres présentent l'individualisme comme une attitude ou un comportement. On retrouve cette même dichotomie dans les définitions proposées par le Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales. Une première catégorie de définitions est regroupée sous la bannière suivante : « *Toute théorie ou tendance qui fait prévaloir l'individu sur toutes les autres formes de réalité, et qui lui décerne le plus haut degré de valeur* » (Cntrl.fr). Une deuxième catégorie associe l'individualisme à un « *Comportement, esprit d'indépendance, d'autonomie ; tendance à l'affirmation personnelle ou à l'expression originale* » (Cntrl.fr). Sous la première bannière, on trouve une définition politique, une définition sociologique et, fait notable, une définition péjorative du terme : « *Péj. Tendance à s'affranchir de toute obligation de solidarité, à ne vivre que pour soi* » (Cntrl.fr). Nombre de dictionnaires propose d'ailleurs comme synonyme de ce terme celui d'« égoïsme ». Face à la multitude de définitions possibles, Friedrich Hayek écrira au commencement d'*Individualism and economic order*[13] :

Aucun terme politique n'a plus souffert que le mot « individualisme ». Non seulement il a été déformé par des adversaires qui en firent un caricature méconnaissable, mais il a été également utilisé pour décrire plusieurs attitudes envers la société, qui ont aussi peu de points communs entre elles qu'elles n'en ont avec des attitudes que l'on considère, en général, comme étant leur contraire. (Friedrich Hayek, 1945).

Le philosophe et essayiste Alain Laurent, dans son *Histoire de l'individualisme* (1993), fait état des usages « *banalisés, parasités et dégradés* » du terme et propose de retracer l'histoire de sa polysémie. Son approche personnelle du concept apporte un éclairage intéressant :

L'individualisme repose avant tout sur la conviction que l'humanité est composée non pas d'abord d'ensembles sociaux (nations, classes…) mais d'individus : d'êtres vivants indivisibles et irréductibles les uns aux autres, seuls à ressentir, agir et penser réellement. Cette figure de l'individu renvoie à un état de séparation originelle, qui, en rendant chaque être humain différent et unique, constitue chacun d'eux en une unité singulière (ipséité) relativement autosuffisante. L'homme n'est donc pas la simple cellule d'un organisme social qui en serait la finalité et la prédéterminerait, ou la partie d'un tout qui la précéderait et le

[13] Hayek, F. (1948). *Individualism and Economic Order.* Royaume-Uni : Routledge press.

transcenderait – comme le veut la vision opposée du holisme (du grec holos : un tout) pour qui existent en premier des entités supra-individuelles globales (le groupe, la société…) agissant comme des superindividus (d'un point de vue individualiste, ces « êtres sociaux » sont de pures fictions). (Alain Laurent, 1993).[14]

Selon Alain Laurent, la notion d'« individualisme » repose sur plusieurs idées. Premièrement, celle selon laquelle l'individu est un être autonome dont la vocation est l'indépendance. Deuxièmement, l'auteur considère que l'individualisme repose sur la valeur suprême de la « liberté individuelle », qui repose elle-même sur la souveraineté de l'individu (le fait d'être propriétaire de soi) et sur la volonté de s'émanciper des entraves extérieures. Troisièmement, Alain Laurent oppose l'individualisme aux concepts de « personnalisme » (courant d'idées spiritualistes fondé par Emmanuel Mounier, recherchant une troisième voie humaniste entre le capitalisme libéral et les fascismes) et au concept de « communautarisme ». Il précise cependant que l'individualisme ne nie pas la réalité du « sociétal », ni la nécessité d'organisation sociale. Quatrièmement, il souligne la nature polysémique et complexe du terme. Il explique qu'il s'agit à la fois d'un mode de vie courant, c'est-à-dire d'une notion non théorisée, et d'une doctrine intellectuelle sophistiquée. Il fait étalage des nombreux paradoxes qui en découlent:

On peut professer une idéologie anti individualiste virulente… tout en vivant une existence fort individualiste (non conformiste) ; ou décider de vivre individuellement de vivre d'une manière communautaire ; ou se trouver amené à vivre une existence de type individualiste subie ou non voulue ; ou enfin reproduire les modèles les plus conformistes dans une vie (privée) formellement très individuelle. (Alain Laurent, 1993).[15]

Enfin, il énumère les nombreux angles de vue avec lesquels peut être envisagé le terme : la politique, l'économie, la sociologie, la religion, la philosophie, l'éthique ou tout autre champ de l'activité humaine existant. Des différences existent également selon les pays ou encore sur le plan idéologico-politique, sur lequel s'affrontent les formes anarchistes de Max Stirner, libérales de John Locke, démocratiques d'Emile Durkheim, aristocratiques de Friedrich Nietzsche et conservatrices de Friedrich Hayek. À ces acceptations célèbres du terme, s'ajoutent la notion « d'individualisme de masse » d'Alexis de Tocqueville, le néo-

[14] Laurent, A. (1993). *Histoire de l'individualime* (1ère éd.), p.4. France : PUF.
[15] Laurent, A. (1993). *Histoire de l'individualime* (1ère éd.), p.4. France : PUF.

individualisme de type narcissique ou la « *seconde révolution individualiste* » de Gilles Lipovetsky, la philosophie objectiviste d'Ayn Rand, figure de l'anticommunisme radical prônant l'« égoïsme rationnel », ou encore l'existentialisme chrétien fortement individualiste du philosophe danois, Søren Kierkegaard.

1.2.2. Brève histoire de l'individualisme

Dans cet effort d'appréhension historique de la notion, il convient de distinguer l'histoire du mot, apparu seulement à l'aube du XIXème siècle, de l'histoire des faits relevant de l'individualisme (avant d'être pensé et nommé). Selon Alain Laurent, l'individualisme se déploie à partir « *d'un degré zéro de liberté individuelle dans les communautés archaïques tribales* » (Histoire de l'individualisme, 1993), pour culminer dans le monde occidental au cours des siècles derniers, malgré des phases de stagnation voire de fortes contestations. Alain Laurent identifie cinq périodes majeures dans son *Histoire de l'individualisme* publiée en 1993. Une première période, « *de grande gestation* » selon lui, irait de Socrate à Montaigne. Elle commence avec la célèbre phrase de Socrate « *Connais-toi toi-même !* », puis traverse le Moyen-âge avec l'idée du salut d'une âme personnelle chez les Chrétiens et la thèse nominaliste selon laquelle il n'existe que des êtres singuliers, tandis que tous les collectifs par lesquels nous les désignons ne sont que des noms désincarnés. A la Renaissance, un nouvel avatar de l'individualisme fait son apparition : l'homme mué par son intérêt personnel, sous la personne d'un entrepreneur, d'un marchand ou encore d'un aventurier. Au même moment, la religion fait passer le message que chacun est responsable de ses actions et de son propre salut. Renée Descartes, célèbre pour avoir exprimé en 1637 dans son *Discours de la Méthode* : « *Cogito, ergo sum* » (Je pense, donc je suis), signe l'acte de naissance philosophique des individus souverains. Avec les Philosophes des Lumières, le concept d' « individu » prévaut, au sens où l'individu possède des droits basés sur d'autres fondements que la tradition. John Locke rédige alors son *Traité du gouvernement civil*, publié en 1690 dans lequel il exprime que le droit de propriété est individuel et légitimé par le travail, et non familial. Dans *Du contrat social* qui parait en 1762, Jean-Jacques Rousseau établit qu'une société juste repose sur un pacte garantissant l'égalité, la liberté et la souveraineté de tous les citoyens. La conception de la loi ne s'établit non plus comme relation entre des groupes ou des familles, mais entre des individus. En 1776, le philosophe et économiste écossais Adam Smith, publie le texte fondateur du libéralisme économique, *La Richesse des Nations*, qui prône la protection des droits et des libertés individuelles. Le

mouvement des Lumières a donc placé au centre les préoccupations de liberté, d'aptitude à la raison, de propriété et de droits absolus (l'individu est d'autant plus libre que l'Etat assure la stabilité des lois). Il culminera en France avec la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789*, qui entraînera dans son sillage des bouleversements politiques dans le monde entier. Aussi bien en France qu'aux États-Unis, les libertés d'opinion, de religion, de pensée, d'expression occupent encore aujourd'hui une place fondamentale. Au XIXème siècle, l'individualisme revêt de multiples formes. Il connaît ses heures de gloire mais aussi des heures sombres. Pour Alexis De Tocqueville (1805-1859) il s'agit d'« *un sentiment réfléchi et paisible qui dispose chaque citoyen à s'isoler de la masse de ses semblables et à se retirer à l'écart avec sa famille et ses amis* », écrit-il dans *De la démocratie en Amérique* en 1935, avant d'ajouter dans le même ouvrage que « *l'individualisme ne tarit d'abord que la source des vertus publiques ; mais, à la longue, il attaque et détruit toutes les autres et va enfin s'absorber dans l'égoïsme* ».[16] Pour Søren Kierkegaard et son individualisme existentiel, la notion d'individu est tellement importante qu'il souhaitera faire écrire sur sa tombe : « *Ci-gît l'Individu* », avec une lettre capitale. L'individualisme se diffuse de manière insidieuse à l'ensemble de la société de ce siècle, comme en témoigne le courant littéraire et artistique du Romantisme, qui place l'émotion et l'exaltation du moi au cœur du mouvement. Au XIXème siècle toujours, la religion devient une affaire privée, le commerce se transforme en libre-échange et les mœurs osent l'anticonformisme ; autant de manifestations d'un individualisme émergent.

Parallèlement, cette tendance va susciter d'importantes réactions d'hostilité et le terme sera utilisé pour la première fois par ses adversaires pour dénigrer une évolution qu'ils rejettent. Les courants littéraires et artistiques du Réalisme et du Naturalisme émergent en réaction au Romantisme, à la place prépondérante qu'occupent l'individu et l'introspection. Joël Roucloux, dans un article consacré à l'évolution sémantique de l'individualisme dans l'histoire, situe l'âge d'or de cette notion entre 1890 et 1914. Il va même jusqu'à parler d' « *individualisme classique* »[17], dans la mesure où émerge selon lui un courant de pensée constitué par des personnalités qui se réclament explicitement de la notion et cherchent à en dessiner les contours, négativement et positivement, tels que le sociologue Emile Durkheim, le philosophe Charles Renouvier et son disciple Henry Michel, le journaliste et homme politique Charles Maurras, le philosophe et sociologue Célestin Bouglé et l'illustre Jean

[16] De Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique.* France : Gosselin.

[17] Roucloux, J. (2006). *Les cinq périodes de l'individualisme savant. L'histoire des idées et le débat sur l'individualisme.* Revue du MAUSS 2006/1 (N°27), pp. 185 – 211.

Jaurés, entre autres. Malgré l'émergence d'un discours anti individualiste à cette période, c'est au XXème siècle que ces réactions atteindront leur expression maximale. Joël Roucloux va jusqu'à qualifier dans son article de « *mise en accusation* » la période qui va de 1914 à 1950, et de « *purgatoire* », celle qui va de 1950 à 1983. Voici ce qu'il nous dit de ces époques dans son article :

J'ai choisi comme repère la date de 1914, non pas seulement parce que la Première Guerre mondiale est généralement considérée comme emblématique d'un nouvel embrigadement des individus et comme la matrice des totalitarismes, mais aussi parce qu'elle correspond à l'assassinat de Jean Jaurès, c'est-à-dire de l'un des témoins de la période antérieure. Le régime de Vichy aurait pu donner la date terminale de la période de mise en accusation dans la mesure où, recueillant l'héritage maurrassien, il s'est employé à faire de l'individualisme le responsable de tous les malheurs de la France. Mais ce serait sans compter avec le fait que la rhétorique stalinienne d'après-guerre reprend de manière quasi inchangée tous les clichés nés et développés avant-guerre à l'extrême droite. Les têtes de turc du PCF considérées alors à tort ou à raison comme de dangereux « individualistes » sont Albert Camus, Simone de Beauvoir et Jean-Paul Sartre. (Joël Roucloux, 2006).[18]

Après 1945, la pensée marxiste met en lumière le fait que l'individu n'est qu'un rouage dans le grand mécanisme de la société et que son destin, noyé dans le contexte historique, politique et économique dans lequel il se trouve, lui échappe en grande partie. L'individualisme est vu comme une idéologie dont le rôle est de renforcer la domination de la classe bourgeoise. Dans un article en ligne du journal *Contrepoints* (2011) présentant l'ouvrage d'Alain Laurent, on peut lire au sujet du XXème siècle et de son rapport à l'individualisme :

C'est la possibilité même de l'individu qui est niée : seule existe la collectivité, l'humanité, le « grand tout ». De nouvelles totalités transcendantes apparaissent au fil du temps avec la nation, la race, les corporations, et le paroxysme anti-individualiste sera atteint avec les socialismes et les totalitarismes du XXème siècle. (Contrepoints.org, 2011).[19]

[18] Ibid. 17

[19] Couvreur, S. (2011). *Alain Laurent, Histoire de l'individualisme (1993).* Contrepoints. Texte consultable sur : https://www.contrepoints.org/2011/01/10/10751-histoire-de-lindividualisme-1983

Joël Roucloux et Alain Laurent s'accordent sur une période de résurgence du concept d'individualisme au début des années 1980. Après l'effondrement des sociétés socialistes, on redécouvre alors les vertus du libéralisme incarné par l'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher en Grande-Bretagne en 1979 et de Ronald Reagan aux États-Unis en 1981. Dans le même temps, des discours contestataires font leur apparition, avec les publications simultanées des ouvrages de Louis Dumont, *Essais sur l'individualisme,* et de Gilles Lipovetsky, *L'ère du vide,* en 1983. Joël Roucloux évoque même dans son article un retour « *cacophonique* » de la notion, du fait des « *significations multiples et contradictoires de son histoire tumultueuse* » (2006).[20]

Selon ce même auteur, la notion d'individualisme pose aujourd'hui un dilemme dans la mesure où elle est connotée à un sentiment d'égoïsme et une tendance à la dépolitisation d'un côté, et à d'« odieuses nostalgies » de l'autre (les systèmes totalitaristes du XXème siècle). Difficile donc de se prononcer pour ou contre de nos jours. Mais au-delà des mots, que nous indique cette notion sur le monde dans lequel nous vivons ?

1.2.3. L'évolution des sociétés occidentales

Le titre de l'anthologie d'Alain Laurent, l'autre individualisme, dans laquelle l'auteur s'efforce de démontrer que l'individualisme est une vertu, montre à quel point ce terme a désormais acquis une connotation péjorative. Dans un entretien donné au journal Le Point, Alain Laurent exprime son désaccord quant à l'acceptation moderne du terme :

[…] aujourd'hui, l'individualisme est défini uniquement comme l'impérialisme du moi, l'égoïsme, le repli sur soi. À gauche, il est accusé de dissoudre le « vivre ensemble ». Et les droites traditionalistes, souverainistes et bien sûr extrêmes ne sont pas en reste. […] Il ne faut pourtant pas confondre des comportements individualistes extrêmes qui peuvent effectivement être égoïstes, et le fait de défendre le principe de décider soi-même de sa propre vie. (Le Points.fr, 2016).[21]

On observe bien une tendance ces dernières années à faire de l'individualisme la mère de tous les maux : du délitement social, de l'égoïsme, du repli sur soi, etc. On lui reproche

[20] Ibid. 17

[21] Golliau, C. (2016). *Vive l'individualisme !* Texte consultable sur Le Point.fr : https://www.lepoint.fr/societe/vive-l-individualisme-22-11-2016-2084883_23.php#

d'être le produit du capitalisme et la résultante d'une connexion perdue entre l'homme et la nature. Il entraînerait les pires dérives, les pires comportements et, telle une spirale infernale, mènerait la société à sa perte. Dans *La tentation de l'innocence,* Pascal Brukner écrit : « *J'appelle innocence cette maladie de l'individualisme qui consiste à vouloir échapper aux conséquences de ses actes, cette tentative de jouir des bénéfices de la liberté sans souffrir d'aucun de ses inconvénients*. » (Pascal Brukner, 1995). [22]

Mais ne faut-il pas davantage observer l'évolution de la société que celle du terme ? Les mots sont parfois vides de sens, contrairement aux mœurs. Sur ce point, les travaux d'Emile Durkheim (1858 – 1917) sont incontournables. Ils s'articulent autour du thème de la relation entre les individus et la collectivité. Une de ses interrogations majeures concerne la possibilité d'une solidarité dans les sociétés modernes.

L'ère industrielle va profondément modifier l'organisation des sociétés. La recherche de travail dans l'industrie entraîne d'importants exodes ruraux en direction des villes. L'ordre, fondé sur la tradition, et les liens sociaux qui régissaient les communautés paysannes doivent trouver un autre mode d'expression dans la nouvelle configuration sociétale. Emile Durkheim observe ses changements et s'interroge notamment sur l'évolution de la solidarité entre les hommes, ciment des sociétés selon lui. Pour l'éminent sociologue français, les sociétés humaines suivent toutes les mêmes stades de développement : elles vont vers une complexification et une spécialisation croissante. Ainsi, nous aurions évolué des sociétés dites « archaïques » ou « traditionnelles » aux sociétés dites « modernes ». Selon Emile Durkheim, les premières sont constituées de communautés de taille réduite, relativement isolées et auto-suffisantes, tels les campements d'éleveurs nomades ou les villages de chasseurs-cueilleurs. Dans ce type de sociétés, la division sociale du travail est faible. Elle repose sur une répartition des tâches selon le genre ou l'âge. Par conséquent, les individus peuvent se substituer les uns aux autres facilement pour effectuer les activités journalières. Les croyances et les traditions régissent les comportements et fixent les règles. Le culte des ancêtres, les rites, le partage d'une histoire et de valeurs communes contribuent à créer ce que Durkheim appelle « *une conscience collective* ». Les impératifs et les interdits sont connus de tous et agissent comme une puissance supérieure. L'individu dans un tel contexte est peu encouragé à se démarquer et tout manquement au code social est durement réprimé pour servir d'exemple au reste de la communauté. Ainsi, ces sociétés traditionnelles reposent sur ce que le sociologue nomme « *une solidarité mécanique* », c'est-à-dire une forte conscience collective

[22] Brukner, P. (1995). *La Tentation de l'innocence*. France : Grasset.

combinée à une faible division du travail. L'individu s'efface au profit du groupe, ce qui fait écrire à Durkheim : « *Dans les sociétés où cette solidarité est très développée, l'individu ne s'appartient pas […]; c'est littéralement une chose dont dispose la société* » (De la division du travail social, 1893). [23]

Avec le développement de la division du travail, les sociétés traditionnelles vont laisser la place à des sociétés plus complexes. Une découverte majeure d'Emile Durkheim est d'avoir associé la modernité à la division du travail. Plus les activités se divisent et se diversifient, plus les individus se spécialisent et développent des compétences spécifiques. L'interchangeabilité des personnes devient difficile (un boulanger ne peut se substituer à un pédiatre par exemple) et les liens sociaux sont désormais régis par des relations d'interdépendance. Cette configuration permet progressivement l'expression des préférences et des choix personnels, faisant ainsi émerger des consciences individuelles. Dans un tel contexte, la cohésion et la solidarité entre les membres n'est plus assurée par la conscience collective qui animait les sociétés primitives. Elle repose sur ce que Durkheim appelle « *la solidarité organique* ». C'est justement parce que les individus sont différents, qu'ils ont besoin les uns des autres. La complémentarité des compétences et les interdépendances fonctionnelles assurent la cohésion du corps social, tout comme la somme des organes chez un être assure son fonctionnement vital. Ainsi, Durkheim démontre que toute société dépend de la solidarité de ses membres et que cette solidarité est inhérente à la division du travail, dans les sociétés modernes. Le chômage et la précarité qui laissent en marge bon nombre d'individus dans nos sociétés actuelles menacent donc grandement la cohésion sociale.

1.2.4. L'ère du vide ou l'individualisme contemporain

Au XIXème siècle, Tocqueville se questionne sur le démantèlement des liens sociaux traditionnels dans le nouveau contexte démocratique des sociétés. Bien qu'il défende la liberté individuelle, l'égalité et la démocratie, il exprime les risques de dérive qui semblent en découler. Dans l'article de Joël Roucloux, *Les cinq périodes de l'individualisme savant* (2006), on peut lire :

C'est Alexis de Tocqueville qui a, si j'ose dire, donné ses lettres de noblesse à la mauvaise réputation de l'individualisme en tant que phénomène, en tant que résultat d'un processus socio-historique. L'« individualisme » chez Tocqueville n'est pas

[23] Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social* (8ème éd. - 1967). France : PUF.

une doctrine pour ou contre laquelle il prendrait position, mais une « expression », un « sentiment » nouveau d'origine démocratique. Ce fait le distingue de l'« égoïsme », « vice » consubstantiel à l'espèce humaine. Si inquiétant qu'il soit, l'individualisme relève donc d'abord d'une analyse sociologique et non d'un jugement moral. Tocqueville estime toutefois que l'individualisme « attaque et détruit […] à la longue » toutes les vertus et « va enfin s'absorber dans l'égoïsme. (Joël Roucloux, 2006).[24]

En effet, pour Tocqueville, la démocratie met en place les conditions de l'émancipation de l'individu à l'égard de ses attaches traditionnelles. Dans un tel contexte, les individus ont tendance à se replier sur la sphère privée, à se préoccuper d'eux-mêmes, de leur famille et amis proches avant tout le reste, au détriment des affaires publiques. Pour le penseur français, l'individualisme est un sentiment propre au système démocratique. Un des risques de ce système est donc de séparer les hommes plutôt que de les rassembler. Il écrira dans *De la démocratie en Amérique* : « […] *la démocratie ramène chaque homme sans cesse vers lui seul et menace de le renfermer enfin tout entier dans la solitude de son propre cœur. »* (Alexis de Tocqueville, 1835).[25]

Si on observe les sociétés occidentales actuelles sous le prisme de cette inquiétude, force est de constater que Tocqueville pressentait bien le cours des événements. Le philosophe et essayiste Gilles Lipovetsky, qui publia en 1983 un recueil rassemblant six essais sur l'individualisme contemporain, intitulé l'*Ere du vide*, dessine dans son ouvrage les contours du nouveau visage de l'individualisme en cette fin de siècle :

Jusqu'à une date au fond récente, la logique de la vie politique, productive, morale, scolaire, asilaire, consistait à immerger l'individu dans des règles uniformes, à extraire autant que possible les formes de préférences et d'expressions singulières, à noyer les particularités idiosyncrasiques dans une loi homogène et universelle, que ce soit « la volonté générale », les conventions sociales, l'impératif moral, les règlements fixes et standardisés, la soumission et l'abnégation exigées par le parti révolutionnaire : tout s'est passé comme si les valeurs individualistes n'avaient pu naître qu'aussitôt encadrées par des systèmes d'organisation et de sens s'attachant à en conjurer implacablement l'indétermination constitutive. C'est cet imaginaire rigoriste de la liberté qui disparait, cédant la place à de nouvelles valeurs visant à permettre le libre déploiement de la personnalité intime, à

[24] Ibid. 17
[25] Ibid. 16

légitimer la jouissance, à reconnaître les demandes singulières, à moduler les institutions et les aspirations des individus. (Gilles Lipovetsky, 1983).[26]

Nos sociétés occidentales modernes sont nées de l'éclatement des structures traditionnelles dans la deuxième moitié du XXème siècle. La révolte de mai 68 a probablement été la plus grande manifestation de cette volonté d'abolition des carcans sociétaux. Dans un article publié sur le site de Radio Télévision Belge Francophone, Laurent Joffrin, le directeur de la rédaction et de la publication du quotidien Libération, se souvient de mai 68 en ces termes : « *Nous avions le sentiment de vivre dans une société trop rigide, que la vie familiale était trop autoritaire, que le lycée et l'université étaient trop militarisés et que la société était trop hiérarchique. Nous voulions plus de liberté, plus d'autonomie.* » (Laurent Joffrin, 2018). Le libéralisme et la démocratie, qui reposent sur les libertés individuelles, de propriété, d'opinion et d'expression, ont constitué au XVIIème siècle les prémisses de cette remise en cause. Proportionnellement à cette libération croissante de la société, les institutions comme la famille, l'école, l'Etat, l'armée et l'église ont progressivement perdu une autorité jusqu'alors incontestée et une capacité à structurer la pensée et les modes de vie. Leur remise en question a ouvert le champ des possibles, au point qu'aujourd'hui nous nous sentons en capacité de décider de notre vie, sans suivre les prescriptions d'une quelconque institution. Nous sommes devenus responsables de la trajectoire de nos vies, de notre réussite et de notre bonheur. L'éclatement des structures traditionnelles a ainsi permis aux individus de conduire leur vie plus librement, mais les a également menés à une perte de repère et à un sentiment de détresse, face à la multitude de choix proposés et face à l'injonction au bonheur.

1.2.5. Pathologies des sociétés modernes

L'émission « Hyper-individualisme, ultra-connexion, perte de sens : De jeunes terroristes dans la « société du vide », diffusée sur France Culture le 19 janvier 2015, un peu plus de dix jours après les attentats de Charlie Hebdo, apporte un éclairage intéressant sur la question. Gilles Lipovetsky, invité de l'émission en qualité d'expert sur ce sujet, commence par exposer les raisons de la déstabilisation de la jeunesse actuelle. Il explique que, selon lui, trois forces conjointes brisent « les encadrements traditionnels » de la société (famille, religion, etc.) depuis le milieu du XXème siècle : l'individualisme, la contre-culture et la société de consommation qui exalte l'hédonisme. Il estime que ces trois facteurs combinés

[26] Lipovetsky, G. (1983). *L'Ere du vide*. Paris : Gallimard, collection Les Essais.

renvoient l'individu à lui seul et que l'auto gouvernement est loin d'être facile à gérer. Contrairement à nos ancêtres des sociétés primitives dont la vie était toute tracée, nous portons la lourde responsabilité de la réussite de nos vies, à une époque où le bonheur personnel a été érigé en étendard. Si certains s'en accommodent très bien, d'autres ne peuvent faire autrement que de trouver une issue dans les drogues, la délinquance, la violence ou les embrigadements de toutes sortes, explique le philosophe. Le jihad comme nous l'avons connu ces dernières années en France, serait alors une manifestation de cette volonté maladive de reconstituer des collectifs, de retrouver une forme de sens dans une action plus vaste que soi. Gilles Lipovetsky explique que le jihad « *vient remplir un état de déstabilisation* » engendré par nos formes de sociétés. Il ajoute même qu'il est moins question de religion que de rechercher une échappatoire. David Thomson, journaliste et auteur de *Les Français jihadistes,* également invité à l'émission de France Culture, confirme ces propos, en expliquant que la plupart des français qui se sont engagés dans le jihad dernièrement, étaient principalement des jeunes issus de milieux où il n'y avait pas d'identité religieuse. Le journaliste évoque ensuite la tendance actuelle qui consiste à rechercher des formes de spiritualité dans nos sociétés modernes, en se tournant vers l'islam, le yoga, ou encore le bouddhisme. Une recherche qui vise à nourrir une intériorité en quête de sens et qui repose sur une initiative personnelle, contrairement à l'époque de nos ancêtres durant laquelle la religion était imposée de l'extérieur. Il est également intéressant de constater que l'enrôlement des jeunes pour le jihad est un phénomène qui touche presque l'intégralité des pays européens et une partie non négligeable des pays du globe, et que ce phénomène a d'autant plus d'ampleur dans les pays où le poids de la religion est faible.

Selon Gilles Lipovetsky, les actes de violence tels que les attentats de 2015 sont les relents de vagues d'individualisation qui déferlent sur nos sociétés depuis l'époque des Lumières principalement. La poussée de l'individualisation entraîne un mouvement contraire qui consiste à vouloir stopper l'émancipation des individus. Selon lui, la première vague d'individualisation qui est née de la pensée des Lumières au XVIIème siècle aurait provoqué la montée des totalitarismes au XXème siècle. Dans son essai *De la légèreté*, paru aux éditions Grasset en 2015, Gilles Lipovetsky explique combien nous sommes entrés dans la civilisation du léger, dans « *l'utopie du light* ». Le léger est devenu une valeur, un idéal, un impératif majeur pour le corps et l'esprit. Il s'agit d'être mince, de manger light, de ralentir, de se détoxifier, d'être heureux, d'avoir l'esprit léger, d'être zen, de méditer, etc. Mais ces normes légères sont finalement terriblement exigeantes et paradoxalement lourdes à assumer au quotidien. Serait-ce le prix à payer de la libération des encadrements traditionnels (famille,

religion, morale, etc.) ? Beaucoup de jihadistes racontent qu'avant leur radicalisation, ils menaient « *une vie de débauche* », rythmée par des soirées en boîte de nuits, du rap, des filles, etc., exprime David Thompson dans l'émission. La rupture qu'incarne le jihadisme dans leur vie est souvent vécue, selon les termes de l'auteur, comme une rédemption. Il s'agit d'un retour vers une vie disciplinée et dénuée de légèreté, et d'une possible expiation des péchés commis dans « *la vie d'avant* ».

Un peu plus tard dans l'émission, l'intellectuelle américaine Christie Wampole est interviewée. La question porte sur la possibilité d'établir un parallèle entre les tueurs qui sévissent sur les campus américains et les terroristes français de Charlie Hebdo. Pour elle, le point commun se trouve dans le sentiment que possèdent ces jeunes hommes de ne pas être entendus, de ne pas faire partie de la culture et de ne pas trouver leur place dans les sociétés hyper individualistes que sont les Etats-Unis et la France. Elle affirme que l'empathie, inculquée comme n'importe quel autre apprentissage très tôt à l'école, pourrait constituer une solution. Gilles Lipovetsky, quant à lui, conclut l'entretien en rappelant que nos sociétés, « *qui sont des sociétés de désencadrement total au profit de l'hyper individualisme* » entraînent dépréciation de soi et dévalorisation, principalement chez les jeunes. Il explique que la perte d'une place définie et d'une utilité dans la société entraîne la recherche de modes de compensation dans la valorisation et l'affirmation de soi. Au-delà des injonctions du Gouvernement à donner un sens civique et républicain aux jeunes au travers de l'école pour lutter contre la radicalisation, Gilles Lipovetsky affirme qu'il faut faire en sorte qu'elle devienne un lieu de culture. Il emploie ce terme non pas dans le sens d'inculquer des contenus culturels aux jeunes, mais dans le sens de développer la capacité à faire des choses ensemble et à partager des références communes pour se relier les uns aux autres et retrouver une place dans un collectif.

1.3. L'appartenance à une collectivité

1.3.1. Conscience collective et anomie

La notion de « *conscience collective* » a premièrement été employée par Emile Durkheim pour désigner les valeurs communes aux membres d'un groupe social. Il la définit comme l'« *ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres*

d'une société » (De la division du travail social, 1893)[27]. Durkheim suppose chez l'individu une conscience personnelle et une conscience collective. Si la première occupe une place déterminante dans les sociétés modernes, la deuxième occupe une place fondamentale dans les sociétés traditionnelles. Le sociologue laisse entendre dans son œuvre que les sociétés dans lesquelles la conscience collective (les valeurs) et les règles communément admises (la loi) deviennent faibles, développent une sorte de maladie qu'il nomme « anomie ». L'encyclopédie Universalis.fr en donne la définition suivante : « *[L'anomie] caractérise la situation où se trouvent les individus lorsque les règles sociales qui guident leurs conduites et leurs aspirations perdent leur pouvoir, sont incompatibles entre elles ou lorsque, minées par les changements sociaux, elles doivent céder la place à d'autres* » (Universalis.fr).

Cette notion revêt un intérêt particulier lorsqu'on l'envisage sous le prisme d'une époque qui se caractérise par des évolutions rapides, et l'obsolescence perpétuelle des règles de conduite. Ainsi, le recul des valeurs déstructure et diminue l'ordre social, provoquant chez les individus toutes sortes de maux : démoralisation, insatisfaction, irrésolution, perte de repères, mal de l'« infini », etc. Dans son livre *Le Suicide* (1897), Durkheim envisage l'anomie comme une cause potentielle de suicide : « *L'anomie est donc, dans nos sociétés modernes, un facteur régulier et spécifique des suicides.* » (Emile Durkheim, 1897).[28] A contrario, de nombreuses études montrent que la satisfaction de l'homme est liée à l'existence de cadres sociaux stables qui lui permettent d'ajuster ses désirs et son comportement en fonction d'un système défini d'attentes. Les travaux de Thomas et Znaniecki ont poussé plus loin encore le concept d'anomie dans le cadre d'une étude consacrée à l'émigration de paysans polonais aux Etats-Unis (The Polish Peasant in Europe and America, 1918-20)[29]. Quand ils arrivent en Amérique, les paysans polonais se trouvent immergés dans un système de valeurs et de règles différents de leur système d'origine. En Pologne, leur fonction et leur rang dans la société étaient principalement déterminés par la famille dans laquelle ils naissaient. Aux Etats-Unis, le métier et le rang social se choisissent et se conquièrent. L'absence d'un cadre connu et de règles sociales intériorisées désorganise les individus psychologiquement, les place dans une forme d'errance et prive leur existence de signification.

[27] Ibid. 23

[28] Durkheim, E. (1897). *Le Suicide.* Paris: Les Presses universitaires de France, 2e édition, 1967.

[29] Thomas, W. et Znaniecki, F. (1918-20). *The Polish Peasant in Europe and America.* N.d. : Eli Zaretsky.

1.3.2. Le concept sociologique de « culture »

En sociologie, la « culture » renvoie à ce qui est commun à un groupe d'individus, ce qui est appris, transmis, produit et créé. Dans le même sens, pour une institution telle que l'Unesco, la culture :

[…] peut être considérée, dans son sens le plus large comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (UNESCO, 1982).[30]

Le dictionnaire Larousse en ligne propose deux définitions susceptibles d'apporter un éclairage supplémentaire :

1. *« Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : La culture occidentale »* (Larousse.fr).
2. *« Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : Culture bourgeoise, ouvrière »* (Larousse.fr).

Ainsi, la culture peut s'établir à différentes échelles : au niveau d'une société, d'un vaste groupe de personnes, ou au sein d'un groupe plus réduit. Le dénominateur commun est le fait de partager certaines caractéristiques (modes de vie, lois, valeurs, traditions, croyances, langues, attitudes, vêtements, gestes, expressions artistiques, etc.). Tout groupe, quel que soit sa taille, partageant un « code », des références, constitue une « culture ».

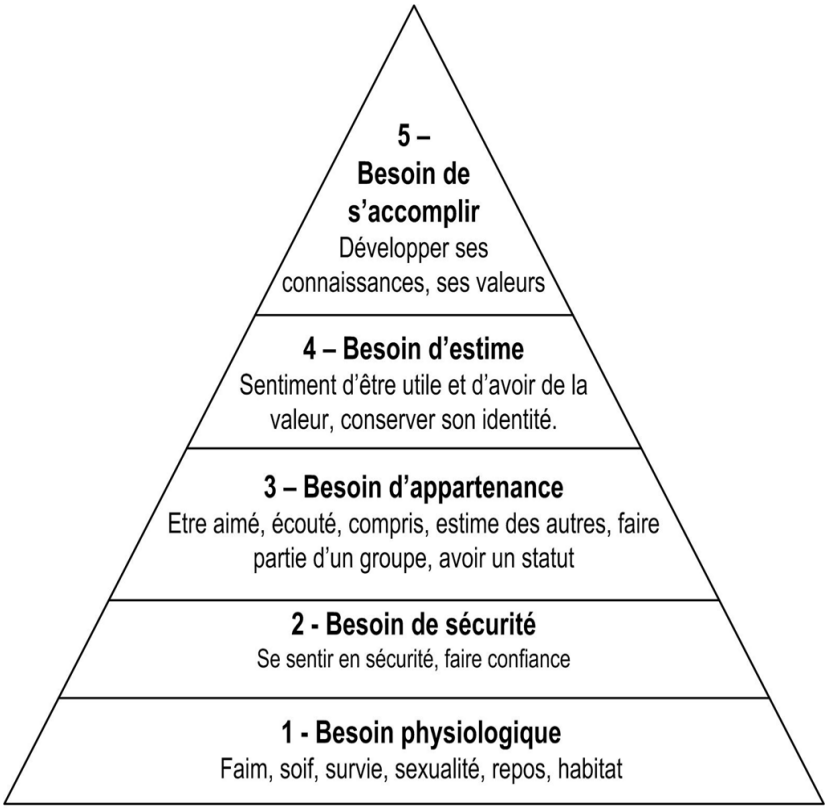
Dans une publication en ligne du Réseau Canopé ayant trait au climat scolaire, il est préconisé de « *construire une culture commune* », pour agir favorablement sur le premier pilier du climat scolaire : les stratégies d'équipe, la dynamique pour briser la solitude en classe. Il est expliqué dans cette publication que *« La construction d'une* ***culture commune*** *s'appuie concrètement sur l'accueil et l'accompagnement de tout le personnel, sur des temps d'expression collectifs formels et informels, sur des décisions et des actions évaluables. »*

[30] UNESCO. (1982). MONDIACULT, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, Mexique, 26 juillet - 6 août 1982.

(Réseau Canopé, 2018).[31] Ainsi, la création d'une **culture** entre les équipes contribuerait à agir positivement sur le climat scolaire. Tout comme la création d'un « *patrimoine culturel* » entre les élèves serait favorable aux apprentissages et au vivre ensemble, selon les propos de Serge Boimare dans une interview en 2017.[32]

1.3.3. Le besoin d'appartenance à un groupe

Le psychologue américain Abraham Harold Maslow a été l'un des premiers à envisager l'appartenance comme un besoin fondamental lié à la nature humaine. Dans ses travaux réalisés approximativement dans les années 40, Maslow distingue cinq niveaux et types de besoins chez l'homme. Cette hiérarchisation sera ensuite représentée et vulgarisée sous la forme du schéma suivant, connu sous le nom de « pyramide des besoins de Maslow »[33] :



[31] Réseau Canopé. (2018). *Climat scolaire, pour aller plus loin…* Texte consultable sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/doc_actus/ Approfondissement_climat_scolaire.pdf
[32] Ibid. 2
[33] Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review. 50 (4), 370-96. doi:10.1037/h0054346

Ce schéma, qui synthétise une partie des travaux de Maslow, laisse entendre qu'une fois que les besoins physiologiques et de sécurité ont été pourvus, l'individu voit émerger le besoin de s'inscrire dans un groupe, d'avoir un statut et d'entretenir des relations affectives avec ses pairs. C'est cette réalité que recouvre le besoin d'appartenance chez Maslow.

Dans le rapport PISA publié en 2012 par l'OCDE, on peut lire la phrase suivante :

La France se situe toujours bien en dessous de la moyenne de l'OCDE, contrairement au Liechtenstein, à l'Autriche ou à la Suisse, où au moins quatre élèves sur cinq ***se sentent chez eux*** *à l'école, contre moins d'un élève sur deux en France. La France, avec seulement 47 % des élèves déclarant* ***se sentir chez eux*** *à l'école, affiche la proportion la plus basse de tous les pays et économies ayant participé au cycle PISA 2012.* (PISA, 2012).

Autrement dit, sentiment d'appartenance et école sont loin d'être deux réalités qui vont de pair en France aujourd'hui. Ce constat est d'autant plus préoccupant lorsqu'on connait la relation qui unit le sentiment d'appartenance et la notion de climat scolaire (abordée plus amplement dans la partie suivante). En effet, le climat scolaire est souvent présenté comme ayant sept piliers ou facteurs (développés ultérieurement), et cinq dimensions. Le sentiment d'appartenance constitue la cinquième dimension, après les relations, l'enseignement-apprentissage, la sécurité et l'environnement physique. Le sens qui lui est rattaché et qu'on trouve dans de nombreuses publications consacrées au climat scolaire est le suivant : « *Sentiment d'être relié à la communauté scolaire, avec un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves* » (Réseau Canopé, 2018).[34]

Dans *Les nourritures affectives* (1993), Boris Cyrulnik explique à quel point l'affectivité façonne l'être humain. Il évoque le besoin d'appartenance chez les individus et articule ce concept autour de deux pôles : la familiarité (sentiment éprouvé par l'enfant) et la filiation (représentation, culture). Dans son ouvrage, le neuropsychiatre explique que le fait d'occuper une place physiquement, affectivement, psychologiquement et socialement permet le fait « d'appartenir ». Il exprime ensuite combien cette appartenance est importante pour les individus :

Le mythe du groupe, en prescrivant des rites d'interactions, crée le champ sensoriel qui façonne l'enfant. Il suscite un sentiment d'évidence qui permet d'agir sur le monde et de

[34] Ibid. 31

ressentir un sentiment d'appartenance : nous pouvons nous lier, agir ensemble, et nous aimer. […] Quand un enfant n'appartient à personne, il se retrouve hors société, privé des structures qui auraient dû étayer son sentiment de familiarité et son désir de filiation. […] ***Il faut donc appartenir. N'appartenir à personne, c'est ne devenir personne.*** *[…] Quand on ne s'inscrit pas dans un circuit d'appartenance, le sentiment d'être soi devient flou car le monde n'est pas structuré.* (Boris Cyrulnik, 1993).[35]

La théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 2002)[36] va également dans ce sens en attribuant aux individus des besoins fondamentaux qui sont à la base de leur développement, de leur intégrité, de leur motivation et de leur bien-être. Il s'agit des besoins de compétences, des besoins d'autonomie et des besoins d'affiliation (relation avec autrui). A la lumière de ce que nous avons évoqué sur l'individualisme, la conscience collective et le sentiment d'appartenance, il est intéressant de constater l'éternelle oscillation des hommes entre le pôle de l'individu, de l'autonomie et le pôle de la collectivité, de l'appartenance. Un mouvement intérieur nous pousse vers l'autonomie et l'expression singulière de notre personnalité, un autre nous pousse à nous lier aux autres et à intégrer une communauté. Selon la théorie de Deci et Ryan (2002), ces deux mouvements répondent à des besoins fondamentaux chez l'homme. On ne peut donc se passer ni de l'un, ni de l'autre.

1.4. Le climat scolaire

1.4.1. Définition

Le concept de « climat scolaire » n'est étudié en recherche que depuis une petite trentaine d'années. C'est un concept assez récent qui « *concerne toute la communauté éducative. [Et qui] renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissage et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves et pour les personnels dans l'école* », selon la définition du Réseau Canopé proposée dans une publication parue en 2018 (Climat scolaire, pour aller plus loin…).[37] Cette notion, qui a pour premier objectif le bien-être et la réussite de tous, s'appuie sur sept facteurs déterminants, exposés dans le *Guide pour agir sur*

[35] Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives.* Editions Odile Jacob.
[36] Deci, E. et Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research,* University of Rochester Press.
[37] Ibid. 31

le climat scolaire au collège et au lycée (2013) réalisé par le Ministère de l'Education nationale[38] :

1. la dynamique et les stratégies d'équipe, pour briser la solitude dans la classe ;
2. les stratégies pédagogiques en faveur de l'engagement et de la motivation des élèves (coopération entre pairs, élèves acteurs, etc.) ;
3. la justice scolaire, via un cadre et des règles explicites et explicitées ;
4. la prévention des violences et du harcèlement, via l'instauration d'une politique ;
5. la coéducation avec les familles (communication et parole des parents) ;
6. le lien avec les partenaires, par le biais de pratiques partenariales s'appuyant sur l'ensemble de la communauté éducative ;
7. la qualité de vie dans l'établissement, via l'organisation du temps et de l'espace.

Cet objectif premier est confirmé sur le site du Ministère de l'Education nationale (www.education.gouv.fr) où il est écrit qu'un « *climat scolaire serein est essentiel pour assurer les bonnes conditions de travail, le bien être et l'épanouissement des élèves*. »[39]. Il semble également exister un lien étroit entre climat scolaire et prévention des violences. Il est précisé que :

Le climat scolaire reflète le jugement des parents, des éducateurs et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école, sans pour autant résulter d'une simple perception individuelle. Il renvoie donc à la qualité de vie à l'école. Il concerne *les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école*. (www.education.gouv.fr).[40]

Le climat scolaire englobe donc différents éléments, essentiels au bien être des élèves et des équipes éducatives. L'Education Nationale complète cette définition et ajoute des éléments supplémentaires à la notion de climat scolaire : les relations entre les personnes, l'enseignement, la sécurité, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance, la

[38] Ministère de l'Education nationale. (2013). *Guide Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée*, p.3. Texte consultable sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2014.pdf

[39] Ministère de l'Education nationale. (n.d.). *Climat scolaire et prévention des violences.* Texte consultable sur : https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918

[40] Ibid. 39

réaction face aux comportements à risque, et enfin une attention apportée par l'école à la vie familiale.

A travers ces différentes définitions il apparaît clairement que différents éléments de la vie de l'élève rentrent en jeu pour améliorer le climat scolaire : que ce soit l'environnement à l'école, la manière dont on enseigne, ou encore le lien entre l'école et la famille, tous contribuent au principe d'éducabilité pour tous. Les recherches montrent par ailleurs qu'un élève sur dix est victime d'un harcèlement poussé en milieu scolaire, et que 25 % des élèves absentéistes l'est à cause du harcèlement[41]. Enfin, elles signalent que « *l'amélioration du climat scolaire et le développement des compétences sociales des enfants, en particulier l'empathie, apaisent l'ensemble des relations au sein de l'école* (*À l'école des enfants heureux, enfin presque,* OIVE/Unicef, 2011) ».[42]

Il nous a donc semblé intéressant de nous pencher sur cette notion et de nous demander en quoi un dispositif tel que Toimoinous peut contribuer à agir favorablement sur le climat scolaire.

1.4.2. Initiatives collectives et climat scolaire

Une initiative est « *l'action de celui qui, le premier, propose, entreprend, réalise quelque chose de lui-même* » (dictionnaire www.cnrtl.fr). Celle-ci devient collective quand plusieurs personnes se mettent d'accord pour l'entreprendre. Pour améliorer le climat scolaire, les recherches prouvent qu'il faut « *assurer la coordination nécessaire entre personnels enseignants et non-enseignants, par le directeur d'établissement.* » (Réseau Canopé, 2018).[43] Pour cela, il faut mettre en place des temps de travail commun à tous les personnels de l'école pour favoriser les échanges et harmoniser les pratiques. Dans le cadre du dispositif Toimoinous au collège Rosa Parks, exemple édifiant d'initiative collective, plusieurs enseignants coopèrent et coordonnent leurs actions régulièrement pour mener à bien ce projet.

Les initiatives collectives sont également un moyen d'agir sur le climat scolaire en établissant, collectivement, un cadre de vie propre à l'école, qui renforce l'apaisement et la solidarité entre les membres. Les adultes peuvent favoriser l'engagement des élèves en « *développ[ant] des démarches de coopération entre pairs, centrées sur le collectif, pour favoriser le respect mutuel et le sentiment d'appartenance à un groupe* ». (Réseau Canopé,

[41] Ibid. 31
[42] Ibid. 31
[43] Ibid. 31

2018).[44] Par ailleurs, mener des projets collectifs d'envergure, tels que la création d'un journal de l'école, mettre à jour le site Web de l'école ou encore monter un spectacle de fin d'année renforcent l'estime de soi des élèves en mettant en avant leur compétences, consolident les compétences de coopération et d'entre-aide et contribue à établir un dialogue entre élèves et adultes dans le respect de chacun. Les initiatives collectives représentent donc un véritable levier pour améliorer le climat scolaire.

[44] Ibid. 31

2. BILAN ET PROBLEMATIQUE

Notre réflexion est née d'une observation chez les élèves de divers attitudes ou « symptômes » qui nous ont paru représenter des freins, voire des menaces à l'apprentissage. En premier lieu, une absence quasi-totale d'esprit de groupe et de solidarité entre les élèves d'une même classe ou d'un même établissement. Ensuite, un manque d'adhésion aux valeurs de l'école et/ou une incompatibilité entre la « culture » de l'élève et celle de l'école. Enfin, une forme de désintérêt pour l'école et les apprentissages, doublée d'une perte de sens généralisée, caractéristique de la jeunesse de nos sociétés occidentales modernes. Nous avons premièrement attribué, et cela de façon un peu hâtive, ces « symptômes » à l'individualisme ambiant. Cette notion, vaguement comprise initialement, nous semblait être à la source des attitudes ou comportements précédemment cités. Par « individualisme », nous entendions « *la tendance à s'affranchir de toute obligation de solidarité, à ne vivre que pour soi* » (Larousse.fr). Les recherches effectuées dans le cadre théorique, nous ont permis de comprendre que la notion a beaucoup évolué au fil des siècles et que le sens péjoratif que nous lui attribuons largement aujourd'hui, diffère grandement du sens que lui attribuent certains spécialistes contemporains. Alain Laurent, par exemple, connu pour son *Histoire de l'individualisme* déjà mentionnée dans le cadre théorique, définit ce concept de la manière suivante : « *L'individualisme repose sur la conviction que l'humanité est composée non pas d'abord d'ensembles sociaux (nations, classes...), mais d'individus, d'êtres vivants indivisibles et irréductibles les uns aux autres, seuls à ressentir, agir et penser réellement* ». Le voyage dans le temps réalisé dans le cadre des recherches sur l'évolution du concept, nous a permis de confirmer nos intuitions de départ. L'évolution des sociétés, telle que présentée dans les travaux du sociologue Emile Durkheim, explique le remplacement progressif d'une conscience collective par une conscience individuelle. La solidarité, autrefois nécessaire à la survie d'un groupe social, a été diluée à l'échelle des nations dans lesquelles nous vivons. Les valeurs et les croyances imposées de l'extérieur dans les sociétés traditionnelles, ne jouent plus leur rôle de ciment social dans les sociétés laïques, où chacun est libre d'avoir ses propres croyances. L'éclatement des « encadrements traditionnels » auquel fait allusion Gilles Lipovetsky dans son essai *L'Ere du vide*, et l'économie de marché, née de l'émergence des libertés individuelles et des premiers élans de l' « individualisme » au Siècle des Lumières, placent l'individu des sociétés modernes au cœur d'une multitude de choix de vie et de choix de consommation. Placés sous le règne de l'économie de marché et de la libre concurrence, il

s'agit désormais d'être compétitif pour survivre. Les membres d'une société ne sont plus les maillons nécessaires à la survie du groupe, comme c'était le cas dans les sociétés archaïques décrites par Emile Durkheim, mais de potentiels rivaux dans la course à l'emploi et à l'enrichissement matériel. Ainsi, l'organisation sociétale qui est la nôtre, dans laquelle la place de chacun n'est plus déterminée et assurée dès la naissance, et encore moins régie par des croyances imposées à l'ensemble du groupe, contribue à créer chez les individus un sentiment de perte de repères et les place dans une quête absolue de sens, entraînant parfois les pires dérives. Emile Durkheim parlait à son époque d' « anomie », pour caractériser le malaise social généré par l'organisation sociétale post industrielle. Ce que nous qualifions aujourd'hui d' « individualisme » est finalement une attitude qui consiste à faire primer l'intérêt personnel sur l'intérêt collectif. Or de nombreuses études prouvent que cette configuration n'est pas bénéfique pour l'homme qui est un être d'appartenance sociale et de contribution. Autrement dit, l'être humain voit du sens à poser des actions qui soient bénéfiques à un autre être ou à un groupe d'individus.

Dans l'émission de France Culture intitulée « Hyper-individualisme, ultra-connexion, perte de sens : De jeunes terroristes dans la « société du vide », Gilles Lipovetsky voit dans la construction d'une « culture » (au sens de références et de valeurs partagées) à l'école, une solution aux maux dont souffrent les sociétés actuelles. Notre intuition de départ, basée sur la nécessité de réintégrer l'individu dans un collectif (pour satisfaire son besoin d'appartenance et de contribution) et de partager des références et des valeurs communes pour retrouver du sens, a ainsi trouvé une forme de validation dans les propos du philosophe et essayiste, ainsi que dans le titre même de l'émission, qui met en lumière la relation entre hyper-individualisme et perte de sens. La découverte de l'initiative Toimoinous menée dans le collège Rosa Parks à Nantes, nous a permis d'entrevoir des pistes d'actions concrètes pour faire face aux comportements évoqués au début de ce chapitre, à savoir la faible solidarité au sein des groupes-classes, le manque d'adhésion à des valeurs communes, notamment à celles de l'école, et le désintérêt pour les apprentissages, voire le décrochage dans certains cas. Par ailleurs, il nous a semblé que le dispositif, agissait favorablement sur le climat scolaire, par le biais, une fois de plus, de la dimension collective de son action. La mise en œuvre du projet Toimoinous a en effet mobilisé les membres de l'équipe pédagogique autour de valeurs et d'objectifs communs, favorisant la cohésion et la solidarité de ses membres.

Notre travail de recherche s'est donc articulé autour de la question suivante :

En quoi les démarches pédagogiques qui intègrent et mobilisent les individus (élèves et/ou enseignants) dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires,

concourent à redonner du sens à l'école et à améliorer le climat scolaire ? Et nous avons choisi d'étudier **le cas du dispositif Toimoinous dans le collège Rosa Parks à Nantes** pour apporter des éléments de réponse à cette question. Nos hypothèses de recherche sont les suivantes :

1. Nous sommes parties du premier postulat suivant : les modes de vie « individualistes » (au sens actuel et péjoratif du terme) et la primauté de l'intérêt individuel sur l'intérêt collectif dans la plupart des sociétés occidentales modernes conduit les individus à une perte de repères et de sens généralisée. A l'inverse, le sentiment d'appartenance à un groupe, le partage de valeurs et de références communes (que l'on nommera ici « culture »), et la solidarité entre les membres d'une même communauté contribuent à redonner du sens aux actions humaines.

Sur la base de ce premier postulat, nous en avons établi deux autres.

2. Les démarches qui intègrent et mobilisent les individus dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, tel que le dispositif Toimoinous, contribuent à redonner du sens à l'école, aussi bien aux élèves qu'aux enseignants.

3. Les démarches qui intègrent et mobilisent les individus dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, tel que le dispositif Toimoinous, agissent favorablement sur le climat scolaire, aussi bien par le biais des élèves que celui des enseignants.

3. CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Les recherches effectuées pour l'élaboration du cadre théorique sont allées dans le sens de nos intuitions de départ, et nous ont permis de valider notre premier postulat. A savoir, les modes de vie « individualistes » (au sens où l'intérêt individuel prime sur l'intérêt collectif) conduit les individus à une perte de repères et de sens généralisée dans la plupart des sociétés occidentales modernes. A l'inverse, le sentiment d'appartenance à un groupe, le partage de valeurs et de références communes (que l'on nommera ici « culture »), et la solidarité entre les membres d'une même communauté contribuent à redonner du sens aux actions humaines. Une fois ce constat posé, il nous a été possible de chercher en quoi les démarches pédagogiques qui intègrent et mobilisent les individus (élèves et/ou enseignants) dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, concourent à redonner du sens à l'école et à améliorer le climat scolaire. L'objet d'observation ici choisi est le dispositif Toimoinous mené dans le collège Rosa Parks à Nantes, que nous présentons plus amplement dans le chapitre suivant. Quant au dispositif d'expérimentation, il reposait initialement sur l'observation de plusieurs séances « Toimoinous » et un ou plusieurs entretiens individuels des membres de l'équipe projet de Rosa Parks. Les mesures sanitaires de restriction prises par le Gouvernement le 17 mars 2020 pour limiter la propagation du Covid-19, nous ont obligé à revoir les modalités de notre expérimentation. Ainsi, les données que nous possédons sont celles que nous avons recueillies lors de l'unique séance d'observation qui s'est tenue dans le collège le 10 février dernier, et lors d'un entretien individuel avec Sébastien Manzoni, coordinateur du dispositif, à l'issue de la séance observée. Nous avons également collecté diverses informations dans un film documentaire[45] diffusé sur le site Web du collège Rosa Parks et dans un article du journal Ouest France daté d'avril 2018.

3.1. Le collège Rosa Parks à Nantes

Le collège Rosa Parks, est un établissement REP+[46] créé en 1971 qui se situe à Nantes. Anciennement appelé « collège du Breil », il change de nom en 2015 pour faire davantage référence à des valeurs d'égalité et de justice chères à l'établissement, suite à un vote de la communauté éducative et des habitants du quartier. Depuis 2012, l'effectif augmente progressivement, passant de 247 élèves cette année-là à environ 320 élèves

[45] Macy, F. (2019). *Un dispositif de médiation culturelle au collège Rosa Parks.* Texte consultable sur : https://clg-rparks-nantes.loire-atlantique.e-lyco.fr/mediation-culturelle-college-rosa-parks-nantes-florence-mary/

[46] Réseau d'éducation prioritaire renforcé.

aujourd'hui. Il est néanmoins stabilisé depuis près de quatre ans. Selon le mot de la Direction sur le site internet de l'établissement[47], différents facteurs ont considérablement amélioré le climat scolaire ces dernières années : une grande stabilité des équipes et l'élaboration de projets éducatifs tels que « Toimoinous ». La réforme du collège a également permis de développer la co-animation et d'harmoniser les pratiques au sein de l'équipe pédagogique pour mieux répondre aux problématiques rencontrées comme le décrochage scolaire et favoriser la réussite des élèves. L'équipe éducative se compose d'une cinquantaine d'adultes dont trente-deux enseignants. Le mot de la direction[48] met en avant la valeur ajoutée que constitue l'équipe pédagogique et insiste sur son rôle dans l'amélioration des résultats au DNB et au niveau de l'orientation des élèves (davantage d'élèves intègrent une 2nde générale). Une synthèse du projet d'établissement est proposée sur leur site internet sous forme de schéma articulé autour de quatre valeurs clés : réussite, coopération, insertion et solidarité.

3.2. Présentation de Toimoinous

[47] Collège Rosa Parks. Texte consultable sur le site Web de l'établissement : https://clg-rparks-nantes.loire-atlantique.e-lyco.fr/

[48] Ibid. 47

L'initiative Toimoinous a été créée il y a 4 ans, en 2016, par Sébastien Manzoni et Anthony Vergneau, professeurs d'histoire-géographie et de français, au sein du collège Rosa Parks à Nantes. Etendu aujourd'hui à toutes les classes de Sixième de l'établissement, le dispositif consiste à démarrer la journée par une séance de médiation culturelle et de débat, quelle que soit la discipline prévue en première heure de cours (français, mathématiques, langues, etc.). La séance démarre par une lecture à haute-voix d'un des cent épisodes du *Feuilleton d'Hermès*, de Murielle Szac[49], relatant les nombreuses péripéties du dieu Hermès de la mythologie grecque. Elle se poursuit par un temps de compréhension de l'épisode qui vient d'être lu, et s'achève par un débat entre élèves, médié ou non par l'enseignant, sur une des grandes questions que soulève le texte. « *Le but, c'est aussi de leur apprendre à s'écouter, de susciter le débat. Les séances ont lieu le matin, pour que ça rejaillisse sur l'ensemble de la journée* », explique Sébastien Manzoni dans un article en ligne du journal Ouest France paru en avril 2018[50]. Au départ, il s'agissait de faire de la médiation culturelle le matin (anciennement « nourrissage » culturel selon la terminologie de Serge Boimare), dans le but de lutter contre « l'empêchement de penser », ajoute Sébastien Manzoni (toujours selon la terminologie de Boimare) :

Certains ont des peurs qui les empêchent d'apprendre. Les mythes, les contes, les textes religieux sont porteurs de préoccupations qui peuvent être les leurs. Mais quand on veut mobiliser les compétences psychiques d'un enfant, mieux vaut utiliser des récits à distance dans le temps et l'espace. (Sébastien Manzoni, Ouest France, 2018) [51]

L'équipe se composait alors d'environ six membres et le dispositif se déployait sur deux classes de sixièmes uniquement (soit la moitié des effectifs de sixième). Le projet pose d'entrée de jeu quatre objectifs :

1. Combattre « l'empêchement de penser » (Serge Boimare, 2008).[52]
   Dans le film documentaire de Florence Macy, Sébastien Manzoni explique que c'est par la répétition quotidienne de l'action que la pensée des élèves est progressivement remise en action.

[49] Szac, M. (2006) *Le feuilleton d'Hermès, La mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge : Bayard Jeunesse.
[50] Ibid. 9
[51] Ibid. 9

2. Élaborer des compétences transversales pour tous les élèves, transférables tout au long de la journée et exploitables dans les activités plus « scolaires ».
3. Partager une culture commune (entre élèves, entre professeurs et élèves) pour améliorer le climat scolaire.
4. Partager une culture professionnelle commune pour améliorer le climat au sein de l'équipe pédagogique.

L'équipe pédagogique en charge du projet a premièrement été accompagnée par Serge Boimare dans la mise en place du dispositif, comme nous venons de l'évoquer. Au fur et à mesure des années, le dispositif s'est étoffé et l'équipe s'est retrouvée confrontée à de nouvelles interrogations, de nouveaux obstacles. Elle s'est alors tournée vers d'autres chercheurs pour trouver des réponses. Premièrement, vers Edwige Chirouter, titulaire de la Chaire UNESCO Philosophie enfants, et Olivier Blond-Rzewuski, professeur des écoles et formateur à l'INSPE d'Angers, ainsi que Sylvain Connac, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation et spécialisé dans les pédagogies coopératives, pour consolider la pratique du débat entre élèves. Ensuite, pour répondre à la question de l'acquisition de compétences en lecture-compréhension, l'équipe a fait appel à Roland Goigoux et Sylvie Cèbe pour leur méthode de compréhension de textes en sept étapes. Ainsi, au lieu de demander aux élèves de résumer directement l'épisode, les enseignants ont intégré deux étapes supplémentaires au préalable :

1. se faire mentalement un film de l'épisode,
2. reformuler l'épisode, en traduisant la représentation mentale du texte en mots.

Depuis le début de l'année scolaire 2019-2020, le dispositif s'étend à toutes les classes de Sixième du collège et concerne l'intégralité des enseignants de ce niveau, soit une vingtaine d'entre eux.

3.3. Observations d'une séance

La séance Toimoinous qui a été observée s'est déroulée le lundi 10 février 2020 en première heure de la journée. Elle a été animée par Anthony Vergneau, professeur de français au collège Rosa Parks à l'initiative du projet. Voici les grandes étapes de son déroulement :

- **8:00 - Mise en route et appropriation** : le professeur commence par demander aux élèves à quel épisode ils se trouvent, faisant ainsi appel à leur mémoire. Un élève résume de façon détaillée l'épisode précédent et un autre complète.
- **8:15 - Lecture de l'épisode journalier** : l'enseignant commence à lire le nouvel épisode aux élèves. Ce matin-là, il s'agit de l'épisode 63 du *Feuilleton d'Hermès*. Il s'assure qu'aucun mot ni aucune action des personnages ne posent des problèmes de compréhension. Il demande par exemple si tout le monde sait ce qu'est un « fuseau », ou encore pourquoi un personnage agit d'une telle façon.
- **8:25 - Reformulation et compréhension** : le professeur distribue une fiche d'activité. Les élèves doivent reformuler ce qu'ils ont entendu pour mieux comprendre à l'aide de l'illustration de Jean-Manuel Duvivier extraite du livre de Muriel Szac *(Avons-nous bien compris ? […] Reformule avec tes propres mots ce que l'illustrateur a voulu raconter avec son image.)* et proposer un titre à l'histoire tout en haut de la feuille (cf. Annexe N°2, la feuille d'activité de la séance observée). Ensuite, le professeur demande aux élèves de quoi parle l'épisode, quelle grande question humaine il soulève. Un élève propose la thématique et l'interrogation suivante : « Qui décide de la vie des hommes ? ». L'enseignant approuve et précise la question : « oui, du destin des hommes ». Il se rend ensuite au tableau et écrit les mots clés des titres proposés par les élèves : Hermès, Secret, Nouveau-né, vie et mort des hommes, destin, Persée, mystères, etc. Il oriente ainsi les élèves, avant de révéler le titre choisi par l'autrice : « Est-ce que Persée est central dans l'histoire ? ». Les élèves répondent que non, car il intervient seulement à la dernière ligne du récit. Une nouvelle question émerge donc : « Mais alors, qu'est-ce qui est central ? », après quoi le professeur annonce le véritable titre de l'épisode: *Où Hermès découvre les trois Moires*. Il annonce ensuite que les élèves ont sept minutes pour terminer l'activité et lance un chronomètre. Le reste de l'activité est composée de deux éléments : d'abord reformuler avec ses propres mots ce que l'autrice a voulu suggérer avec son titre ; puis émettre une opinion par rapport à la question « Croire au destin peut-il nous aider à vivre ? », qui se situe dans la partie grise de la feuille. La partie blanche de la feuille, située immédiatement après, est un espace dans lequel les élèves peuvent enrichir à l'écrit leur opinion de départ.
- **8:45 – Débat ou temps de parole :** les élèves se placent en « carré de discussion ». Deux volontaires doivent se désigner pour animer et médier le débat. Il se place tous deux à une table face à l'assemblée. Le professeur, quant à lui, occupe la fonction de secrétaire du débat, légèrement en retrait, et retranscrit via l'ordinateur les questions soulevées. Il n'intervient dans le débat d'aucune autre façon. Les élèves émettent tour à tour

leur opinion concernant la validité ou l'intérêt de croire ou non au destin. L'enseignant intervient finalement pour faire un bilan de ce qui a été dit et en profite pour enrichir le débat en posant une nouvelle question « sommes-nous maîtres de notre destin ? ».

9:00 – Fermeture du cours : quelques minutes avant la fin du cours, les élèves prennent le temps de compléter la partie blanche de leur feuille pour enrichir leur opinion de départ.

3.4. Entretien individuel avec Sébastien Manzoni

Après l'observation de la séance décrite précédemment, Sébastien Manzoni, coordinateur du projet Toimoinous, nous a accordé un entretien[53] de quarante-cinq minutes dans les locaux du collège. Lors de cet entretien, il revient sur les grands principes d'une séance « Toimoinous ». Il explique également les différents objectifs de l'initiative, son évolution, les bienfaits observés sur les élèves et les limites aujourd'hui observables. Une approche qualitative, via notamment, la conduite d'un entretien individuel de quarante-cinq minutes avec un acteur clé du dispositif, nous a semblé incontournable pour traiter notre sujet. Celui-ci portant davantage sur la compréhension de phénomènes humains que sur leur mesure, le but était de recueillir des informations nous permettant de décrire et de comprendre. L'entretien a voulu se rapprocher le plus possible d'une discussion libre entre deux personnes, de façon à faire émerger des impressions et des opinions sincères à l'égard du dispositif. Nous avons souhaité éviter un protocole strict d'entretien qui aurait placé, consciemment ou non, la personne interviewée dans un rôle de porte-parole de son initiative. Nous avions à cœur d'observer ou non l'enthousiasme et la foi de notre interlocuteur face à cette démarche entreprise il y a quatre ans.

[53] Voir la retranscription de l'entretien de Sébastien Manzoni en annexe.

4. RESULTATS ET DISCUSSION

Les résultats de cette étude se basent premièrement, sur les propos de Sébastien Manzoni, coordinateur du dispositif Toimoinous, recueilli lors d'un entretien d'environ quarante-cinq minutes dans les locaux du collège Rosa Parks. Deuxièmement, sur l'observation d'un film documentaire réalisé par Florence Macy et diffusé sur le site Web de l'établissement[54]. Et troisièmement, sur l'observation d'une séance « Toimoinous » en février dernier. Les mesures sanitaires prises par le Gouvernement en réaction à la pandémie de Covid-19 ont entravé le bon déroulement du recueil de données. Nous avions prévu initialement d'effectuer plusieurs visites au collège Rosa Parks afin d'observer différentes séances « Toimoinous », mais cela n'a pas été possible à cause de la fermeture des écoles en mars dernier. Malgré l'amoindrissement de notre dispositif d'expérimentation, nous avons tiré quelques constats à partir des données à notre disposition.

4.1 Une démarche qui redonne du sens à l'école

Après avoir établi, dans un premier temps, que l'organisation des sociétés modernes conduit à une perte de sens chez les individus, notre intuition ou nos premières observations, nous ont conduit a posé l'hypothèse suivante : « Les démarches qui intègrent et mobilisent les individus (élèves et/ou enseignants) dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, tel que le dispositif Toimoinous, contribuent à redonner du sens à l'école, aussi bien aux élèves qu'aux enseignants ».

4.1.1. Par le développement d'une culture commune

Le premier résultat obtenu est que le développement d'une culture commune, notamment par l'intermédiaire de la mythologie grecque, permet de recréer du sens, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Nous avons vu dans le cadre théorique, que les sociétés dans lesquelles la conscience collective (l'ensemble des croyances et des sentiments communs à la moyenne des membres d'une société) et les règles communément admises (la

[54] Ibid. 45

loi) deviennent faibles, développent toutes sortes de maux, dont la perte de repères et de sens. Nous avons également vu, en nous penchant sur le concept de « culture » que tout groupe, quel que soit sa taille, partageant un « code », des références, constitue une culture (cf. p.23). Ainsi, le dispositif Toimoinous, qui repose sur la lecture d'un épisode mythologique en première heure de la journée à toutes les classes de Sixième, permet aux élèves de construire des repères et une base culturelle. Sébastien Manzoni, rapporte dans l'entretien qu'il nous a accordé, qu' « *au bout d'une quinzaine d'épisodes, les élèves commencent à construire une* ***culture commune*** ». Il affirme ensuite que non seulement les élèves « *commencent à avoir des repères en termes de dieux, de généalogie des dieux, du vocabulaire, de mythes* », mais « *qu'ils partagent* » ces repères entre eux, ainsi qu'avec les enseignants. Puis il ajoute : « *Et alors, le sentiment qu'on a, c'est que de partager cette* ***culture*** *et de la réactiver tous les matins, ça crée une connexion qui est favorable au climat scolaire* ».[55]

En plus de créer du lien et un sentiment d'appartenance dans le groupe classe, cette culture commune contribue à réduire la distance qui sépare les enseignants des élèves. En effet, dans ce même entretien, Sébastien Manzoni fait allusion à cela à deux reprises. Il exprime d'abord que « *culturellement, [les enseignants sont] loin de [leurs] élèves* », puis que « *les enseignants [vivent] ici dans un milieu culturel qui n'a absolument rien à voir avec celui de [leurs] élèves* ». La transversalité du dispositif, qui englobe toutes les disciplines et toutes les classes de Sixième, contribuent à embarquer l'intégralité des membres dans une histoire commune. Tous les jours, en première heure de la matinée, les feuilletons d'Hermès se succèdent les uns après les autres, tel un rituel. Cette ritualisation, ainsi que les références mythologiques partagées, constituent les éléments fondateurs de cette culture commune. Les élèves, à l'initiative de la quasi-totalité de l'équipe pédagogique, s'inscrivent dans une action collective qui les dépasse. Et l'on se souvient combien, selon Gilles Lipovetsky, le fait de réintégrer des collectifs peut représenter une solution pour l'individu moderne en mal d' « anomie ».

4.1.2. Par le développement d'un cadre et de règles communes

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, les sociétés archaïques étaient régies par des lois et un cadre ferme s'appliquant à tous les membres de la communauté sans distinction. L'étude de Thomas et Znaniecki (cf. p.23) montre que l'absence d'un cadre connu

[55] Ibid. 53

et de règles sociales intériorisées désorganise les individus psychologiquement, les place dans une forme d'errance et prive leur existence de signification. Gilles Lipovetsky établit un lien direct entre « l'éclatement des encadrements traditionnels » et la perte de sens généralisée dont souffrirait la génération de « L'ère du vide » (titre de son essai paru en 1983). Ainsi, par de nombreux aspects, le dispositif Toimoinous vient offrir un cadre et des règles aux élèves du collège Rosa Parks. La démarche, par sa dimension rituelle et certaines directives communes, respecte un cadre. Bien que celui-ci comporte une certaine souplesse, notamment au niveau de la marge de manœuvre pédagogique, comme l'explique Sébastien Manzoni dans l'entretien, il possède certaines lignes directrices. Ces lignes directrices à l'échelle d'une séance sont :

- l'heure de la séance (première heure de la matinée) ;
- la lecture suivie d'un épisode du *Feuilleton d'Hermès* de Muriel Szac ;
- un temps de compréhension ;
- un temps de débat entre élèves.

Ces activités exigent que certaines règles soient respectées pour se dérouler correctement, notamment lors du temps de parole. Ce temps de parole est celui où la liberté pédagogique est la plus grande. Sébastien Manzoni explique que certains enseignants vont choisir d'instaurer un débat philosophique, d'autres préfèreront instaurer une discussion concernant des axes d'interprétation du texte. Outre les thématiques, les divergences s'établissent également au niveau des modalités. Certains enseignants laissent les élèves débattre exclusivement entre eux, après avoir désigné des modérateurs ; d'autres modèrent eux-mêmes ce temps de parole. Quelles que soient les modalités choisies, la pratique du débat impose le respect d'un certain nombre de règles et le développement de compétences psycho-sociales fortes pour être en mesure de les respecter. L'écoute de l'autre, le respect des opinions d'autrui, l'affirmation de sa propre opinion, la régulation émotionnelle, la pensée critique et la coopération sont autant de pré-requis à l'instauration de cette pratique. Le développement de ces compétences favorise le vivre-ensemble en offrant au groupe un cadre et des règles qui le structurent et aident à faire sens.

4.1.3. En créant un sentiment d'appartenance dans les groupes

Comme nous l'avons vu au travers des théories d'Emile Durkheim, une culture et des règles communes sont les éléments nécessaires à l'émergence d'une conscience collective. Elles sont également à la base du sentiment d'appartenance, que le psychologue américain Abraham Harold Maslow décrit comme un besoin fondamental lié à la nature humaine. Pour

appartenir à un groupe, il faut en partager la culture, les règles, les valeurs, etc. Le dispositif Toimoinous permet de consolider ce sentiment d'appartenance par différents biais. Par le biais d'une culture et de règles communes, comme nous l'avons évoqué précédemment, mais également par le biais de la coopération. Pour instaurer une discussion ou un débat, il est nécessaire de coopérer entre pairs, ne serait-ce que pour s'écouter les uns les autres. L'équipe pédagogique de Rosa Parks a fait appel à l'enseignant-chercheur Sylvain Connac en matière de pédagogie coopérative pour consolider son dispositif, lorsque le besoin s'en est fait sentir. Le fait de développer des compétences en matière de coopération permet d'augmenter la solidarité entre les membres du groupe et le sentiment d'appartenance à celui-ci. Le fait d'éprouver des sentiments d'appartenance et de solidarité fait sens chez l'homme, dont la nature est profondément sociale. En effet, sans l'aide de ses parents ou d'autres membres de la communauté humaine, le petit d'homme ne survit pas. Ainsi, lorsque nous éprouvons cette solidarité archaïque, nous nous relions à une part de notre nature profonde. Le partage d'une culture, le respect d'une loi et l'instauration de relations fondées sur la coopération sont trois dimensions qui permettent d'organiser la vie humaine et d'en assurer la survie. Leur existence fait sens de manière innée chez l'homme.

4.2. Une démarche qui impacte le climat scolaire

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, le climat scolaire repose sur sept piliers tels que la justice scolaire, la stratégie d'équipe, les pratiques partenariales, la prévention des violences, la coopération, la coéducation et la qualité de vie à l'école. Sébastien Manzoni explique dans l'entretien qu'il nous a accordé[56], que parmi les quatre objectifs que s'était fixés l'équipe au démarrage, l'un d'entre eux visait directement l'amélioration du climat scolaire. Il estime d'ailleurs qu'il s'agit du domaine dans lequel les retombées du projet sont les plus notables.

4.2.1. Esprit d'équipe et cohésion sociale chez les enseignants

L'un des axes les plus impactés est probablement le premier, « les stratégies d'équipes ». Les nombreuses publications sur le climat scolaire expriment le fait que les stratégies d'équipes constituent un facteur protecteur puissant. Il peut s'agir de définir une

[56] Ibid. 53

stratégie d'accueil, de définir une cohérence d'action dans l'école, d'établir des temps de travail communs à tous les personnels de l'école, d'instaurer des réunions dédiées au climat scolaire ou encore de construire une culture commune[57] (Réseau Canopé, 2018). Comme nous l'avons évoqué précédemment (cf. p.39), Toimoinous contribue fortement à l'élaboration d'une culture commune, non seulement chez les élèves mais aussi chez les enseignants. De plus, le besoin de s'accorder et d'harmoniser les pratiques pour faire exister le dispositif entraîne davantage de communication et de temps partagé avec les membres de l'équipe. La participation à une initiative collective et la poursuite d'objectifs communs à toutes les disciplines génèrent de la cohésion et un sentiment d'appartenance au sein de l'équipe éducative. Dans le film documentaire de Florence Macy[58], Romuald Chollet, Principal du collège Rosa Parks, explique que l'un des intérêts du projet se trouve dans l'aspect « collectif » de la démarche. Au travers des propos qu'il tient face à la caméra, on comprend non seulement qu'il soutient l'initiative, mais qu'il s'y inclut pleinement, comme en témoigne l'usage du pronom personnel « nous » : « *ce que je trouve admirable dans ce dispositif, c'est que c'est « **nous** » équipe, c'est « **nous** » collectif, qui allons trouver les réponses aux difficultés auxquelles **nous** sommes confrontés* ». Sébastien Manzoni abonde dans le même sens quelques minutes de film plus tard : « *ce travail en commun nous soude, dans un contexte où on a besoin de l'être si on veut réussir* ».

Un deuxième axe du climat scolaire se trouve fortement impliqué dans cette démarche collective et pluridisciplinaire : les pédagogies coopératives. Afin d'étoffer les compétences des élèves dans le cadre du dispositif et au-delà, l'équipe en charge du projet a fait appel à Sylvain Connac pour renforcer la coopération entre élèves au sein des classes. Si les pédagogies coopératives touchent avant tout à l'activité des élèves, elles supposent néanmoins là encore une harmonisation des pratiques en amont, lors de réunions en équipe. Ce sont également des temps d'échange, où chacun peut exposer ses craintes ou les limites rencontrées, brisant ainsi la solitude à laquelle les enseignants peuvent être confrontés dans leur métier. Par ailleurs, en faisait preuve de coopération pour structurer et faire vivre le projet, les enseignants incarnent les valeurs qu'ils transmettent aux élèves. Comment enseigner aux élèves les vertus de la coopération quand notre pratique s'obstine dans le sens contraire ?

[57] Ibid. 31
[58] Ibid. 45

4.2.2. Apaisement et confiance chez les élèves

Selon le constat de l'équipe pédagogique[59], la qualité de vie à l'école a également été impactée. En effet, l'initiative Toimoinous amène un mieux-être chez les élèves, se caractérisant par un apaisement au quotidien. Dans le film documentaire présentant le dispositif[60], Muriel Szac, l'auteure du *Feuilleton d'Hermès,* explique que Toimoinous permet de « *mettre de la continuité dans un monde de discontinuité permanente* ». Cette continuité et l'aspect rituel de la démarche est probablement l'une des raisons de cet apaisement. Dans ce même documentaire, une élève de Sixième déclare « *on est parfois en colère, et on parle trop. Et dans un cours de Toimoinous on est* ***calmes*** ». Un autre élève déclare ensuite : « *ça peut servir à nous réveiller un petit peu, dans le* ***calme****, pas directement dans les leçons* ».

Une autre raison à cet apaisement se trouve certainement du côté de la pratique du débat entre élèves. Dans le documentaire de Florence Macy, Edwige Chirouter, titulaire de la Chaire UNESCO « Pratique de la philosophie avec les enfants », énumère les effets que cette pratique a sur les enfants et les adolescents. Elle énonce premièrement que le débat permet d'améliorer l'estime de soi en s'exerçant à répondre à des questions complexes et en prenant la parole publiquement. Elle évoque ensuite l'impact bénéfique qu'il a sur le climat de classe : le fait d'émettre ou d'écouter des points de vue divergents dans un cadre de respect et de tolérance, permet de créer des liens positifs entre les élèves, de renforcer la solidarité et la confiance entre les membres du groupe. De plus, débattre permettrait de développer la pensée complexe, l'esprit critique, l'esprit d'analyse et de se doter d'une plus grande rigueur intellectuelle. Enfin, selon la chercheuse, tous ces éléments influent positivement sur la construction de la personnalité et contribuent à former des citoyens éclairés. La pratique du débat permet ainsi de développer des compétences transversales que l'équipe de Rosa Parks souhaiterait voir réinvesties par les élèves tout au long de la journée. Le développement de ces compétences a donc un impact sur la qualité de vie à l'école comme nous l'avons évoqué précédemment, mais également sur la prévention des violences et du harcèlement. Dans l'entretien individuel retranscrit en annexe, Sébastien Manzoni, exprime l'idée en ces termes :

Le troisième aspect sur le climat scolaire, c'est que le fait quotidiennement d'avoir une discussion, d'apprendre à s'écouter… euh… à échanger, à écouter les autres, à entendre leur point de vue, à ne pas juger leur point de vue, mais à pouvoir exprimer un point de vue

[59] Ibid. 53
[60] Ibid. 45

contraire… Voilà, ***on voit bien que tout ça, c'est mettre des mots, où on pourrait mettre des coups finalement.*** [61]

Enfin, une troisième raison à cet apaisement, se trouve probablement du côté de la confiance établie entre élèves et enseignants, telle que l'évoque Romuald Chollet, Principal du collège Rosa Parks, dans le documentaire[62]: « *On voit ce que ça apporte en termes de climat scolaire. Les élèves entrent dans la classe* ***apaisés****. Je parlais tout à l'heure de* ***confiance****. On sent qu'il y a une* ***confiance*** *mutuelle entre les enseignants et les élèves […]* ». (Romuald Chollet, 2019). Immédiatement après son intervention, Cyril Jannières, Principal adjoint de l'établissement, explique que le nombre d'exclusions de cours a baissé progressivement depuis le démarrage de l'initiative, notamment dans les niveaux de Sixième, qui bénéficient du dispositif. Floriane Guérin, enseignante en Sciences et Vie de la Terre, affirme ne plus avoir « *les problèmes de test dans la relation* » qu'elle a connus initialement avec sa classe. Elle dit sentir qu'une confiance s'est instaurée entre elle et les élèves, parce qu'ils ont vécu des choses ensemble ; et que cette confiance se matérialise par le fait que « *ça fait bien longtemps [qu'elle n'a] pas mis une punition* ». Ainsi, cet apaisement trouve ses fondements dans la confiance établie entre les élèves et les enseignants. Son rôle est fondamental et explique probablement les choix langagiers du Gouvernement actuel qui aspire à fonder « l'Ecole de la confiance ». En effet, sans confiance, pas d'apaisement, et sans apaisement, pas d'apprentissage. Nous savons aujourd'hui combien les émotions négatives et l'agitation intérieure empêchent l'apprentissage. Une des leçons que semble nous donner indirectement Toimoinous est que la confiance se construit, longuement ; elle ne s'énonce pas uniquement au travers de mesures phares, de lois ou de plans de communication.

4.2.3 Affiliation aux valeurs de l'établissement scolaire

L'une des grandes forces du dispositif est qu'il permet, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, l'établissement d'une culture commune (entre les élèves, entre les enseignants et, point remarquable, entre les élèves et les enseignants). Et que cette culture repose premièrement sur des références communes empruntées à la mythologie grecque, deuxièmement sur des temps forts comme la rencontre avec Muriel Szac (auteure du Feuilleton d'Hermès), et troisièmement sur des valeurs transmises non seulement par

[61] Ibid. 53
[62] Ibid. 45

l'intermédiaire des mythes, mais aussi par le biais des pratiques et l'exemplarité des enseignants.

En effet, les mythes font intervenir régulièrement la question de la justice et des règles qui régissent une société, notamment au travers des actions de Zeus, le dieu justicier et suprême de l'Olympe. Le fait de réfléchir à cette question, collectivement, et d'en débattre nous semble une façon d'impacter positivement un autre pilier du climat scolaire : la justice scolaire. De plus, l'acceptation et la mise en œuvre de règles permettant de pratiquer le débat en classe, permet de poser les bases d'une justice scolaire forte et relayée par les élèves. En effet, ceux qui occupent les postes de médiateurs font l'expérience de cette justice scolaire en ayant à charge de la faire appliquer pour assurer le bon déroulement du temps de parole. La délégation de cette responsabilité aux élèves permet de les impliquer plus fortement sur ce thème. Par ailleurs, les mythes abordent toutes sortes de questions humaines, telles que la vie, la mort, la moralité, l'entraide, la destinée… Ils passent en revue le spectre des émotions humaines et permettent aux élèves de les éprouver indirectement et peut-être, à terme, de mieux les gérer. Un élève exprime cela clairement dans le documentaire de Florence Macy[63] : « *Le monde grec ça rapproche plus des humains que des dieux parce que y'a les émotions qu'ils ont les humains* ». Jennifer Taton, professeure de Lettres, ajoute dans ce même documentaire : « *faire vivre des émotions aux personnages, ça fait aussi vivre des émotions aux élèves. Et je trouve que c'est par ce biais-là qu'on peut entrer dans quelque chose d'intéressant et parfois d'un peu différent [...]* ». Ce travail sur les émotions et le développement de compétences transversales (la coopération, le respect de l'autre et l'écoute, etc.) sont des moyens de prévenir efficacement les violences et le harcèlement dans les établissements, quatrième pilier du climat scolaire.[64] (L'école promotrice de santé, 2020).

S'il est une bonne chose de vouloir transmettre certaines valeurs, pour permettre le vivre-ensemble notamment, l'important réside dans l'adhésion qu'elles remportent. Un des aspects les plus importants du dispositif Toimoinous réside, selon nous, dans l'exemplarité de l'équipe pédagogique qui incarne les valeurs qu'elle essaie de transmettre aux élèves. D'un côté, la démarche permet aux enseignants de vivre les valeurs qu'ils prônent et d'adhérer plus fortement à la culture de leur établissement ; d'un autre côté, elle augmente leur crédibilité aux yeux des élèves, permettant à ces derniers une meilleure affiliation à ces valeurs. Elle donnerait ainsi raison aux propos d'Albert Schweitzer (1875-1965), médecin et prix Nobel de la paix en 1952 : « *L'exemplarité n'est pas une façon d'influencer. C'est la seule.* ».

[63] Ibid. 45

[64] Ministère de l'Education. (2020). *Vademecum – L'école promotrice de santé,* p.7.

CONCLUSION

Tout au long de ce mémoire nous avons essayé de savoir en quoi les démarches pédagogiques qui intègrent et mobilisent les individus dans des collectifs organisés et solidaires, concourent à redonner du sens à l'école et à améliorer le climat scolaire. Pour répondre à cette question nous avons choisi comme objet d'étude le dispositif Toimoinous mené au collège Rosa Parks à Nantes, depuis 2016. Nous avons dans un premier temps validé nos intuitions de départ au travers des lectures et recherches menées dans la première phase de réalisation du mémoire ; à savoir que les modes de vie « individualistes » des sociétés occidentales modernes conduisent les individus à une perte de repères et de sens généralisée et, qu'à l'inverse, le sentiment d'appartenance à un groupe, le partage de valeurs et de références communes (que l'on nommera ici « culture »), et la solidarité entre les membres d'une même communauté contribuent à redonner du sens aux actions humaines. En dépit d'un bilan mitigé sur la réalisation du dispositif d'expérimentation, nous serions plutôt enclines à affirmer que les démarches qui intègrent et mobilisent les individus (élèves et/ou enseignants) dans des collectifs organisés (par des règles) et solidaires, tel que le dispositif Toimoinous, permettent de redonner du sens à l'école et agissent favorablement sur le climat scolaire. Nous avons premièrement observé que le partage d'une culture et de règles communes contribue à donner du sens aux actions humaines, dans la mesure où pour construire une société humaine quelle qu'elle soit, il faut des règles, des références et des valeurs partagées. Ensuite, l'homme étant de manière innée un être social, puisqu'il a besoin des autres pour survivre, l'appartenance est chez lui un besoin fondamental qui fait également sens à ses yeux. Deuxièmement, nous avons vu que, par de nombreux biais, le dispositif Toimoinous permet d'agir favorablement sur le climat scolaire. Le développement d'une stratégie d'équipe forte (premier pilier du climat scolaire), soutenue par la Direction de l'établissement, et qui se matérialise dans l'action collective, transversale et pluridisciplinaire du projet Toimoinous, concourt à renforcer la cohésion des membres de l'équipe pédagogique. De plus, Toimoinous génère chez les élèves un apaisement et une plus grande confiance à l'égard de leurs enseignants, agissant ainsi directement sur la qualité de vie à l'école et sur la prévention des violences et du harcèlement. Le recours aux pédagogies coopératives permet également d'œuvrer dans ce sens. Ensuite, la pratique du débat place au centre la question de la justice scolaire, comme objet de discussion mais surtout comme condition nécessaire à son bon déroulement. Certains élèves ayant à charge d'imposer une partie du cadre et des règles, la

justice scolaire devient ainsi la question de tous. Enfin, il nous semble que l'exemplarité des valeurs transmises par les enseignants (coopération, solidarité, écoute, respect, tolérance, curiosité, culture, partage, effort, persévérance, etc.) incite davantage les élèves à y adhérer et à partager la culture de l'établissement. Il s'agirait peut-être même de l'unique condition à cela, car les valeurs feraient véritablement sens une fois incarnées. Captivante question, qui mériterait bien des approfondissements.

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

- Empêchement de penser

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Malakoff, Hauts-de-Seine : Dunod.

n.d. (2017). Interview de Serge Boimare : *La médiation culturelle au secours des enfants « empêchés de penser »… et des autres.* Texte consultable sur : https://www.bayardeducation.com/nos-supports-pour-lenseignant/serge-boimare-mediation-culturelle-secours-enfants-empeches-de-penser-autres/

- Pédagogies coopératives

Blond-Rzewuski O., Chirouter E., Pettier J.C., Tharrault P., Tozzi M. (2018). *De la théorie à la pratique en classe*. Paris : Hatier.

Connac S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. Paris : ESF éditeur, collection Pédagogies.

Chirouter E. (2016). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse.* Paris : Hachette Education.

Doise W. et Mugny G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris : Inter Editions.

Meirieu, P. (2005). *Pédagogie Coopérative.* Texte consultable sur le site Web de Philippe Meirieu : https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/pedagogie_cooperative.htm

UNESCO. (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et en Amérique du Nord.* Création graphique et mise en pages : Mangaïa.

- Compétences de compréhension-lecture

Cèbe S., Goigoux R. *Lector & Lectrix* (2009) et *Lectorino & Lectorinette* (2013). Paris : Editions Retz.

Cèbe S., Goigoux R, Roux-Baron I. (2018). *Apprendre à comprendre et à raconter*. Paris : Editions Retz, collection Narramus.

Le café pédagogique. (2008). *Sylvie Cèbe : un outil pour apprendre aux élèves à comprendre.* Texte consultable sur : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2008/ lalonde2008cebe.aspx

- Individualisme

Brukner, P. (1995). *La Tentation de l'innocence*. France : Grasset.

Couvreur, S. (2011). *Alain Laurent, Histoire de l'individualisme (1993).* Contrepoints. Texte consultable sur : https://www.contrepoints.org/2011/01/10/10751-histoire-de-lindividualisme-1983

De Tocqueville, A. (1835). *De la démocratie en Amérique.* France : Gosselin.

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social* (8ème éd. - 1967). France : PUF.

Durkheim, E. (1897). *Le Suicide.* Paris: Les Presses universitaires de France, 2e édition, 1967.

Golliau, C. (2016). *Vive l'individualisme !* Texte consultable sur Le Point.fr : https://www.lepoint.fr/societe/vive-l-individualisme-22-11-2016-2084883_23.php#

Hayek, F. (1948). *Individualism and Economic Order.* Royaume-Uni : Routledge press.

Laurent, A. (1993). *Histoire de l'individualisme* (1ère éd.), p.4. France : PUF.

Roucloux, J. (2006). *Les cinq périodes de l'individualisme savant. L'histoire des idées et le débat sur l'individualisme.* Revue du MAUSS 2006/1 (N°27), pp. 185 – 211.

Lipovetsky, G. (1983). *L'Ere du vide*. Paris : Gallimard, collection Les Essais.

Thomas, W. et Znaniecki, F. (1918-20). *The Polish Peasant in Europe and America.* N.d. : Eli Zaretsky.

Emission France Culture. (19.01.2019). *Hyper-individualisme, ultra-connexion, perte de sens : De jeunes terroristes dans la « société du vide.*

- Culture et appartenance

Cyrulnik, B. (1993). *Les nourritures affectives.* Editions Odile Jacob.

Deci, E. et Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research,* University of Rochester Press.

Maslow, A. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review. 50 (4), 370-96. doi:10.1037/h0054346

UNESCO. (1982). MONDIACULT, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, Mexique, 26 juillet - 6 août 1982.

- Climat scolaire

Ministère de l'Education nationale. (2013). *Guide Agir sur le climat scolaire au collège et au lycée,* p.3. Texte consultable sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/Guide_climat_scolaire_second_degre2014.pdf

Ministère de l'Education nationale. (n.d.). *Climat scolaire et prévention des violences.* Texte consultable sur : https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918

Réseau Canopé. (2018). *Climat scolaire, pour aller plus loin…* Texte consultable sur : https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/doc_actus/Approfondissement_climat_scolaire.pdf

- Autres

M. Szac. (2006) *Le feuilleton d'Hermès, La mythologie grecque en cent épisodes*. Montrouge : Bayard Jeunesse.

Collège Rosa Parks. Texte consultable sur le site Web de l'établissement : https://clg-rparks-nantes.loire-atlantique.e-lyco.fr/

Florence Macy. (2019). *Un dispositif de médiation culturelle au collège Rosa Parks.* Texte consultable sur : https://clg-rparks-nantes.loire-atlantique.e-lyco.fr/mediation-culturelle-college-rosa-parks-nantes-florence-mary/

Tigoé, Y. pour Ouest France (14/04/2018). *Nantes. Au collège Rosa-Parks, les mythes donnent le goût d'apprendre.* Texte consultable sur : https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/nantes-44000/nantes-au-college-rosa-parks-les-mythes donnent-le-gout-d-apprendre-5698661

Ministère de l'Education. (2020). *Vademecum – L'école promotrice de santé*, p.7.

ANNEXES

N°1 - *L'entretien avec Sébastien Manzoni*

En gras : l'enquêteur.

Voilà, donc c'était notre initiative avec Anthony, il y a quatre ans donc. Et puis euh… on était accompagnés euh… d'une équipe de trois ou quatre collègues, c'était assez modeste.

D'accord.

On devait être cinq ou six dans l'équipe initiale, sur deux classes. On a mené notre projet coopératif un peu difficilement, parce que je pense qu'on avait pris euh… de euh… y'avait trop d'options en fait quoi. C'était euh…

Trop large ? Ça brassait trop de choses ?

Bah ça brassait trop de choses, et en fait on arrivait vraiment au bout de rien. Et à la fin… fin on avançait sur des choses, mais c'est très long à mettre en place quoi. On avait euh… bah la médiation cultuelle d'un côté, on avait tout un projet du côté des compétences psychosociales… Enfin on avait comme ça sept ou huit volets différents, et en fait on s'est un peu épuisés. Ça partait dans trop de directions, et à la fin de l'année, on s'est dit que ce qui nous avait donné plus de satisfaction, là où on était le plus avancés, c'était la médiation culturelle. Et donc le… le projet s'est réduit, en termes de thématiques, mais par contre il s'est élargi en termes d'enseignants. Et la deuxième année donc on est passés à… à tous niveaux de sixième. Donc quatre classes de sixièmes, et ç une équipe d'une vingtaine d'enseignants.

D'accord, d'accord. Et du coup par médiation culturelle, qu'est-ce que vous entendez exactement ?

La médiation culturelle c'est le nom que Serge Boimare donne à son… à sa proposition pédagogique, ce qui est un peu embêtant… Alors il a appelé cela nourrissage culturel…

Voilà, c'était ce terme-là que je connaissais.

Euh… Bon nous on voulait pas utiliser c'terme-là parce que c'était… Ouais, c'était pas terrible. Mais médiation culturelle c'est un peu embêtant aussi, parce que ça désigne plein d'autres réalités euh… ailleurs.

C'est pour ça que m'a perdue un peu.

Voilà. Donc ça crée toujours un quiproquo quand on en parle, parce que la médiation culturelle c'est très établie dans… donc, bon. Lui, il l'appelle comme ça, nous c'est le thème qu'on a conservé, voilà. Mais sa proposition pédagogique, lui il appelle ça maintenant médiation culturelle.

Ah, d'accord. Okay, il avait gardé le terme… J'avais toujours entendu le terme de « nourrissage culturel ».

Il utilise presque plus le « nourrissage culturel ».

D’accord.

Oui, je pense qu’il a dû avoir des retours (rit).

D’accord (en riant aussi). Sans doute. D’accord, donc du coup les… les… le nombre de professeurs s’est élargi pour l’initiative, et maintenant y’a un roulement, c’est ça ? En fait, tous les matins euh… quelle que soit la discipline, même si c’est le professeur d’EPS, il faut euh… cette heure-là euh… dans l’établissement.

Euh… avec un… une organisation selon les disciplines, parce que c’est sur du temps disciplinaire.

D’accord.

C’est pas sur du temps qui s’ajoute à l’emploi du temps des élèves. Donc, il faut… Bon nous on a la chance que l’intégralité des… des enseignants de sixième sont volontaires.

Okay.

Et donc ont accepté de donner ce temps-là. C’est une organisation d’établissement, mais qui repose sur le volontariat des équipes. Y’ a un enseignant qui disait « Moi j’veux pas ». Bon bah, il se trouve que depuis quatre ans, on a… voilà. Et donc on est une vingtaine euh.. Toutes les matières sont… euh…. Comment dire ? Appartiennent au dispositif, sauf les matières artistiques. Parce que comme elles n’ont les élèves qu’une heure par semaine, si elles donnaient une heure, il ne le resterait plus de temps disciplinaire. Après, organisation qu’on a, c’est que l’équipe de Français donne une heure par semaine.

D’accord.

Euh… Les équipes d’histoire, d’anglais, de SVT euh… Il m’en manque une… Anglais, SVT, histoire… de maths, donnent une heure par quinzaine.

D’accord.

Et les équipes d’EPS et de technologie donnent une heure quinzaine qu’elles se partagent en fait, à deux équipes, voilà. Et la collègue documentaliste assure une heure par semaine dans une classe, également.

D’accord, hum… Qu’est-ce que je voulais dire ? Je ne sais plus…

Et le collègue d’art plastique est très investi aussi dans son cours, sur l’aspect production qu’on peut tisser. Parce que c’est vrai c’qu’est intéressant avec une petite dimension interculturelle, c’est tout ce qu’on peut tisser.

L’interdisciplinarité, oui.

On peut tisser beaucoup de problématiques donc… euh… Le collègue d’art plastique, lui, il prend un peu en charge tout un aspect production qui nous permet à la fin de l’année

d'accueillir les parents, de… donc l'année dernière on avait fabriqué un très grand cabinet de curiosité par exemple. Cette année les élèves font un petit carnet de voyage.

D'accord, ah oui bah oui j'avais vu… C'est ce qu'on voyait dans la vidéo, nan ? Avec le fil et puis euh… euh… une espèce de petit livret qu'ils avaient créés pour raconter une petite histoire ?

Alors, ça, c'était le cabinet de curiosité, et les petits livrets qu'ils ont fabriqués avec Muriel Szac. Cette année, on a vraiment un plus gros format de carnet de voyage qu'on utilise tout au long de l'année, qui fait un p'tit suivi. Il n'y a que le collègue d'éducation musicale finalement qui n'est pas du tout dans le dispositif.

Okay.

Voilà.

Bon. Et qu'est-ce que vous avez… "fin… Qu'est-ce que vous avez remarqué comme bienfaits alors euh… dans un premier temps sur les élèves ? Et dans un deuxième temps, au niveau de l'équipe pédagogique et sur le climat scolaire ?

Alors sur les élèves, c'est le… C'est le… En termes de bienfaits, ce qu'on mesure en premier, c'est en termes de climat scolaire.

D'accord.

Voilà, oui. Ici, comme on est un établissement d'éducation prioritaire renforcée, on le sait, c'est un établissement où le climat scolaire c'est un vrai questionnement de tous les jours, on va dire. Et donc, c'était l'un… c'était l'une de nos entrées. À travers le dispositif, on avait quatre grands objectifs. Le premier c'était euh… c'était en lien direct avec le concept de Serge Boimare, c'est-à-dire… comment battre l'empêchement de penser ? Mais l'empêchement de penser, c'est… voilà… ça touche les 15 à 20 % d'enfants qui sont en grave difficulté scolaire dans le système scolaire. Alors ici, ils sont plus que 15 à 20 %, c'est au moins du double, je dirai. Mais ça ne touche qu'une partie de classe en fait. Donc notre second objectif… et c'est pour ça qu'on a été autant intéressé par la proposition de Serge Boimare : notre second objectif c'était que tous les autres, et cela construisent des compétences à travers ce dispositif, et des compétences qui soient transposables tout au long de la journée.

Donc, élaborer des compétences transversales pour tous élèves, quoi.

Voilà, c'est ça. Et apprendre aux élèves à les transférer toute la journée.

D'accord.

Voilà. Et faire un objet de réflexion commune aussi. Parceque des fois c'est difficile de penser de façon interdisciplinaire, parce qu'on pense tous dans notre contenu disciplinaire. Là, comme on a tous une espèce d'objet commun qu'on met au centre de la table, en termes de discussion quand on réfléchit à qu'est-ce que c'est de comprendre pour un élève, parce que la compréhension d'un élève, c'est un des éléments importants de ces séances-là, bah la discussion est tout de suite opérationnelle.

Bah tout çà fait, vous devez vous harmoniser sur ces questions-là.

Bah voilà, on s'harmonise beaucoup sur ces questions-là.

Y' a quand même une harmonisation… Ouais.

Voilà. Donc ça, c'était notre deuxième objectif. Et c'qu'est super avec la proposition de Serge Boimare, c'est que dans un même cadre euh… il traite à la fois la question de l'empêchent de penser et… euh… Sans sortir cette question-là du groupe en fait. Elle est à l'intérieur du groupe. Et les autres élèves eux-mêmes…

Ils peuvent monter en compétences sur d'autres choses.

Voilà, ils vont monter en compétences sur d'autres choses. Et c'est ça qu'est super, parce que ça rompt avec dix ans d'obsession de l'éducation nationale à…

Les meilleurs et les moins bons…

Oui. Même à externaliser les difficultés scolaires, c'est-à-dire les sortir de la classe pour y remédier ailleurs, ce qui n'est pas du tout efficace, quoi.

Ouais.

Voilà. Le troisième objectif qu'on visait était en termes de culture commune, partagé entre élèves, et entre adultes et élèves de manière à améliorer le climat scolaire. Et le quatrième objectif qu'on vise, c'était, toujours dans le domaine culturel, mais dans le domaine professionnel, pour les équipes. Donc quatre axes. Alors lequel on mesure en premier ? Clairement celui du climat scolaire. Là, l'effet est très, très rapide. C'est-à-dire que…

Je pense que ça va être là l'axe de notre mémoire. Parce que du coup on va être deux à travailler dessus, je suis avec une autre étudiante, et puis notre axe, ça sera surtout comment cette initiative a eu un impact sur le climat scolaire. Voilà. Justement l'harmonisation des pratiques et tout ce genre de… de choses.

Alors, en termes de climat scolaire c'est euh… c'est ce qui est le plus facilement mesurable, c'est ce qui est le plus immédiat. Parce que très vite il y a un rituel qui se crée, c'est un rituel du matin, donc un rituel qui engage bien la journée. C'est un rituel que les élèves adorent euh…

Ah j'ai l'impression, oui.

C'est-à-dire qu'il n'y a jamais d'opposition, de refus, de contestation, c'est un moment qu'ils attendent en fait. Nous on a choisi de travailler avec l'ouvrage de Muriel Szac, le temps de lecture se termine autour… après 4-5 minutes, dans un grand moment de suspens. Donc les élèves sont toujours impatients quand ils arrivent le matin de savoir la suite, et donc ça crée comme ça une… une…

Oui, une suite.

Donc ça crée une attente assez vite. Et puis…

Je vous interromps… le suspens il est en lui-même dans l'histoire, en fait. Dans la manière dont Muriel Szac a créé son ouvrage, on…

Chaque épisode se termine par un point d'interrogation.

Ah d'accord, okay.

Ou sur un moment dramatique, mais on sait pas comment ça se termine, quoi. Donc ça, c'est très important hein.

Eh oui.

Parce que le matin quand ils reviennent, effectivement ils sont dans l'attente de la veille quoi. Hum… le…

Du coup, ça prévient aussi d'une certaine manière le décrochage, cette qestion-là aussi. Parce que c'est un élément qui accroche.

Voilà. Quand je disais que le premier élément, c'était de remédier à l'empêchement de penser, c'est en termes de décrochage là pour le coup, hein. C'est vraiment l'un de nos objectifs, effectivement, d'essayer de réduire le décrochage. Et… je sais plus ce que je disais. Ah je suis désolé, moi je suis pas du tout du matin, j'vais…

(En riant) C'est pas grave, ne vous en faites pas, y' a pas de problème. Du coup, peut-être que ça va vous réinspirer, mais moi je…

Ah oui, on parlait de climat scolaire !

Ah bon, bah voilà.

Non, non, je… allez-y, allez-y.

Vous allez oublier votre idée après. (Rit)

Non, c'est bon, je l'ai en tête.

Non, mais c'est… j'ai vraiment trouvé dans l'établissement qu'il y a une ambiance… Les élèves ont l'air beaucoup plus contenus que dans l'établissement dans lequel je me trouve.

Alors euh…

Enfin en termes de climat, c'est presque palpable. C'est très agréable. "Fin moi ce matin, j'ai passé une heure très agréable.

Oui, oui, oui.

Donc c'est pour vous dire, voilà… ya des différences d'un établissement à un autre.

Ah bah c'est sûr, et je pense qu'enseignant en lycée professionnel c'est particulièrement pas facile.

Oui, oui, c'est un autre univers.

C'est un autre univers, après c'est pas toujours comme ça, mais c'est sûr que ça y contribue beaucoup. Ça y contribue, après on a des après-midis qui peuvent être plus compliquées aussi. C'est-à-dire que vous êtes venue le matin, les élèves sont un peu… bons. Alors on a des moments qui sont parfois plus difficiles en termes de climat scolaire, mais sûrement en tout cas que pour le niveau de sixième… et on a l'impression qu'après quand ils grandissent il reste quelque part un peu de ça.

Ça, c'est formidable.

On commence un peu à la pressentir, mais bon… Ça fait quatre ans, mais la première année y'avait que… que deux classes en jeu…

Mais du coup vous avez quand même pu voir l'évolution…

On voit un peu l'évaluation, et on voit effectivement que ça crée un peu d'apaisement, mais ça, c'est mesurable très vite et puis… Ah, voilà, c'est ça que je voulais dire tout à l'heure : c'est-à-dire que assez vite, au bout d'une quinzaine d'épisodes, les élèves commencent à construire une culture commune.

D'accord.

C'est-à-dire qu'on voit bien que maintenant ils arrivent, on commence à faire un résumé de l'épisode précédent, ils commencent à avoir des repères euh… alors la mythologie…

Ils sont beaucoup plus calés que moi sur les mythes.

Oui, voilà, la mythologie c'est un univers complexe en fait et… et pour s'y repérer, il faut avoir une base culturelle. C'est l'un des enjeux de la médiation culturelle, justement.

Tout à fait.

Et donc, euh… assez vite, au quinzième, vingtième épisode ils commencent à avoir des repères en termes de dieux, de généalogie des dieux, du vocabulaire de mythes, qu'ils partagent, et que nous on partage avec eux. Et alors, le sentiment qu'on a, c'est que de partager cette culture et de a réactiver tous les matins, ça, ça crée une connexion qu'est favorable au climat scolaire.

Tout à fait.

Voilà, et on voit que cette culture ne fait que grandir tout au long de l'année, il y a…

D'élève à élève et d'enseignant à élève…

D'élève à élève et d'enseignant à élève, parce que finalement euh… culturellement, on est loin de nos élèves nous, hein.

Oui.

Ici, on a… on a un contexte particulier.

Oui, oui.

Social et culturel.

Après, moi je retrouve bien le lycée pro plutôt…

Voilà.

Donc c'est vrai que…

Voilà…

Mais c'est vrai…

On a…. culturellement… pour bien enseigner, il faut quand même qu'il y ait des passerelles à un moment qui nous permettent de… là, on vit tous, nous les enseignants ici dans un milieu culturel qui n'a absolument rien à voir avec celui de nos élèves.

Tout à fait.

On est très, très loin. Donc on crée cette connexion-là qu'on peut partager, réactiver toute l'année. Et puis…

Pourtant on est si près des beaux quartiers quand même, "fin c'est ça qu'est étonnant. Donc à la fois…

Nous ici on a… y'a un phénomène de littérisation qu'est extrêmement fort.

D'accord.

Le… le… comment dire ? Le pourcentage de catégories socioprofessionnelles défavorisées est presque à 80 %, on doit avoir 3 % de catégories socioprofessionnelles favorisées…

J'me dis, c'est incroyable, avec la carte scolaire les enfants les mieux favorisés, parce qu'on n'est pas loin du parc de Procé, ils sont obligés de venir ici ?

Alors, le parc de Procé, c'est un peu loin… Parce qu'y' a beaucoup de collèges à Nantes, mai par exemple là…

Ah oui, parce que y' a beaucoup de collèges peut-être dans le secteur, non ?

Y' en a un peu, mais non, non. Tous les quartiers, là derrière les arbres, tous ceux qui descendent à l'école grand carcouet, sont de quartiers qui devraient être chez nous normalement. Mais, ici, théoriquement, si la carte scolaire était respectée, il y aurait quasiment deux fois plus d'élèves.

Donc les gamins vont dans le privé, en fait.

Ils vont dans le privé, ou ils obtiennent des dérogations, pour certains.

D’accord, ouais.

Mais euh… de toute façon le collège n’a pas la capacité de les accueillir. C’est-à-dire que nous on est quasiment au maximum de ce qu’on peut accueillir comme enfants. Donc si la carte scolaire était respectée, il faudrait construire le collège plus grand.

Oui, d’accord (rit).

Et c’est tout le paradoxe de travailler à la mixité en sachant… en sachant qu’on n’a pas l’espace pour accueillir cette mixité-là. Mais donc, voilà. Ce qu’on va mesurer c’est l’apaisement que ça crée dans la classe. Et cet apaisement, il est lieu euh… euh… à ce… à ce… comment dire ? À cet intérêt à renouveler tous les jours par ce suspens concret, à la culture commune qu’on partage et à la pratique du débat.

Ouais.

Voilà. Le troisième aspect sur le climat scolaire, c’est que le fait quotidiennement d’avoir une discussion, d’apprendre à s’écouter… à échanger, à écouter les autres, à entendre leur point de vue, à ne pas juger leur point de vue, mais à pouvoir exprimer un point de vue contraire… Voilà, on voit bien que tout ça, c’est mettre des mots, où on pourrait mettre des coups finalement. C’est-à-dire qu’en termes de climat scolaire, c’est apprendre que le langage permet ça, aussi.

Complètement, oui. Parce que je les ai vus tout à l’heure vraiment s’écouter, hein.

Oui, oui. Ils sont très à l’écoute.

Et en plus, le professeur était en retrait.

Oui.

C’est-à-dire pas du tout en posture de contrôle, à vouloir reprendre le… le… les rênes euh… donc vraiment, il a lâché le…

C’est ça.

Et il les a laissé discuter entre eux.

C’est ça…

Je n’ai pas trouvé qu’il y ait de l’irrespect, il y a des désaccords, mais ça reste euh… très poli quoi.

Oui, oui. Alors ça, c’est comme ça que procède Anthony, mais vous iriez chez d’autres enseignants… Parce que c’était une constante, nous on n’a pas souhaité trop normer euh… on s’est donné un protocole…

Ouais.

En commun, mais suffisamment large pour que chacun puisse procéder comme il le souhaitait à l'intérieur de sa classe. Et ça, c'est vraiment important parce que…

Oui, que chacun s'y retrouve…

Pour que chacun s'y retrouve, pour que vingt collègues soient euh… partants pour euh… quatre ans euh… pour s'engager dans un projet auquel rien ne les oblige, finalement, il faut que chacun y trouve son intérêt. Et donc euh… pour nous c'était important euh… je pense que si on avait été plus normé, si on avait davantage normé le protocole, probablement qu'on serait pas aussi nombreux qu'aujourd'hui quoi.

Ouais, c'était un choix.

Donc on a bien ce protocole lecture, compréhension…

C'est ça, donc ya bien des items qui sont euh… « obligatoires » entre guillemets, 'fin…

C'est ça. Mais y'a des collègues qui vont… qui sont moins à l'aise avec le débat qui vont… qui vont plutôt faire une discussion en fin d'heure, y'a des collègues sont très à l'aise avec le débat et qui vont vouloir y consacrer quasiment toute leur heure…

Ah oui.

Et qui là vont plutôt faire des débats… alors soit plutôt comme Anthony, soit moi j'fais des débats qui sont plutôt à visée philosophique et démocratique, la DDVP, j'sais pas si vous connaissez…

Non, pas du tout, mais je vais le noter.

C'est un autre protocole de débat euh… de débat à thématique philosophique. Y' a des enseignants qui sont à l'aise avec la philo, donc ils vont choisir des thèmes philosophiques… Y' a des enseignants qui sont pas à l'aise donc ils vont choisir plutôt des thèmes d'interprétation du texte.

D'accord.

Parce qu'on peut discuter sur… l'interprétation du texte. Donc vous voyez, y'a une espèce de souplesse.

Oui, oui.

Donc ce que vous avez vu avec Anthony c'est pas… c'est pas ce que vous verriez demain avec un autre. C'est-à-dire que…

Mais c'est bien, aussi pour les adultes…

Oui, voilà. Et puis ça fait varier aussi pour les élèves.

D'accord.

Donc ça, c'est pour l'aspect climat scolaire.

D'accord.

Voilà.

J'avais… alors, en fait je me rends compte que mes questions étaient un peu… J'ai noté ça un peu naïvement hier, donc j'avais noté « Quand a été créée l'initiative ? Dans quel objectif ? », donc ça vous me l'avez dit tout à l'heure. « Quels bienfaits ont été observés, donc sur les élèves ? … » Ah oui, c'est un dispositif qui s'est… qui… comment dire ? Qui ne s'adresse qu'aux sixièmes ?

Oui.

Et euh… oui, c'est ça, uniquement pour les sixièmes ?

Oui. Oui, oui. Bah chaque année la question se pose. Alors, 'fin… Oui, le dispositif ne s'adresse qu'aux sixièmes. Y'a… Anthony, lui, doit être le seul enseignant qui continue à faire un peu en cinquième.

D'accord.

Euh… Donc il continue à partir d'un autre feuilleton de… de Muriel Szac, et puis en quatrième également, mais je sais plus à partir de quel euh… Peut-être d'un Jules Verne, je crois.

D'accord.

Donc il continue à faire quelques heures, mais bon, euh… Il est tout seul à le faire, donc c'est super pour ces élèves, mais bon, y' a pas la cadence quotidienne pour le coup.

D'accord, oui.

Chaque année, on s'est posé la question. Au départ on s'est posé la question de savoir si on restait sur deux classes et qu'on montait jusqu'en troisième… On s'est dit que finalement, on préférait élargir à tous les niveaux de sixième, mais…

D'accord.

Il faudrait euh… reconstituer une autre équipe en cinquième, ou en partie la même, mais aussi avec d'autres enseignants, parce que y'a des matières qui n'existent pas en sixième.

Type l'espagnol (rit).

Oui, l'espagnol notamment, sciences physiques… Et il faudrait qu'on euh… choisisse… Parce qu'en fait c'est un énorme boulot, même d'investir un feuilleton. Il faut le… Il faut le… c'est-à-dire que là on commence à avoir aussi une banque de… de… on a un outil numérique qui nous permet de… de mettre en commun nos activités.

D'accord.

Voilà. Euh… donc on commence à avoir une banque d'activités…

Donc vos activités, ce sont les feuilles d'activité, c'est bien ça ?

Oui, les activités qui sont proposées sur le temps de compréhension.

D'accord, je vois. Oui, j'ai vu tout à l'heure, j'en ai eu une.

On essaye de les mutualiser au maximum, pour que ce soit aussi un gain de…

De temps ?

De temps, après les collègues souvent ils reprennent pas la fiche telle quelle, mais ils en reprennent une partie et puis…

Ils adaptent, mais ils ont une base.

Ils ont une base, ouais.

D'accord. Et du coup j'avais noté 'quels impacts ? Quels bienfaits ont été observés sur les élèves, donc en termes de compétences, aussi de meilleurs apprentissages ? Mais c'est aussi ce que vous avez dit en fait.

Alors ça…

Ils sont calmes…

Non, alors ça va être plutôt le climat scolaire, le calme. Et en termes de compétences… euh… nous euh… Disons que c'est peut-être ce que nous, depuis l'année dernière, on commence à approfondir, à creuser de façon beaucoup plus euh…

Précise ?

Précise, voilà. Donc là, on se… effectivement on se rend compte qu'il y avait un enjeu sur la compréhension qu'était énorme avec nos élèves. Donc comme on manquait un peu d'outils pour euh…

Pour mesurer cela ?

Pour le mesurer, et puis pour savoir aller finalement, et que Monsieur Boimare est pas une ressource, là pour le coup, parce qu'il…. Et donc…

Ah oui.

Donc c'est-à-dire… On a beaucoup travaillé avec lui, hein. Il nous a apporté énormément, mais après ce sont poser des questions pour lesquelles il avait plus de réponses.

D'accord, ouais.

Voilà. Euh…. Et notamment celle du travail sur les compétences.

D’accord. Donc ça veut dire que vous êtes allé très loin dans le projet quand même.

Bah ça fait quatre ans aussi, donc chaque année on a une autre étape. Mais… mais… notamment sur le travail des compétences, et sur la question du débat, aussi. On a trouvé qu’à un moment, il n’avait plus les réponses aux questions qu’on se posait.

D’accord, ouais. C’était quoi la question sur le débat ou… ?

Les questions qu’on se posait sur le débat euh… d’abord c’est que lui avait un protocole qu’on trouvait un peu lourd, qui est euh… avec l’idée que tout le monde doit s’exprimer, qui est de faire des tours de parole complets de classe.

Ah oui.

Donc on peut poser une question, les élèves réfléchissent, si possible écrivent un peu avant de réfléchir, pour avoir une première base de réflexion. On fait des tours de… mais c’est assez laborieux, finalement. Et encore, on n’a pas des classes trop chargées, mais euh…

Mais ça réduit un peu la spontanéité quand même.

Et ça réduit la spontanéité, donc c’est là qu’on s’est tourné vers tout ce que pouvait proposer Olivier Blond-Rzewuski et Edwige Chirouter.

D’accord.

Et là, eux nous ont proposé des protocoles de débat beaucoup plus poussés avec euh… par exemple une première heure où on peut euh… avec les élèves faire émerger la question du débat, les questions, toutes les questions que pose un texte. Et ensuite, les faire voter ce qu’ils veulent… C’est comme ça que procède Anthony, je sais pas si c’est ce qu’il a fait aujourd’hui, mais… Des fois ils procèdent comme ça.

Ouais. Aujourd’hui, ya pas eu… y’a pas eu de vote. En tout cas il laissait les élèves s’exprimer, et lui faisait secrétaire. Il retranscrivait, il traduisait en fait un peu ce qu’ils disaient.

Il écrit au fur et à mesure.

Voilà, c’est ça. Il est assis à son poste, en posture de secrétaire.

Qui a apporté la question de discussion ?

Alors, bah c’était sur euh… (tourne des pages). C’était sur la fiche d’activité.

Ah oui, alors des fois il a un autre protocole qui consiste à traiter la compréhension en demandant aux élèves de faire ressortir toutes les questions que pose un… un texte.

D’accord, ah oui.

Donc… ah oui. Donc on peut passer près d’une demi-heure à rediscuter, après on fait un peu de lexiques, on arrange un peu mieux les questions. On vote, on choisit un thème, et on débat sur l’une des questions qu’est… qu’est ressorti. Donc ça, c’est un autre protocole. Euhm…

Mais c'est vrai qu'il existe beaucoup, beaucoup de protocoles de début. 'Fin il existe des tas de façons de faire…

Voilà, voilà, c'est ça.

Quelle est la façon de faire la plus adaptée à ça ? C'est euh… Ça dépend peut-être du jour, et de l'humeur du jour aussi ?

Ouais.

Quelque part…

Et puis l'enseignant. Donc nous ce qu'on souhaitait, c'était de former un maximum de modalités, de manière justement à bien rester dans un cadre souple.

Voilà, je suis rassurée. Je me suis dit « si j'ai perdu mes notes et tout ça. ». Voilà, c'est ça qu'il fallait. Hop !

Ah oui, donc là il a mis la question centrale. C'est marrant parce que…

On est partis de ça, mais finalement, on a dérivé sur une autre question… Alors je l'avais notée dans mes notes, mais euh… finalement on est partis sur… La question c'était « Croire au destin, c'est ce qui nous aide à vivre ». Et puis la question finale était un peu différente euh… « Peut-on changer son destin ? Est-on maître de son destin ? ». On est arrivés là.

Ouais, j'aime bien ces épisodes-là. L'année dernière, j'étais tombé dessus.

Oui, c'est super.

C'est des super épisodes. Mais on tombe pas toujours sur des épisodes aussi riches, parce que du coup on a des plannings qui… qui sont aléatoires, donc euh… qui sont faits en amont, mais euh… qui sont… parfois on tombe… Moi je sais y'a des épisodes sur lesquels… les épisodes 62 et 63, ce dont des épisodes que j'aime beaucoup donc euh… Du coup, je suis content quand ça tombe dans mon planning.

Ouais, avec les ciseaux qui coupent le fil de la vie…

C'est ça.

En plus les élèves ont déjà dû voir ça, parce que je sais que y' a des dessins animés où ils reprennent ça…

Oui, oui, oui, y'a des dessins animés, pour beaucoup ils ont vu euh… *Percy Jackson,* donc on voit ces personnages-là, dans *Percy Jackson*. Donc nous… donc parce que des questions se posaient sur le débat… Alors, les questions qui égermaient sur les débats des collègues, de façon récurrente, jusqu'à ce qu'on se forme c'était « Comment faire en sorte que le débit ne soit pas tiède ? ».

Oui.

« Comment rebondir, quand le débat est au ras des pâquerettes ? ».

Oui.

Voilà. Euh… « Comment obtenir la participation de tous les élèves sans la forcer ? Comment bien s'informer soi-même sur les questionnements philosophiques ? », pour ceux qui souhaitaient faire des débats philosophiques, c'est pas le cas de tout le monde. « Comment bien s'informer pour être prêt dans la discussion à intervenir, si on doit intervenir ? »
.

> **Oui.**
>
> Euh… donc c'était beaucoup autour de ça : 'comment favoriser l'écoute des élèves dans des classes où c'est parfois plus compliqué ? C'était ça les grands questionnements. Donc là on a été chercher des réponses auprès de euh… voilà.

Donc euh… auprès de qui ?

Auprès d'Edwige Chirouter, titulaire de la chaire de l'UNESCO « philosophie enfants ». Et euh… donc euh… c'était pour euh… Pardon, c'est un peu décousu, mais c'était pour comprendre l'idée que… voilà.

C'est enregistré de toute façon, donc…

Voilà. Donc on avait… on avait l'impression que c'était euh… comment dire ? Euh… qu'on avait fait le tour un peu du travail qu'on pouvait faire avec Serge Boimare, mais d'autres questions ont commencé à se poser sur le débat ! Donc là je viens de vous les… Et puis, sur la question de la compréhension aussi.

Bah oui. Des apprentissages des compétences en fait des élèves.

C'est ça. Donc là, on s'est appuyés sur les travaux de… de… Serge euh.. Non c'est pas Serge… de… Roland Goigoux.

D'accord.

Euh… Roland Goigoux et Sylve Cèbe. Alors eux, ce sont les auteurs, avec deux autres personnes dont le nom… que je… que je… j'ai pas en tête. Euh… qui sont les… des chercheurs euh… qui ont inventé toute la méthode qui s'appelle « Lector et lectrix », qui est une méthode qui est beaucoup utilisée en école primaire. Et euh. Et au collège, sous différents formats. Donc les tout petits c'est « Lectorinots, Lectorinettes », y'a « Lector et Lectrix » cycle 3, « Lector et Lectrix » cycle 4. Et c'est… et c'est un ouvrage qui ne traite que de la compréhension.

D'accord.

C'est-à-dire « Comment amener les élèves à une meilleure compréhension des textes et des consignes ? », et qui propose un protocole…

C'est hyper intéressant.

Oui, c'est une méthode hyper intéressante, et qui nous a… alors, ils proposent un protocole avec des documents qui n'ont rien à voir avec les nôtres, qu'on n'a donc pas utilisés.

D'accord.

Mais en gros, leur protocole consiste à… à construire avec les élèves un cheminement qui les amène à mieux comprendre. Et ce cheminement, ça passe par plusieurs étapes. Y'en a sept, et nous on va en parcourir trois pendant l'année de sixième.

D'accord.

La première de ces étapes, c'est euh… Nous, notre entrée initialement, et puis avec Serge Boimare d'ailleurs, c'était résumé l'épisode.

Oui.

Et en fait, en réfléchissant et en les lisant, on s'est rendu compte que résumer, ça demandait des compétences préalables, que nos élèves n'avaient pas en partie. C'est pour ça qu'on avait autant de difficultés à leur faire résumer l'épisode. Donc eux proposent un protocole… Par exemple, résumer, c'est que l'étape trois. Y'en a deux autres qui précèdent, qui sont : se faire une image mentale du film, se faire un film de l'épisode, être capable de… de le revoir euh… avec tout ce que ça implique de ce que le texte dit, et aussi de combler les implicites euh… que le texte ne dit pas.

D'accord.

Et donc, d'être capable soit par son imagination, ou par le sens, ou par sa culture, de combler ce que le texte ne dit pas. Par exemple, si… j'en sais rien… si le texte que Zeus à son foudre dans la main, parce que ça se met au masculin dans ces cas-là, pour une partie de nos élèves ils vont très bien voir qu'on comprend très bien ce qu'est qu'un foudre, et pour d'autres, ils vont pas du tout avoir la culture nécessaire pour permettre de visualiser Zeus avec son éclair quoi. Voilà, donc c'est… donc petit à petit les amener à comprendre que… bah pour bien comprendre, il faut se construire une culture.

Oui, et puis aussi qu'il faut pas s'arrêter à la moindre chose… Comme en langues : c'est pas parce qu'on n'a pas compris des mots qu'on ne va pas comprendre la globalité.

Voilà, c'est ça.

Vraiment, ne pas s'arrêter sur ce qu'on n'a pas compris. Accepter qu'il y ait des parts d'incompréhension.

C'est vrai que c'est comme l'enseignement d'une langue, qui vraiment… vraiment repose là-dessus. En langues, c'est vrai que quand on n'a pas compris un mot, c'est terminé quoi.

Oui, il faut accepter les blancs, l'incompréhension.

Donc euh. Donc ça, c'est la première étape. La deuxième étape c'est euh… reformuler.

D'accord.

La question de la reformulation. Donc là, on en est là, nous. Et puis la troisième étape, ce sera résumé.

D'accord.

Voilà.

Mais alors du coup, qu'est-ce qu'ils reformulent ?

Non, reformuler l'épisode lui-même. C'est-à-dire être capable de traduire la représentation mentale qu'on s'est faite avec ses propres mots.

Oui, d'accord.

Et de façon… pas résumée, justement. C'est à dire même à la limite ça peut être du… du prolongement du texte.

D'accord.

Donc ça implique d'autres compétences de compréhension, résumer va impliquer encore d'autres compétences.

D'accord.

Euh… Et donc, voilà, en termes de compétences, entre comprendre euh… débattre avec tout ce que ça implique comme autres compétences… C'est-à-dire en fait, écouter euh… argumenter, justifier.

Ouais.

Euh… Être capable de se repenser à partir des autres… Voilà. Et puis on peut ajouter une autre compétence, qui est peut-être celle que pour le moment on a le moins creusée, mais qui va devenir probablement notre enjeu pour cette année et… 'fin pour la fin de l'année et l'année prochaine, c'est écrire. Parce que finalement toutes les compétences dont on a parlé là, là, comprendre, débattre, et cætera, peuvent avoir une traduction écrite. Donc euh… l'enjeu qu'on n'a le moins exploité jusqu'à maintenant, c'est celui-ci. L'enjeu de…

Autour de l'écriture.

Ouais, de l'écriture. L'enjeu de l'écriture… mais ça fait encore débat au sein de l'équipe, de savoir si on doit en faire un enjeu central ou pas.

D'accord.

Donc on est… on est… bah comme toute équipe qui cherche un peu, on est souvent dans des débats, hein dans des… des… puisqu'il faut chercher des consensus. Je pense que pour le moment y'a une partie de l'équipe qui aimerait bien que l'écriture devienne un gros enjeu, et puis y'a une autre partie de l'équipe qui ont peur que ça rapproche d'un dispositif à objectif euh… scolaire.

Oui.

“Fin… un dispositif qui ressemble trop au reste des cours en fait. Et là ce qui est intéressant, c’est que c’est original…

C’qu’est intéressant c’est le travail en amont, que peut-être l’écrit peur intervenir après, dans le… dans le… dans les matières justement euh… plus classiques.

Donc c’est un débat… qu’on n’a pas encore tranché. Ça, c’est pour les compétences, je vérifie que je t’ai bien fait faire un tour complet… Climat scolaire, on a parlé… Compétences on en a parlé…

Alors, peut-être si ça peut inspirer, j’avais noté euh… Sur le climat donc c’est les sept piliers, on a… la stratégie d’équipe, briser la solitude du prof… on est en plein dedans là…

C’est ça.

Euh… les pédagogies coopératives pour motiver les élèves, je pense que là, c’est pareil, « fin…

Là aussi, alors ça dépend des enseignants, mais… y’a de plus en plus d’enseignants qui… qui… imaginent ou des activités de compréhension, ou des activités de débat, qui effectivement reposent sur la coopération. Ça peut être du débat aussi, pareil ça, ça marche très, très bien. Des débats par quatre ou cinq, c’est intéressant d’ailleurs en termes de prise de parole de tous les élèves, ça facilite énormément parce que c’est beaucoup plus facile de prendre la parole par petits groupes de quatre ou cinq, que dans un groupe de vingt-cinq. Euhm… et puis même les temps d’activités de compréhension, y’a des… des… par exemple pour ce faire un film, j’sais que y’a de plus en plus de collègues qui mettent les élèves par deux ou trois, où chacun essaye de raconter ce qu’il a compris de l’épisode.

D’accord.

Et puis on note sur la feuille uniquement les désaccords, ou les différences entre les récits de chacun. On peut imaginer plein de formes de coopération, effectivement.

Oui. (un long blanc). On est donc pleinement dedans là aussi. Sur la justice scolaire, est-ce que ça contribue à un instaurer un cadre et des règles explicités ?

En tout cas, ça contribue à… à ce que ça… soit un sujet très, très récurrent. En fait, les mythes ne parlent… parlent beaucoup de ces sujets-là : les règles, la justice, Zeus qui passe son temps à rendre… Zeus, il passe son temps à rendre des… des… des jugements. Et donc, les discussions avec les élèves reposent très souvent sur savoir si les jugements de Zeus sont justes ou pas. Quelles sont les règles ? Et qui est légitime à imposer les règles, aussi ?

Ah, d’accord, ouais.

Euh… oui… ça crée un climat où... où la question des règles, du cadre est… est tout le temps questionnée.

D'accord. Donc pour ce point-là aussi, ça a vraiment des… des impacts sur la globalité du… du…. (en lisant) Cimat scolaire, sur la prévention des violences et du harcèlement… Bin là aussi, ils apprennent aussi à s'écouter, donc y' a quand même ça…

Ils apprennent à s'écouter, et y' a des thématiques quand même, des discussions qu'on a euh… reposent très souvent sur ces questions-là.

Apprendre à s'écouter, et pus sensibiliser en fait, sur ces questions-là de manière parallèle…

C'est ça. C'est un peu l'idée de Serge Boimare, c'est-à-dire mener une médiation culturelle, c'est à dire comment, par la médiation, on va pouvoir euh… se questionner, sans questionner directement l'élève et ses… euh… ses problématiques.

Sensibiliser ces élèves de façon… de façon détournée quoi, « fin… De façon indirecte…

De façon indirecte, c'est ça. Distancier peut être.

Oui, voilà. Oui, c'est… c'est ça, c'est la terminologie de Serge Boimare.

Ouais, c'est ça.

Euh… alors, le point cinq… C'est sur la co-éducation, est-ce que ça a un impact avec les familles ?

Un peu, mais c'est pas… c'est probablement pas le point où on est le plus avancé. Un peu, en ce sens où on a un échange avec les familles au début de l'année sur le dispositif. Euhm… et qu'on a un temps fort en fin d'année euh… l'année dernière on a présenté aux familles le petit film que vous avez vu.

Ouais.

Euh… On a ces échanges-là, autour des productions des élèves. Cette année, on va faire une sortie euh… donc c'est pareil, il va y avoir des temps d'échange avec les parents. Mais euh… par rapport à…

C'est pas l'axe le plus fort.

Non. On avait des objectifs initiaux qu'on n'a pas abandonnés hein, mais on essaye de temps d'organiser des séances de débat avec les parents. Euh… des séances d'échange avec les parents, de… de faire rentrer un peu plus les parents dans le dispositif, mais euh… c'est un axe qu'on n'a pas encore creusé.

D'accord. Ensuite, le sixième axe, ce sont les pratiques partenariales.

Oui, alors ça, ça…

Avec Muriel Szac, avec tous les intervenants euh…

Ouais. Là pour le coup, que ce soit en interne de l'éducation nationale euh… on est quand même assez soutenus par le…

Le rectorat ?

Par le rectorat, et pas les différentes directions du rectorat. Donc euh… entre les directions qui gèrent l'innovation pédagogique, celles qui financent La nuit des chercheurs… »Fin bon. Voilà ça fait plein de… après, y'a le partenariat avec Muriel Szac, le partenariat avec tous les chercheurs euh… on a des partenariats locaux, comme par exemple avec la bibliothèque euh… associative des dermalierres…

Ouais…

La bibliothèque Émilienne Leroux hum… j'oublie des choses ou pas ?

Donc c'est déjà pas mal !

En terme partenarial, oui ça aide beaucoup.

Tous les axes du climat scolaire du coup, ils sont hyper euh…

Présents ?

Oui, très présents.

Ouais, c'est ça. Et on voit bien que les associations…

Et puis le dernier point, « qualité de vie à l'école »… Bon, bah là c'est pareil.

Euh… pareil. Alors la qualité de vie à l'école, c'est un… c'est l'un des axes, ouais.

C'est vraiment une formidable initiative.

Sur la pensée de Serge Boimare, vous êtes quand même bien au… au point, parce que du coup j'en ai pas parlé, parce que…

Alors je n'ai pas lu tous ses livres, j'ai d'abord commencé par regarder des conférences sur YouTube, et par lire des articles euh… 'Fin voilà, j'ai… je connais les grands axes, mais pas l'intégralité de son œuvre.

Non, non, non…

Je sais à peu près ce qu'il y a savoir.

Oui, voilà, je voulais parler de l'empêchement de penser, mais y' a pas besoin en fait.

Non. C'est par ce biais-là que je suis arrivée, en fait. C'est une théorie fascinante.

Oui, oui.

"Fin moi, je pense qu'il a certainement raison, derrière les perturbations scolaire se cache souvent autre chose…

Y' a un blocage.

Oui, je pense qu'il y a quelque chose là-dessous. C'est une grande découverte en tout cas, j'ai trouvé ça très intéressant, 'pis après en creusant tout ça, en en parlant avec Serge Pittiglio, bah ça m'a mis sur la voie du mémoire… Il m'a dit 'Bah écoute, j'ai un collègue qui mène une initiative qu'est très, très bien à Rosa Parks et de fil en aiguille...

C'est super, ouais. C'est bien.

Ouais.

Il faudrait que je t'envoie le… le lien vers la version plus longue, parce que du coup t'aurais le…

Oh bah oui.

T'aurais la dimension des… 'fin l'intervention plus théorique des chercheurs.

Oui, oui, oui.

Et puis aussi, on y a développé d'autres aspects euh… y'a toute une partie sur le euh… l'aspect culture professionnelle. Notre quatrième enjeu, on va dire, et sur faire équipe quoi. En quoi ça facilite le… au sein d'un établissement le… le… comment dire ? Les échanges ?

Oui ?

Pour avoir… le fait d'avoir des objectifs en commun…

Oui, bah c'est ce qu'on appelle… dans les entreprises, on appelle ça la communication interne.

Oui, voilà.

Ce sont des actions de communication interne qui sont faites… l'esprit l'équipe hein, tout ça pour favoriser la motivation, et l'esprit d'équipe…

C'est ça. Et… et la définition d'objectifs communs, qu'on essaye d'avoir ensemble de puis longtemps et…

Tout à fait.

Des fois, on est tellement prisonnier de sa propre discipline…

Oui.

Réussir à déterminer… ce qui implique après… alors après ça met en jeu beaucoup de choses euh… ça veut dire… ça a énormément de conséquences en fait… Je sais pas jusqu'où tu vas développer dans ton mémoire, mais ça implique…

C'est ça, il faut qu'on se centre sur certains axes je pense, du climat scolaire.

Parce que ça implique aussi une forme de pilotage un peu particulier… C'est-à-dire qu'il faut un pilote qui pilote…

Eh oui.

Il faut un pilote qui en même temps euh… qui soit très à l'écoute de l'équipe. C'est à dire qu'il y a une dimension démocratique qui est très importante dans l'équipe.

Oui.

Tout le monde est là sur la base du volontariat.

D'accord.

Pour que tout le monde soit là, faut qu'il y ait une équipe et le sentiment qu'elle décide. Mais en même temps, y' a un pilotage aussi.

Oui, j'ai l'impression n que vous êtes quand même bien soutenus par votre direction.

On est très bien soutenus par la direction. Mais il faut quelque chose qui aille au-delà du soutien.

Oui, d'accord.

C'est-à-dire qu'il faut une direction qui pilote, et en même il faut une équipe qui décide, c'est pas facile à… à faire coexister.

Oui, tout à fait, ouais.

Donc là y' a quelque chose où je pense que euh… tout le monde se redéfinit un peu. Je pense qu'à travers ce projet, le chef d'établissement lui-même il a un peu… repensé sa place, et moi euh… en tant que coordinateur, j'ai essayé de trouver la mienne. Et je pense que les enseignants font la même chose, c'est-à-dire qu'il faut réussir à faire coexister ces deux… euh… enjeux qui sont un peu contradictoires. Parce qu'un pilote peut facilement avoir envie de trancher une question.

Mais… oui.

Mais s'il tranche, y' a plus d'équipe pour faire. Donc il faut… faut…

Oui, c'est un sujet qu'est un peu épineux, ouais, tout à fait.

Non, c'est un sujet passionnant hein. C'est super, mais ça nécessite beaucoup, beaucoup de calibrages.

Oui, tout à fait.

Voilà.

Ouais, donc du coup vous, vous êtes coordinateur.

Moi je suis coordinateur, oui.

Donc c'est pas forcément celui qui exécute ou qui… 'fin, comment dire ? Celui qui tranche et qui prend les décisions.

Ah non, pas du tout ! Moi je décide de rien, j'essaye d'organiser au mieux des décisions qu'on prend dans le collectif et… et que prend pilote, mais euh… je… non, non, moi je décide pas.

Du coup, qui est le pilote de l'initiative ?

C'est le chef, c'est le chef d'établissement.

Ah, c'est lui, d'accord. (La sonnerie retentit). Ah elle est bien votre sonnerie chez vous !

Oui, mais on s'en lasse au bout d'un moment (rit).

Ah oui, d'accord (rit aussi). Chez nous, elle est vraiment pas terrible, donc c'est pour ça que je la trouve bien plus sympa.

Est-ce que tu as d'autres questions ?

Bin je crois euh… bah non. Je pense que… on a répondu… 'Cette initiative permet-elle de mieux gérer la diversité dans les classes… ?' euh…

Ah bah oui.

Bah oui. Dans le sens où on traite… 'fin on agit pour tous les élèves et puis chacun peut y trouver sa place, donc…

C'est ça, après… après y' a les objectifs qu'on se fixe, nous ça fait quatre ans, mais euh… y' a beaucoup de ces objectifs qui ne sont pas encore atteints. Par exemple la.. La question de transférer les compétences des élèves dans les disciplines…

Ouais.

Je pense qu'il y a quelques enseignants qui se sont beaucoup appuyés là-dessus et puis pour d'autres enseignants, c'est encore euh… C'est encore compliqué. Globalement, la question du transfert disciplinaire est un gros enjeu. Je voudrais pas non plus te donner l'impression que euh… Comment dire ? Euh… qu'on a une organisation ou un système qui a atteint tous ses objectifs ! C'est pas le cas hein. Euh… voilà, on progresse, mais je pense qu'on voit beaucoup mieux les compétences qu'on construit sur ce moment-là, mais la question de les faire basculer sur le temps disciplinaire, c'est-à-dire de s'appuyer dessus pour mieux enseigner tout au long de la journée, ça reste encore un enjeu ça.

D'accord. Après c'est déjà pas mal un succès sur pas mal de… de… points, quand même.

Oui, oui.

On peut pas être partout.

Non, non, c’est pour ça qu’on continue, mais euh…

C’est normal.

C’est des projets qui se construisent sur des années, en fait.

Ouais.

C’est…

Oui, oui, oui.

Faut se laisser du temps, parce que petit à petit on définit des objectifs, petit à petit on se rapprocher de résultats… Faut se reformer, c’est-à-dire qu’à chaque fois qu’une nouvelle problématique apparaît, faut trouver le bon interlocuteur, faut se former, et là le… le contact avec le monde la recherche, c’est central quoi.

Bah oui.

C’est… c’est super.

Bah c’est vraiment… Après ma dernière question, bah c’était ‘Vous, en tant qu’enseignant à Rosa Parks, qu’en retirez-vous ?’, mais vous y avez répondu aussi. ‘Qu’est-ce que vos collègues en retirent, selon vous ?’, ça on y a répondu dans le…

Oui.

Par le biais de… des stratégies d’équipe et qu’est-ce que ça apporte à l’équipe.

Oui, en fait…

Sur le climat scolaire.

Je suis parti… On aurait dû partir de ton… de ton questionnaire…

Ah non, non, non, c’était très bien de faire comme ça. Au contraire, parce qu’en fait euh… là avec euh… donc la collègue, il faut qu’on affine le sujet, mais en fait… le rendez-vous là c’est recueillir ma matière, et à partir de ça bah… on va élaborer notre problématique et nos hypothèses de euh… de recherche.

Oui.

‘Fin notre problématique de recherche.

De toute on peut se… Si jamais y’ a des zones d’ombre qui se posent et que… tu as besoin d’autres informations, on peut communiquer par mail. On peut se revoir.

Mais c’est adorable ! Je vous remercie beaucoup de m’avoir accueillie, et pour votre activité, d’avoir répondu si rapidement… Il est possible qu’on vous fasse refaire un entretien, si c’est possible et si vous êtes d’accord.

Oui.

Alors peut-être par e-mail, je vous enverrai les questions…

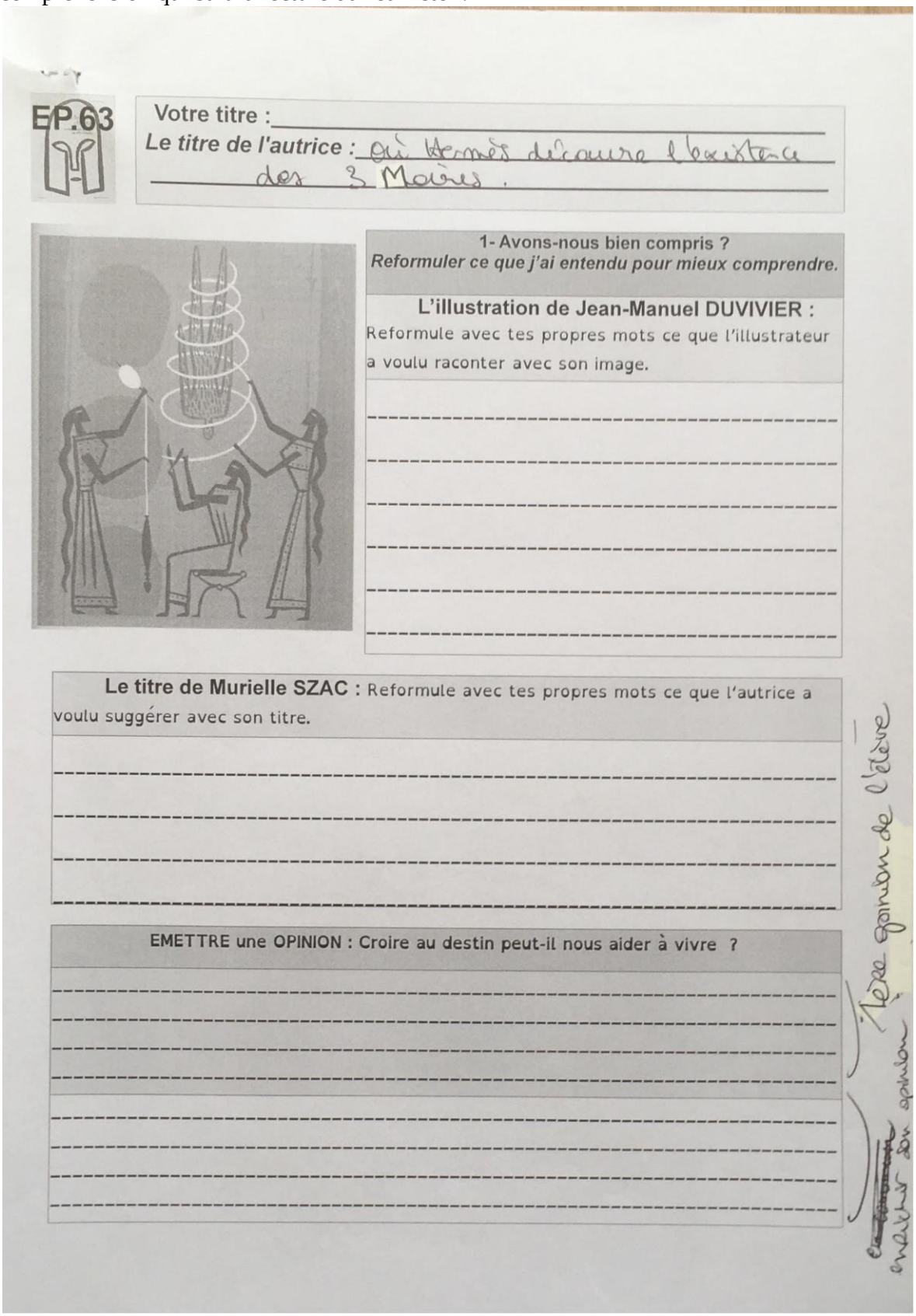
Non, non… donc on se voit. Mais n'hésite pas, y'a pas de… ça va Anthony ?

Je vais éteindre le…

Merci encore !

N°2 – *Feuille d'activité d'une séance « Toimoinous »*

Feuille distribuée aux élèves après la lecture d'un feuilleton mythologique, lors d'une séance « Toimoinous » observée au mois de février. Elle correspond au temps de compréhension qui suit la lecture du feuilleton.



EP.63

Votre titre :

Le titre de l'autrice : où Hermès découvre l'existence des 3 Moires.

1- Avons-nous bien compris ?
Reformuler ce que j'ai entendu pour mieux comprendre.

L'illustration de Jean-Manuel DUVIVIER :
Reformule avec tes propres mots ce que l'illustrateur a voulu raconter avec son image.

Le titre de Murielle SZAC : Reformule avec tes propres mots ce que l'autrice a voulu suggérer avec son titre.

EMETTRE une OPINION : Croire au destin peut-il nous aider à vivre ?

Lèse opinion de l'élève

~~[illegible]~~ enrichir son opinion

Mots-clés :

- culture
- climat scolaire
- appartenance
- pédagogies coopératives
- individualisme
- sens

Résumé en Français (10 lignes):

A travers l'étude du dispositif « Toimoinous » mené au collège Rosa Parks de Nantes, ce mémoire a pour ambition de voir en quoi les démarches pédagogiques qui intègrent et mobilisent les **individus** (élèves et/ou enseignants) dans des collectifs organisés (par des règles) et **solidaires**, concourent à **redonner du sens à l'école** et à améliorer **le climat scolaire.** L'étude repose sur une première phase de recherches documentaires, sur l'observation d'une séance type du dispositif et enfin, sur l'entretien d'un de ses membres fondateurs. Elle établit que « Toimoinous » va au-delà de son objectif initial qui consistait à lutter conter « l'empêchement de penser » des élèves, concept cher à Serge Boimare. En apportant des **références communes** et en renforçant **le sentiment d'appartenance** au groupe, cette démarche redonne du sens aux apprentissages. La **dimension collective de l'action** et la mise en place de **pédagogies coopératives** ont également montré des impacts positifs sur le climat scolaire.

Key words :

- culture
- school climate
- group membership
- cooperative pedagogies
- individualism
- meaning

Résumé en Anglais (10 lignes):

This thesis examines the "Toimoinous" pedagogical initiative at the Rosa Parks middle school in Nantes, in order to determine how educational approaches that integrate and mobilise **individuals** (pupils and/or teachers) within groups that are **supportive** and organised (by rules) may contribute to **making education more meaningful** and improve **the school climate.** The study of Toimoinous comprised an initial phase of documentary research, the observation of a typical classroom session, and an interview with one of its founding members. It may be seen that Toimoinous has exceeded its initial objective of combating student "thought impediment", a concept dear to Serge Boimare, and that by providing **common references** and strengthening **the feeling of group membership**, Toimoinous makes learning more meaningful. Furthermore, its **collective dimension** and use of **cooperative pedagogies** were quickly seen to have a positive impact on the school climate.