

L'Ecole Vitruve : un laboratoire de l'expérimentation pédagogique.

Rapport final de la recherche. Intitulé de l'action : « Mise en place d'une organisation collégiale à l'échelle d'une école ».

Yves Reuter, Professeur émérite à l'université de Lille, membre associé du LACES (E.A. 7437)

Rapport transmis en Juillet 2019 à :

Madame Nadia Civiale, Conseillère Académique pour la Recherche, le Développement et l'Innovation-Expérimentation

Monsieur Régis Malet : Université de Bordeaux, ancien directeur du LACES

Monsieur Fabien Sabatier : Université de Bordeaux, directeur du LACES

Madame Carole Laurent- Patrice, Cardie adjointe

Madame Irène Rousseau, Chargée de Mission

Madame Catherine Bitard, Inspectrice de l'Education Nationale (Paris 20 D Belleville)

L'équipe enseignante de l'école Vitruve : Léa Barbier - Bouvet, Natacha Calvet, Violaine Calvino, Laurence Delhommeau, Chantal Doussous, Fabien Grandjean, Cécile Lavaire, Myriam Porcher, Geoffroy Robert, Tomas Romero.

SOMMAIRE

Ouverture

Quelques préalables

1. La dimension expérimentale de l'école Vitruve

1.1. Expérimentation/ innovation : construire une question opératoire

1.2. L'histoire de l'école Vitruve : une histoire d'expérimentation (s)

1.2.1. Aux origines de l'expérimentation

1.2.2. Des changements constants

1.2.3. La reconnaissance de la dimension expérimentale au sein de l'Education Nationale

1.2.4. Une équipe enseignante qui a su maintenir et renouveler le questionnement expérimental

1.2.5. La longévité de Vitruve comme dimension de l'expérimentation

1.3. Le fonctionnement actuel de l'école Vitruve : une originalité certaine

1.3.1. C'est l'école qui constitue l'unité pédagogique

1.3.2. Le caractère systématique des pratiques coopératives

1.3.3. Un accent porté sur la socialisation interne à la communauté éducative

1.3.4. L'importance des projets

1.3.5. L'importance des classes vertes

1.3.6. La gestion des imprévus

1.3.7. L'ouverture sur le monde extérieur

1.3.8. Instauration d'une « vraie » vie

1.4. Un engagement pédagogique indépendant

1.5. Une reconnaissance nationale et internationale

1.5.1. Une histoire particulièrement documentée

1.5.2. Une reconnaissance nationale et internationale

1.6. Conclusion : Vitruve, une expérimentation incontestable

1.7. Proposition : mieux valoriser cette expérimentation

2. La question de l'enseignant - coordinateur

2.1. Un fonctionnement atypique mais peu problématique

2.2. Des intérêts symboliques pour l'équipe

2.3. De multiples intérêts fonctionnels

2.4. Un facteur de survie pour les établissements expérimentaux

2.5. Conclusion : un dispositif à préserver

2.6. Proposition : formaliser ce dispositif pour mieux le valoriser

3. Coopération et organisation collégiale.

3.1. La coopération entre enseignants

3.2. La coopération entre enseignants et élèves

3.3. La coopération entre élèves

3.3.1. La coopération dans les apprentissages

3.3.2. La coopération dans le fonctionnement de l'école et la gouvernance

3.3.3. La coopération dans la gestion des conflits

3.3.4. La coopération dans les temps récréatifs

3.4. La coopération avec les parents

3.5. La coopération avec les autres intervenants au sein de l'école

3.6. La coopération avec d'autres acteurs externes

3.6.1. La coopération avec d'autres établissements scolaires

3.6.2. La coopération avec les acteurs du quartier et de la ville

3.6.3. La coopération avec la FESPI

3.6.4. La coopération avec les CEMEA

3.6.5. La coopération avec l'UNESCO

3.7. Les projets et leurs fonctions

3.8. Les fonctions de la centration sur l'école, au delà des groupes et des classes

3.9. Conclusion : une coopération généralisée

3.10. Propositions pour construire la transférabilité

4. Questions d'évaluation : remarques préalables sur les enjeux et les méthodes

4.1. Une évaluation vécue difficilement par ceux qui expérimentent

4.2. Questions de méthode

4.3. Un référentiel possible

4.3.1. Quelques principes

4.3.2. La présentation du référentiel et des résultats

5. Les principaux résultats

5.1. Les caractéristiques de l'expérimentation

5.1.1. Sa spécificité

5.1.2. Ses intérêts

5.2. L'école

5.2.1. La cohérence entre les discours/principes et les pratiques

5.2.2. L'attractivité

5.2.3. L'essaimage

5.2.4. L'inclusion

5.2.5. Le climat scolaire

5.2.6. L'ouverture de l'école, les relations avec l'environnement sociétal

5.2.7. Eléments de synthèse concernant l'école

5.3. Les enseignants

5.3.1. Le développement professionnel

5.3.2. Le rapport au travail

5.3.3. La dimension réflexive

5.3.4. Le rapport au référentiel des compétences professionnelles

5.3.5. Eléments de synthèse concernant les enseignants

5.4. Les autres intervenants

5.4.1. Le rapport à l'équipe et à l'école

5.4.2. Le rapport au travail

5.4.3. Eléments de synthèse concernant les autres intervenants

5.5. Le personnel de service

5.5.1. Le rapport à l'équipe et à l'école

5.5.2. Le rapport au travail

5.5.3. Eléments de synthèse concernant le personnel de service

5.6. Les parents d'élèves

5.6.1. Le regard sur leur enfant à l'école

5.6.2. L'information des parents

5.6.3. Le rapport à l'école

5.6.4. Les effets ultérieurs

5.6.5. Eléments de synthèse concernant les parents d'élèves

5.7. Les élèves

5.7.1. Le rapport à l'école

5.7.2. Le rapport au travail

5.7.3. Les apprentissages disciplinaires

5.7.4. Les apprentissages liés à la citoyenneté

5.7.5. Les apprentissages non spécifiquement disciplinaires

5.7.6. La circulation des connaissances et des pratiques entre l'école et son extérieur

5.7.7. Les devenirs, proche et plus lointain

5.7.8. Eléments de synthèse concernant les élèves

5.8. Le rapport au projet présenté en mars 2017

5.8.1. Faire progresser tous les élèves

5.8.2. Apprendre à vivre et à travailler ensemble

5.8.3. Donner du sens aux apprentissages

5.8.4. Créer un climat de travail serein

5.8.5. Aider les enfants à devenir des citoyens responsables

5.9. Les relations aux recherches analysées par le CNESECO

5.9.1. Les modalités de travail

5.9.2. La citoyenneté

6. Conclusion générale : une expérimentation dont le bilan est positif

7. Propositions finales: étayer et valoriser

7.1. Permettre à l'expérimentation de continuer

7.2. Valoriser et faire connaître

7.3. Ne pas ajouter de difficultés

7.4. Prévoir un accompagnement évaluatif léger

7.5. Donner les moyens de l'accompagnement

8. Références bibliographiques

9. Annexes

Annexe 1 : Un exemple de réflexion « interne » sur l'oral

Annexe 2 : Des réponses de parents au premier conseil d'école du 6 novembre 2018

Annexe 3 : Descriptif du dispositif de médiation pour une journée de circonscription

Annexe 4 : Le conseil d'école du 24 janvier 2019 sur le problème des enfants perturbateurs

Annexe 5 : Fragments du Conseil d'école (avec les parents) du 26 mars 2019. Point 2. Sur la régulation des conflits.

Annexe 6: Un exemple de questionnaire possible pour les élèves

Ouverture

Une délégation coréenne conduite par le Recteur de l'Académie de Busan (2eme ville du pays) a effectué une visite dans l'Académie de Paris du 14 au 16 mai 2019. Elle a été reçue par le Recteur de l'Académie de Paris, Monsieur Gilles Pécout. S'intéressant au bien-être de l'élève et au climat scolaire, elle a visité l'école Vitruve le 16 mai. On peut lire sur le site de l'Académie de Paris¹, outre ces informations, le texte suivant :

« Cette visite d'étude s'est poursuivie le 16 mai 2019 à l'école Josseaume (Vitruve) afin d'observer l'organisation et le fonctionnement de cette école qui utilise une pédagogie alternative basée sur le mode projet, permettant d'atteindre les objectifs fixés par notre ministère avec une organisation différente de l'espace et du temps dans l'école et une implication très collective des enseignants.

L'ensemble de la délégation était ravie de l'accueil des élèves qui ont eux-mêmes présenté l'école et sa pédagogie en totale autonomie.

La délégation, qui se rendait ensuite dans l'académie d'Aix-Marseille, s'est dite extrêmement satisfaite de ses deux rencontres à Paris. »

¹ Consulté le 19 juin 2019.

Quelques préalables

Le contrat qui fonde cette recherche² est relativement complexe car il entrecroise plusieurs questions portées de manière plus ou moins explicite par les différents partenaires : demande initiale de l'école sur les pratiques de coopération et l'organisation collégiale³ ; demandes de l'équipe CARDIE portant sur la mise en valeur et la socialisation possible des pratiques pédagogiques mises en oeuvre, sur les justifications du poste de coordinateur et sur la dimension innovante/expérimentale de l'école.

J'ai effectué le travail de recherche de fin mars 2018 à fin juin 2019 en employant les techniques de recueil suivantes (cela est détaillé en 4.2. Questions de méthode) :

- observations dans les classes et dans les lieux partagés de l'école ;
- entretiens individuels ou collectifs (formels ou informels) avec les enseignants, des intervenants (professeurs de la ville de Paris, psychologue scolaire, maitresse E, bécédiste, remplaçant, surveillant), des membres du personnel (concierge, dames de service), des parents d'élèves et d'anciens élèves, des élèves et des anciens élèves (au collège ou à l'université), la principale du collège Matisse, des spécialistes de l'innovation et des expérimentations, l'IEN de la circonscription;
- analyse de documents : témoignages ; documents papier ou films (et « capsules ») ; documents élèves ; affichages dans les classes ; documents envoyés par l'équipe en réponse à mes questions...

² Cette recherche a été rendue possible par une aide financière de 2190 euros de l'Académie de Paris dans le cadre d'une convention entre l'Académie de Paris et l'Université de Bordeaux (*via* le LACES : Laboratoire Cultures, Education - Sociétés, E.A. 7437, de l'Université de Bordeaux).

³ Voir la proposition de l'école Vitruve : « Mise en place d'une organisation collégiale à l'échelle d'une école » (mars 2017)

Ce rapport constitue donc la synthèse de quinze mois de recherches croisant les techniques. Il n'est donc pas à confondre avec des discours d'opinion encore trop courants sur les innovations, les expérimentations ou les pédagogies alternatives.

Je n'ignore pas non plus que, concernant la question du nom de l'école, des positions différentes s'expriment : position institutionnelle qui insiste sur la dénomination administrative en vigueur « école Josseume »⁴, position de l'équipe (et des structures fédératives de l'innovation) qui tient à l'appellation « école Vitruve » en fonction d'une identité constituée par le système pédagogique mis en place et par l'histoire de cette école. Il ne m'appartient pas, dans un rapport de recherche, de trancher entre ces positions qui relèvent de points de vue différents. J'ai cependant choisi de conserver l'expression « école Vitruve » pour deux raisons principales : elle est attestée dans la littérature théorique sur les innovations - expérimentations ; elle est constitutive de l'identité de l'équipe enseignante.

Je rappelle encore que je ne peux m'engager, en tant que chercheur, sur le terrain des prescriptions. Il n'en demeure pas moins que les quelques propositions que je soumetts sont fondées sur les recueils de données et les analyses effectués.

⁴ Même si, sur le site de l'Académie de Paris relatant la visite de la délégation coréenne, l'appellation « Vitruve » avait bien été rappelée entre parenthèses.

1. La dimension expérimentale de l'école Vitruve

Je traite ici de la question : « L'école Vitruve est-elle (encore) innovante ? »

1.1. Expérimentation/ innovation : construire une question opératoire

Je propose de déplacer le questionnement sur l'innovation en tant que nouveauté qui mène à des débats vains, quels que soient l'établissement ou le dispositif concernés: nouveauté absolue (très rare), nouveauté « technique » (par exemple au travers des outils informatiques), nouveauté dans un espace social déterminé, nouveauté aux yeux de tel ou tel acteur⁵...

Une formulation opératoire de la question me paraît donc pouvoir être la suivante: « L'école Vitruve a - t - elle (encore) une dimension expérimentale ? ». Je propose de répondre à cette question au travers de quatre entrées : l'histoire, le système pédagogique instauré, les modalités de l'engagement des enseignants, la reconnaissance nationale et internationale.

1.2. L'histoire de l'école Vitruve : une histoire d'expérimentation(s)

1.2.1. Aux origines de l'expérimentation

D'un point de vue historique, la dimension expérimentale a présidé à la mise en place, en 1962, d'une pédagogie spécifique dans plusieurs écoles de la circonscription par l'inspecteur Robert Gloton, par ailleurs membre du GFEN. Il s'agissait de lutter contre l'échec scolaire, marqué notamment par un taux de redoublement particulièrement important dans le 20^{ème} arrondissement de Paris (Gloton, 1970, 1979). Le cadre de référence est celui de l'Education Nouvelle⁶ (Gutierrez, Besse, Prost, 2012 ; Jacquet - Francillon, 2005 ; Riondet, Hofstetter, Go, dir. 2018) comme en atteste encore la participation au colloque de Poitiers (en 2017).

⁵ Pour des éléments sur la question de l'innovation et des expérimentations voir par exemple : Allam, 2018 ; Bouchard, dir. 2001 ; *Cahiers pédagogiques*, 2018 ; Casanova et Carra, dir. 2010 ; Cohn-Bendit, 2013 ; Cros, 1993 et 2013 ; Cros et Adamszewski, 1996 ; Hugon et Robbes, dir. 2015 ; Hugon et Viaud, dir. 2016 et 2017 ; Reuter, dir. 2011 ; Tricot, 2017 ; Viaud, 2005...

⁶ Voir des proximités avec certaines des pédagogies critiques (pour une présentation, voir De Cock et Pereira, dir. 2019).

1.2.2. Des changements constants

Certains discours suggèrent que peu de choses auraient évolué dans cette école, ce qui interrogerait sa dimension innovante/ expérimentale. L'adoption d'une perspective historique permet de rectifier cette vision pour le moins discutable⁷.

Ainsi, ce qui semble aujourd'hui avoir existé de tout temps à Vitruve a parfois mis longtemps à s'établir : le conseil d'école est mis en place en 1967 (avec la suppression des punitions « classiques ») et devient hebdomadaire à partir de 1975 ; les classes vertes débutent en 1971 (lors du premier séjour de deux classes de CE1) et il faut attendre 1974 pour que toutes les classes partent en classe verte ; la démarche de projet émerge véritablement en 1975 ; la première braderie a lieu en 1977 ; la coordination enfants est instaurée en 1978 ; les « plaintes » sont mises en place en 1984 ; la Traviolle est créée en 1991⁸...

Complémentairement, de nombreux dispositifs ont été abandonnés⁹. Je citerai ainsi à titre d'exemples : la banque des projets et le conseil de banques¹⁰, le Comité de Contrôle de la compréhension, l'Agence Information et Recours, les « missions », le « conclave », les « petits départs », le Restaurant, les Tables d'Hôtes, la Traviolle, certains journaux¹¹ ou encore la chaîne de télé interne.

De surcroît, dans les dernières années, plusieurs dispositifs ont été remis en question et/ou modifiés :

⁷ En rappelant notamment que cette expérimentation concernait 20 classes à la rentrée de 1962 et 34 classes en 1968. Il n'en reste pas moins vrai qu'une véritable histoire de Vitruve, avec ses multiples crises et ses changements de cap importants demeure à écrire.

⁸ Sur tous ces points, voir les ouvrages et articles de Agostini *et alii*, 1986, Bouchard, dir. 2001, Cohn-Bendit, 2013, Comité de liaison pour l'école nouvelle, 1970, Delbet 2019, Ecole Vitruve 1978, Equipe Vitruve 1995 et 2005, Gloton 1970 et 1979, Serrero 2009...

⁹ Il est parfois difficile de faire la part entre choix et décisions imposées (par exemple, par les évolutions des contraintes légales, le plan Vigipirate).

¹⁰ Mais il y a toujours des enfants coopérateurs délégués qui se réunissent et sont suivis par un enseignant.

¹¹ Voir le *Caca-pétard*, dont le titre lui-même est emblématique d'une autre époque...

- la Commission de Contrôle du Travail est devenue bureau d'aide ;
- le conseil d'école des enfants, sa prise en charge et son suivi : ainsi en ce qui concerne les conseils, le coordinateur suit maintenant tous les conseils et les enfants coordinateurs sont référents de leur groupe ce qui n'était pas le cas auparavant ; le compte rendu, autrefois rédigé par l'enseignant coordinateur, est rédigé par les secrétaires de séance puis diffusé dans les groupes (le vendredi en début d'après-midi) qui prennent un temps pour en prendre connaissance.
- les Assemblées Générales ont été remplacées par des réunions de divers types : de groupe de projet, de groupe d'âge, d'étage, d'école...
- le fonctionnement collégial de l'équipe enseignante a été modifié avec une précision de la fonction de médiateur et une redéfinition des règles qui président aux échanges ;
- les modes de gestion des conflits ont aussi été modifiés avec l'importance accordée aux dispositifs multi-âges, la réflexion sur la mise à distance émotionnelle et le dépassement de la singularité des éléments du conflit, l'attention à ne pas dériver vers un tribunal, la recherche de nouvelles techniques, par exemple du côté des médiations théâtrales (et, dans un conseil récent, une échelle de médiations a été construite);
- une heure de vie de groupe a encore été ajoutée (le vendredi de 13h30 à 14h30) pour les CIM afin de prendre le temps de réfléchir aux dispositifs de travail et chercher des solutions pour les améliorer ;
- les projets de groupes se renouvellent chaque année;
- la place donnée au numérique est plus importante et mieux fonctionnalisée;
- les relations avec les Professeurs de la Ville de Paris se sont améliorées ...

De fait, une grande partie des institutions de l'école ont été et sont réinterrogées afin de leur redonner sens et efficacité (c'est par exemple le cas en ce qui concerne les relations avec les parents).

Il convient encore de noter que les enseignements disciplinaires ont changé de forme, notamment en ce qui concerne la lecture (abandon de la méthode gestuelle), les

mathématiques et la grammaire, très marquées au début par les théories ensemblistes, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.

De surcroît le socle pédagogique référentiel s'est modifié:

-les références initiales - explicites - aux techniques du GFEN et de la pédagogie Freinet ont été abandonnées (les références à certaines techniques - texte libre, journal scolaire...- très importantes au début de l'expérimentation, sont bien moindres aujourd'hui et deux autres techniques ne nous sont pas réellement apparues lors de nos observations : le roman collectif et le texte reconstitué) ;

-la tendance à la fermeture sur soi et à la critique politique du pédagogisme, apparue ensuite, a laissé place à une réouverture pédagogique ces dernières années.

Il en est de même en ce qui concerne les relations à l'institution : à la collaboration initiale avaient succédé des relations conflictuelles qui ont fait place au retour actuel à des relations pacifiées...

1.2.3. La reconnaissance de la dimension expérimentale au sein de l'Education Nationale.

Cette école, reconnue comme établissement expérimental de plein exercice par le J.O. du 15 juin 1972, a continué à pratiquer une pédagogie alternative, axée notamment sur les projets, avec une reconnaissance par intermittences, mais finalement régulièrement renouvelée, de l'Education Nationale et notamment de ses acteurs ou institutions les mieux formés aux questions de l'innovation/expérimentation.

L'école Vitruve est ainsi école expérimentale associée à l'INRP jusqu'en 1980. Certains de ses membres participent aux commissions chargées de l'innovation, y compris au Conseil National de l'innovation pour la Réussite Scolaire¹² et les relations avec l'INRP¹³ sont

¹² Gérard Delbet est nommé au CNIRS en 2000. Il est à noter que dès 1996 l'équipe participe au collectif « Initiatives éducatives » avec Gabriel Cohn-Bendit.

significatives. C'est aussi le cas en 1988 avec Jean Ferrier, directeur des écoles, avec le suivi d'un panel d'enfants après leur cursus à Vitruve (1984 - 1991)¹⁴. Les différents inspecteurs de la circonscription ont reconnu cette dimension. La MAI de Paris en 2006 a aussi reconnu le projet expérimental, accompagné par la MAI et coordonné par François Muller¹⁵ autour de l'organisation collégiale, et de la pédagogie du projet.¹⁶ A cela, il convient encore d'ajouter la reconnaissance du Musée de l'Education avec l'accueil d'un fonds de documents de l'école et sa mise en valeur au travers d'expositions consacrées aux pédagogies alternatives.

1.2.4. Une équipe enseignante qui a su maintenir et renouveler le questionnement expérimental

Il convient encore de noter qu'après une période très difficile de tensions au sein de l'équipe enseignante, tensions qui ont engendré des souffrances importantes, les maîtres ont renoué depuis quelques années avec le plaisir du travail en équipe et ils ont réactivé le questionnement, l'ouverture¹⁷ et la recherche d'améliorations. Des échanges lors de la réunion d'équipe du 2 avril 2019 ont notamment permis de constater que le temps de l'auto et de la co-formation en vase clos et en référence/ révérence à une histoire marquée par de grands ancêtres était dépassé¹⁸ : les apports des IEN qui se sont succédés, des conférences, des

¹³ A partir de 1973 sont établies des relations avec Jean Foucambert : lorsque Louis Legrand dirige l'INRP. (1972 - 1982), une recherche est menée pour voir ce qui aide le plus les enfants défavorisés (écoles traditionnelles et expérimentales vs groupes de soutien et de niveau).

¹⁴ Devenir scolaire de 240 élèves : ils sortent plus jeunes ; les résultats sont identiques à ceux des CSP des classes supérieures ; ils sont plus nombreux à passer en 4ème à l'heure ou en avance.

¹⁵ François Muller a été nommé par la suite à la DRDIE (c'est un spécialiste des innovations-expérimentations). Voir aussi sa préface à l'ouvrage de Françoise Serrero (2009).

¹⁶ Si certains discours s'interrogent sur le fait que la dimension expérimentale aurait pu se tarir, ils sont plus vagues sur le moment de la rupture. Il resterait en effet à montrer, soit en quoi les précédents responsables institutionnels se sont trompés, soit à partir de quel moment et en quoi l'équipe enseignante de Vitruve aurait cessé d'expérimenter.

¹⁷ Ainsi, l'équipe est sortie du « tout ou rien » en matière de transmission: soit, on reprend tout au système de Vitruve, soit on ne reprend rien car un dispositif n'aurait de sens que dans le système.

¹⁸ Même si la co-formation au sein de l'équipe reste importante ne serait-ce que *via* la co-intervention.

colloques, des lectures théoriques et pédagogiques (Baruk, Meirieu, Rayou, l'école du Colibri, les *Cahiers Pédagogiques...*), les confrontations avec les autres mouvements pédagogiques ont ouvert et stimulé la réflexion.

Ainsi, les éléments mentionnés précédemment, le projet déposé, leurs demandes, nos échanges et le travail entamé avec les enseignants témoignent du maintien et du renouvellement du questionnement expérimental.

1.2.5. La longévité de Vitruve comme dimension de l'expérimentation

J'ajouterais volontiers que, de manière paradoxale, la survie de l'école - alors que bien d'autres expérimentations, y compris dans des lieux proches n'ont pas survécu¹⁹ - constitue un fait singulier qui, en soi, mérite d'être considéré comme quelque chose de particulièrement intéressant et d'être réfléchi par tous ceux qui se lancent dans les expérimentations ainsi que par ceux qui les accompagnent²⁰. Il me semble que l'articulation entre héritage pédagogique (principes fondamentaux, dispositifs essentiels...) et appropriation (*via* de nouvelles générations, des apports théoriques et pratiques, la remise en question des dispositifs...) serait intéressante à investiguer plus avant si on ne souhaite pas que les expérimentations s'épuisent trop rapidement. Il s'agit, ici encore, d'un laboratoire vivant pour analyser les conditions de maintien d'une dimension expérimentale au sein d'un établissement scolaire.

¹⁹ Les autres écoles mises en place dans le 20^{ème} arrondissement par l'inspecteur Gloton n'ont pas conservé cette dimension expérimentale.

²⁰ « Vitruve ? Une expérience qui a de l'expérience ». Je trouve que la formule de Gérard Delbet (dans un entretien avec Sarah Feuilletle :revue Ecorev, Cairn,2012), reprenant une contribution à l'ouvrage dirigé par Pascal Bouchard (2001) a été insuffisamment méditée. Voir aussi, Equipe Vitruve,2001 : « [...] commencer est un combat,[...] résister est un combat. Et poursuivre encore plus. Résister, réfléchir, retourner voir ce qu'on a laissé de côté, résister et poursuivre : le seul, le vrai combat de l'innovation en actes. »

1.3. Le fonctionnement actuel de l'école Vitruve: une originalité certaine²¹

Si on considère, non pas les diverses dimensions prises isolément mais le fonctionnement global - en système - de l'école, celle-ci demeure *anormale* au sens statistique du terme et hors des normes pédagogiques classiques, dominantes (voir, entre autres, les travaux des historiens et sociologues sur la « forme scolaire », par exemple, Vincent 1980, Vincent, dir.1994, Vincent, 2012... et les différents rapports de l'IGEN). Il me semble donc important de préciser en quoi réside principalement la spécificité et la dimension expérimentale de l'école Vitruve.

1.3.1. C'est l'école qui constitue l'unité pédagogique.

La spécificité fondamentale de l'école Vitruve réside en la construction d'une communauté scolaire qui excède, d'une part les classes et, d'autre part, le binôme enseignant-élèves. L'importance conférée à l'école et aux grands groupes est réellement atypique²² ; de fait, c'est l'école qui constitue l'unité pédagogique (ainsi que le postulait Robert Gloton) et non la classe comme c'est le cas dans les établissements classiques et très souvent dans les autres établissements innovants. Et, comme l'écrit Delbet (2019, p.146), c'est l'école en tant que telle qui est un projet. Cela fait que, par exemple, il est question ici de conseil d'élèves au niveau de l'école et pas simplement au niveau des classes. Cela entraîne encore une réflexion poussée avec les élèves sur les dispositifs susceptibles de favoriser l'interconnaissance des divers projets menés.

²¹ Elle est originale, y compris au sein de la FESPI, puisqu'il s'agit du seul établissement appartenant à cette fédération relevant intégralement de l'enseignement primaire.

²² [...] l'école Vitruve n'est pas une somme d'instituteurs gérant une somme de classes séparés mais fonctionne, invente, recherche, essaye comme un ensemble cohérent. Pour parler de Vitruve il ne faut plus raisonner en terme de classes pédagogiques mais en terme d'école. Il n'y a pas à proprement parler (bien que nous en fassions aussi), de projet d'école : l'école est un projet » (Equipe Vitruve, 1995,173). Voir aussi Delbet, 2019, p.11,72, 84-85,99, 123,158-159, 162 , 166,168,...

1.3.2. Le caractère systématique des pratiques coopératives.

Cet accent porté sur l'école en tant qu'unité pédagogique - ainsi que l'importance des projets - explique le caractère systématique des pratiques coopératives (cf. point 3 : Coopération et organisation collégiale) .

1.3.3. Un accent porté sur la socialisation interne à la communauté éducative

Cette focalisation sur l'école explique encore l'importance accordée à la socialisation interne à la communauté éducative (invitations entre groupes, questionnaires accompagnant les expositions pour les autres groupes et aussi les parents, ateliers d'écriture ouverts à un autre groupe et aux parents²³ ...), ainsi que les responsabilités et le pouvoir accordés aux élèves (cf. 3.3.2.), l'importance accordée au « vivre ensemble », à la citoyenneté²⁴ et, notamment à la lutte contre les discriminations, avec l'accent porté sur la mixité et sur l'inclusion...

1.3.4. L'importance des projets

Cela s'articule à l'importance des projets qui structurent la vie scolaire et les apprentissages, que ces projets soient récurrents d'année en année (par exemple la braderie) ou spécifiques à telle année et à tel groupe (sur les bruits, sur les pirates...), que ces projets soient au départ d'un ensemble d'actions ou qu'il s'élaborent en plusieurs temps²⁵ (voir aussi le point 3.7.). Cette importance des projets implique et explique une conception des apprentissages qui passent d'abord par le groupe et par le « faire » avant que les acquisitions ne soient traduites en organisation disciplinaire au sein des ateliers. Cela justifie une progression plutôt spiralaire et non linéaire dans la mise en place des savoirs²⁶. Cela s'appuie encore sur une conception selon laquelle les élèves s'approprient le sens des savoirs par immersion dans des

²³ Voir, ici encore, le point 3 sur l'organisation collégiale.

²⁴ Qui est travaillée toute l'année au travers de dispositifs pérennes et non ponctuellement comme c'est le cas dans bien d'autres écoles. On pourrait parler ici d'éducation *par* la citoyenneté.

²⁵ Ainsi un atelier d'écriture ouvert aux parents et aux CM2 volontaires a été organisé par un groupe de CI à partir d'une idée qui leur était venue lors d'une lecture suivie ; puis la lecture des textes réalisés a engagé une réflexion sur le devenir possible de ce travail

²⁶ Voir, par exemple, Serrero 2009, p. 183 -186

situations et des activités dont la réussite dépend - en partie au moins - de leur responsabilité (Serrero 2009, p.215).

1.3.5. L'importance des classes vertes

Il convient encore de noter l'importance des classes vertes dans ces fonctionnements²⁷. D'une part, elle ont été dans l'histoire de Vitruve un lieu pédagogique qui a engendré l'émergence de dispositifs aujourd'hui structurels²⁸ : les groupes mélangeant les élèves d'âges différents, le travail en commun des maitres, la constitution de l'élève en tant que membre de la communauté, les plaintes, la coordination enfants, l'autonomisation, la prise en charge des responsabilités et de la vie collective... D'autre part, elles sont constituées elles-aussi, en tant que projets et permettent de faire le lien entre les classes, avec d'anciens élèves (moniteurs, cf. 3.6.) et avec les parents...

1.3.6. La gestion des imprévus

Projets, classes vertes... impliquent d'un côté un travail d'anticipation certain et de l'autre de l'incertitude. Cela explique le caractère structurel de la gestion des imprévus qui sont considérés comme des événements ouvrant la réflexion²⁹.

1.3.7. L'ouverture sur le quartier et le monde extérieur

L'ouverture sur le quartier et le monde extérieur (voir 3.6.2.) constitue le dernier trait structurel que je retiendrai ici tant il est lié aux projets, aux modes d'apprentissages...

1.3.8. Instaurer une « vraie vie »

Tout cela converge autour de la volonté d'instaurer au sein de l'école une « vraie vie » (apprentissage fonctionnalisés ; événements...) : il s'agit de faire « pour de vrai » afin

²⁷ Toutes les classes partent en classe verte grâce aux sommes récoltées dans les divers événements.

²⁸ Serrero, 2009, p. 84-85, 96...Delbet, 2019,51, 76-77, ,147...

²⁹ Je pense par exemple à une grève des trains qui a retardé d'une journée le départ d'un groupe en classe verte et a entraîné une réorganisation, concertée entre enseignants, élèves et parents, et le début de la classe verte au sein de l'école.

d'apprendre (ce qui renvoie à la plaque apposée sur l'entrée de l'école « Entreprendre pour apprendre »³⁰). De ce point de vue, le nombre d'événements réalisés est réellement impressionnant : braderie, petit bal, carnaval, spectacles, expositions, sorties, ciné couettes (qui sont aussi des occasions d'associer les parents, par exemple lorsque les CM2 cuisinent avec les parents afin de réaliser des biscuits), fêtes et événements (les semaines du sport, des projets..)...

Tout cela explique la perception des divers usagers de l'école: chercheurs, institutionnels, mouvements pédagogiques, enseignants mais aussi parents d'élèves, voire élèves, pour qui l'école Vitruve est radicalement différente des autres écoles qu'ils peuvent connaître.

1.4. Un engagement pédagogique indépendant

L'expérimentation mise en oeuvre à l'école Vitruve est encore atypique en ce qu'elle témoigne d'un engagement non inféodé à un quelconque mouvement pédagogique.

Elle n'est en effet inféodée, ni aux changements incessants en France des commandes institutionnelles, ni à tel ou tel mouvement pédagogique (même si la référence à l'Education nouvelle est indéniable et si on peut retrouver des « invariants » de la FESPI³¹ : l'appropriation de l'espace, la parole des élèves, la place du travail en équipe, la définition élargie des missions de l'enseignant, la préoccupation du climat scolaire...

En attestent, entre autres, les emprunts (même s'ils sont peu revendiqués en tant que tels) à diverses pédagogies (de projet, Freinet...) et les échanges avec d'autres « innovateurs »³². On est loin, ici encore, de l'image d'un groupe refermé sur lui-même.

³⁰ Ou encore à Dewey : « Learning by doing ». Mais, il existe une autre interprétation selon laquelle la devise « Entreprendre pour apprendre » serait un détournement du titre de l'ouvrage de Jean-Pierre Chevènement, *Apprendre pour entreprendre*.

³¹ Ou des relations marquantes avec les 17 conditions du réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ).

³² Ce qui n'a pas toujours été le cas. Certains textes plus anciens de maîtres de l'école témoignent de critiques explicites contre les « innovateurs », Freinet, y compris.

1.5. Une reconnaissance nationale et internationale

1.5.1. Une histoire particulièrement documentée.

L'histoire de l'école Vitruve est une histoire particulièrement documentée : on peut ainsi noter le nombre important de documents produits par l'équipe enseignante et certains de ses membres ou écrits à propos de l'école.

On peut se reporter entre autres à :

- Gloton Robert, dir. (1970) : *A la recherche de l'école de demain, Le groupe expérimental de pédagogie active du XXeme arrondissement de Paris*, Paris, Armand Colin.

- Comité de liaison pour l'éducation nouvelle (1970) : *L'école nouvelle témoigne*, Paris, Colin-Bourrelier, 1970, pp.53 -71.

- Ecole Vitruve (Maité Gourjault) (1978) : *En sortant de l'école*, Tournai, Casterman.

- Gloton Robert (1979) : *Au pays des enfants masqués*, Tournai, Casterman.

- Agostini Patricia, Bonnard Michel, Chneiweiss Bernard, Dayot Liliane, Gallice Laurent (1986) : *Vitruve-Blouse*, Paris, Editions Syros (avec la participation de Bernard Charlot et une présentation de Claude Duneton).

- Equipe Vitruve (1995) : Autogestion, cogestion, digestion, dans Boumard Patrick et Lamihi Ahmed, dir. : *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, éditions Ivan Davy, 171 - 189

- Equipe Vitruve (2001) : Vitruve, quarante ans d'expérience, dans Bouchard Pascal dir. *Innovation Ecole ! De la maternelle au lycée*, Paris, éditions Autrement, 319 -330.

Bouchard Pascal, dir (2001) : *Innovation Ecole, De la maternelle au lycée*, Paris, éditions Autrement (Vitruve, pp. 319-330)

- Ecole Vitruve, Gérard Delbet (2002) : *Oui au bonheur. Textes d'enfants de l'école Vitruve*. Commentés par Boris Cyrulnik, Jouac, Editions PEMF

- Ecole Vitruve (2005) : *Martin Parr* , Rouen, éditions Points de vue.
- Blichmann Annika (2008), *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die "École élémentaire Vitruve" im Horizont der Geschichte*, Jena .
- Serrero Françoise (2009) : *Jean-Marc Houzet, instituteur à l'école Vitruve. Entretiens et analyse de pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Cohn - Bendit Gabriel (2013) : *Pour une autre école. Repenser l'éducation, vite !*, Paris, Editions Autrement, pp. 88- 100.
- Delbet Gérard (2019) : *Vitruve : assemblée générale*, Saint-Etienne de Fougères, Les Editions du bord du Lot.
- Plusieurs articles dans la revue *Les cahiers Pédagogiques* (pour le dernier, dans le n°547 de 2018, Colcanap et Masquelier)³³
- Des films, par exemple :

Jean - Michel Carré (1981) : *Votre enfant m'intéresse*, Les Films Grains de Sable.

Jean-Michel Carré, Danièle Lacoste (1981) : *On n'est pas des Minus*, Les films Grain de Sable.

Richard Hamon (2003) : *Une école de la République* , Mosaïque films.

Maud Girault et Jonathan Duong (2010) : *On ne peut pas faire boire un cheval qui n'a pas soif* , Olam Productions.

Caroline Barrault / CEMEA (2018) : *A nous l'école* .

1.5.2 Une reconnaissance nationale et internationale.

Cette documentation participe d'une véritable reconnaissance nationale et internationale :

³³ A cela, il conviendrait d'ajouter de multiples interventions dans des colloques...

- *Reconnaissance de l'UNESCO* : l'école Vitruve appartient au Réseau des écoles associées de l'UNESCO³⁴, élabore des projets dans ce cadre et participe aux séminaires ;
- *Reconnaissance de chercheurs en éducation* : voir les stages avec Lobrot ou Dienes, les cours à Paris 8³⁵, les échanges avec Boumard, Cyrulnik, ou Foucambert, les collaborations avec Gérard Chauveau et le CRESAS ou avec le BELC dans les années 70, les articles, les communications, les thèses...
- *Reconnaissance d'experts sur les pédagogies alternatives* : ateliers dans des journées d'étude (Caen), articles dans les *Cahiers Pédagogiques*, présentations et analyses dans les ouvrages de Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud ;
- *Reconnaissance de pays étrangers* : participation au colloque organisé par « La Caravane des femmes » au Mali (25/11- 01/10/2010) pour parler de l'école Vitruve en présence de plusieurs ministres ; collaboration avec des chercheurs japonais et participation à un colloque international sur la pédagogie de projet à l'université d'Hiroshima en 2010 sur l'invitation du professeur Fukazawa, suivi d'une conférence en octobre sur la coopération à l'école Vitruve organisée par la Société franco-japonaise des Sciences de l'Education sous l'égide du professeur Ishido (université de Waseda) ; voir aussi les demandes et les visites de délégations étrangères, par exemple, le 16 mai 2019, visite d'une délégation de responsables de l'éducation de Corée du Sud ;
- *Reconnaissance d'organismes para/périscolaires* (voir entre autres, la Fédération des établissements scolaires publics innovants : FESPI), ou les Centres d'entraînement aux Méthodes d'Education Active : CEMEA...)...ce qui explique les participations de membres de l'école Vitruve aux colloques sur les pédagogies innovantes (Colloque CRAP, Education et Devenir et FESPI : *Ce que l'école a réussi, ce qui l'interpelle encore aujourd'hui*, Lycée

³⁴ Cela nécessite de mettre en oeuvre les quatre piliers de l'éducation définis par la commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle (apprendre à connaître, à faire, à être, à vivre ensemble) et d'*avoir un rôle novateur* au sein du système éducatif.

³⁵ A partir de 1972 et pendant 10 ans, l'équipe assure une charge de cours à Paris 8.

Diderot, Paris, 10-12 mars, 2017 ; *Biennale de l'éducation Nouvelle*, ESN, Poitiers, 2-5 novembre 2017)...

1.6. Conclusion : Vitruve, une dimension expérimentale incontestable

Au vu des dimensions analysées, l'expérimentation menée à Vitruve correspond donc à l'esprit de l'article 34 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005 (BO n° 18 du 5 mai 2005), devenu article L.401.1 du Code de l'éducation dont je rappelle les termes :

Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique.

Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en oeuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'utilisation des outils et ressources numériques, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle.

Le Conseil national d'évaluation du système scolaire établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

Il s'agit bien de la mise en oeuvre d'une expérimentation portant notamment sur l'organisation pédagogique de l'école et sur la coopération avec les partenaires du système éducatif afin de lutter contre l'échec scolaire.

Cette expérimentation correspond peut-être mieux encore à l'article 8 (article L. 314.2) de la nouvelle loi sur l'école de la confiance qui porte sur les expérimentations notamment en ce qui concerne l'organisation pédagogique de la classe et de l'école, la liaison entre les différents niveaux d'enseignement, l'utilisation des outils et ressources numériques, la coopération avec les partenaires du système éducatif et la participation des parents d'élèves. J'indique ici quelques termes de la rédaction adoptée par la commission mixte parlementaire, dans l'attente du vote définitif de la loi.

« CHAPITRE II Le recours à l'expérimentation

Article 8 I. – Le code de l'éducation est ainsi modifié : [...] 2° L'article L. 314-1 est ainsi rédigé : Des travaux de recherche en matière pédagogique peuvent se dérouler dans des écoles et des établissements publics ou privés sous contrat. Ces travaux peuvent également se dérouler dans un établissement dispensant un enseignement adapté à destination des élèves en situation de handicap. « Lorsque ces travaux de recherche impliquent des expérimentations conduisant à déroger aux dispositions du présent code, ces dérogations sont mises en œuvre dans les conditions prévues à l'article L. 314-2. » ;– 3° L'article L. 314-2 est ainsi rédigé : « Art. L. 314-2. – Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques et après concertation avec les équipes pédagogiques, le projet d'école ou d'établissement mentionné à l'article L. 401-1 peut prévoir la réalisation, dans des conditions définies par décret, d'expérimentations pédagogiques portant sur tout ou partie de l'école ou de l'établissement, d'une durée limitée à cinq ans. Ces expérimentations peuvent concerner l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la liaison entre les différents niveaux d'enseignement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, l'enseignement dans une langue vivante étrangère ou régionale, les échanges avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire, l'utilisation des outils et ressources numériques, la répartition des heures d'enseignement sur l'ensemble de l'année scolaire, les procédures d'orientation des élèves et la participation des parents d'élèves à la vie de l'école ou de l'établissement. Les collectivités territoriales sont systématiquement associées à la définition des grandes orientations des expérimentations menées par l'éducation nationale ainsi qu'à leurs déclinaisons territoriales. « Dans le cadre de ces expérimentations, et sous réserve de l'accord des enseignants concernés, la périodicité des obligations réglementaires de service peut être modifiée. « Les modalités d'évaluation de ces expérimentations et de leur éventuelle reconduction sont fixées par décret. » ; 4° Les deux derniers alinéas de l'article L. 401-1 sont supprimés. II. – Lorsque des expérimentations ont été autorisées sur le fondement de l'article L. 401-1 du code de l'éducation dans sa rédaction antérieure à la présente loi, elles se poursuivent jusqu'au terme de la période pour laquelle elles ont été autorisées.

Cette expérimentation, qui veille à se remettre en question et à se renouveler, demeure donc hors norme, atypique et originale.

Il convient de noter que l'éducation nationale a tout à gagner à s'intéresser à ce qui est mis en place, ne serait-ce que pour un travail comparatif. Il n'en demeure pas moins vrai que ce travail comparatif ne saurait échoir uniquement à l'école Vitruve.

L'école Vitruve fait en tout cas partie des expériences les plus documentées et les mieux reconnues de l'éducation nationale. L'école Vitruve participe aussi à de nombreux événements où sont associés des cadres de l'éducation nationale. On ne peut donc parler d'un

fonctionnement en vase clos. *On peut enfin dire que l'école Vitruve contribue au patrimoine de l'expérimentation en France (cf. livres, films, documents...) et, via la FESPI, est prise en compte par le comité de pilotage FESPI/ DRDIE mis en place en 2018 par Isabelle Robin, cheffe du département DRDIE à la DGESCO (DRDIE/DGESCO).*

La remise en question de la dimension expérimentale³⁶ de cette école relèverait donc plus d'opinions (voire d'intentions) que d'analyses. Cela présenterait un risque de déni d'une histoire connue nationalement et internationalement. Ce serait aussi méconnaître le travail des chercheurs spécialistes de l'innovation ainsi que la reconnaissance des organismes prônant l'expérimentation. Ce serait enfin manifester une violence non négligeable au regard du travail mis en oeuvre par l'équipe enseignante.

1.7. Proposition : mieux valoriser cette expérimentation

Il me semble donc que le travail qui est mené à l'école Vitruve participe du patrimoine de l'expérimentation en France et constitue un laboratoire vivant de l'expérimentation. Mais ce patrimoine et ce laboratoire sont insuffisamment mis en valeur par l'ensemble des partenaires, y compris par l'équipe enseignante³⁷. Il importe en tout cas aux instances chargées de l'innovation-expérimentation dans l'Académie de Paris et en France d'en prendre la mesure pour mettre en valeur ce patrimoine et ce lieu vivant. Il me paraîtrait par exemple intéressant de mener des projets au sein de l'école et avec les divers partenaires possibles (CARDIE, IEN, IFE, Ville de Paris, Musée de l'éducation..) pour mettre ce patrimoine en valeur, pour constituer des archives dignes de ce nom (et les numériser), pour mettre en place des expositions, organiser des conférences et des formations...

Des contacts ont été pris dans cette perspective avec le Musée de l'Éducation à Rouen et une exposition pour le soixantenaire de l'école est prévue.

³⁶ Dimension expérimentale actée par l'équipe CARDIE à l'issue du rapport intermédiaire, remis le 16 octobre 2018.

³⁷ Ainsi, un relevé systématique des communications et articles des membres de l'équipe serait intéressant à constituer.

2. La question de l'enseignant coordinateur

Question : « Le choix d'un enseignant coordinateur « tournant » se justifie-t-il ? »

2.1. Un fonctionnement atypique mais peu problématique

Il s'agit là d'une spécificité de l'école Vitruve. Ce fonctionnement est atypique dans le primaire mais pas dans les établissements alternatifs du secondaire (voir la FESPI) . Cela ne nécessite pas de poste supplémentaire (il existe un poste d'enseignant en plus dans les écoles de Paris). Le rectorat semble y être maintenant habitué et les tâches dévolues au directeur sont assumées tout-à- fait normalement par le coordinateur et/ou par le reste de l'équipe³⁸.

2.2. Des intérêts symboliques pour l'équipe

Cette spécificité est revendiquée comme constitutive de l'identité de l'équipe enseignante de Vitruve³⁹. Elle présente des intérêts symboliques :

- elle répond au principe d'isomorphisme cher à nombre de tenants des pédagogies alternatives, principe qui consiste à mettre en cohérence (voire à établir une identité entre) les fonctionnements des élèves et ceux des enseignants ;
- elle répond aussi à la volonté de démocratie, de cogestion et d'égalité des membres de l'équipe pédagogique : le coordinateur est ainsi un délégué et non un supérieur hiérarchique qui serait nommé par une autorité extérieure à l'équipe ; il est aussi, de ce fait, le porte-parole de l'équipe et participe de la cogestion où toutes les décisions sont censées être communes ; l'équipe se gère et le coordinateur demeure un membre de l'équipe ; il s'agit donc fondamentalement d'un « outil du collectif » ;
- au travers des entretiens menés, il apparait que tous les membres de l'équipe, quelle que soit leur ancienneté, trouvent ce fonctionnement particulièrement intéressant ;

³⁸ Voir la convention signée en 2010 et renouvelée en 2014 entre l'Académie de Paris et l'école Vitruve.

³⁹ Elle s'est mise en place à la fin des années soixante.

- complémentaiement, ce fonctionnement ne pose aucun problème et est même apprécié par les remplaçants, les intervenants non enseignants, le personnel de service, les élèves, les parents.

2.3. De multiples intérêts fonctionnels

Cette spécificité présente aussi de multiples intérêts fonctionnels :

- elle contribue à la cohérence du système pédagogique mis en place : le roulement sur le poste de coordination entraîne le roulement des maitres sur des niveaux différents du cursus, empêchant ainsi spécialisation et appropriation d'une classe (en tant que lieu et en tant que groupe), favorisant l'interconnaissance des enseignants ainsi qu'une organisation de l'équipe enseignante plus collégiale que celle où chaque enseignant se spécialise sur une classe ou un niveau ; ce faisant, elle permet une meilleure appropriation des exigences de chaque niveau, ce qui est d'autant plus important dans le cas d'une progression spiralaire telle qu'elle est mise en place à l'école Vitruve ;

- elle contribue à éviter des relations de pouvoir, ce qui est important pour un travail collégial ;

- elle participe d'une gestion collective : certaines tâches, habituellement exercées par les directeurs, sont réparties entre les membres de l'équipe : suivi des inscriptions et de la facturation de la cantine, de l'étude et des ateliers bleus ; établissement et suivi du budget des classes vertes ; demandes de subvention ; demandes de participation aux familles ; suivi du parc informatique ; suivi des responsabilités « enfants » concernant l'ensemble de l'école (ludothécaires, médiateurs, coopérateurs, contrôleurs de vitesse, journalistes...) ; suivi de certaines activités menées avec les familles ; suivi des relations avec les organismes extérieurs et de la participation aux événements et rencontres...

- il est à noter que cette répartition des tâches libère du temps que le coordinateur peut réinvestir en temps pédagogique auprès des enfants. Le coordinateur peut ainsi jouer le rôle d'un dixième enseignant, et intervenir devant les enfants sur la moitié de son temps : *sur des séances fixes et régulières* (atelier de besoin en lecture avec des CE1, salon de lecture avec

les CM1, séance de régulation de conflits avec des CE1-CE2, séances de travail avec le groupe d'enfants coordinateurs sur plusieurs créneaux dans la semaine, régulation du Conseil d'école - enfants hebdomadaire...); *ou de manière ponctuelle* (accompagnement d'un groupe en classes vertes, remplacement d'un enseignant absent, prise en charge de petits groupes sur des besoins particuliers, accompagnement d'une sortie culturelle⁴⁰...). Cela donne complémentirement un surcroit de souplesse organisationnelle (voir, par exemple, le départ de la coordinatrice en classe verte pour épauler une collègue enceinte) .

- cette coordination évite la solitude et garantit l'aide des collègues, appréciable en cas d'urgence ou pour des demandes qui excèdent certaines compétences du coordinateur ;
- elle participe de la circulation des informations d'année en année, facilite une vision globale du parcours des élèves et permet en outre un traitement collectif des problèmes posés par tel ou tel élève ; cela peut encore faciliter les transitions entre les étapes du cursus pour les élèves ;
- elle permet d'analyser de manière plus informée les problèmes pédagogiques et la multiplicité des dispositifs ;
- cela permet encore la formation des coordinateurs élèves (et le respect du principe d'isomorphisme)...

Les entretiens n'ont permis de relever aucun problème qui serait lié à ce fonctionnement, à *condition d'éviter une prise de pouvoir qui serait facilitée par la reconduction d'un enseignant sur plus d'une année, ce qui s'était produit auparavant.*

Le coordinateur se construit encore d'autres compétences professionnelles (administration, gestion de réunions, animation, communication, négociations institutionnelles...), une vision plus informée des questions administratives et de la gestion de l'école ainsi qu'un recul sur sa pratique et une vision différente des problèmes quand il retourne dans sa classe. *Cela participe donc du développement professionnel.*

⁴⁰ Ce point et celui qui le précède sont clairement expliqués dans le document élaboré par Laurence Delhommeau, coordinatrice pour l'année 2017 - 2018 : *Le travail de coordination à l'école Vitruve. Rapport d'activités*, remis à Madame Bitard, IEN de la circonscription 20 D, le 12 janvier 2018.

A tout cela, j'ajouterais que cela crée une véritable mobilité interne, limitant les effets de monotonie, de routine, d'ennui, d'enfermement, et favorisant la remise en question ainsi que l'ouverture à d'autres pratiques. Cela n'est sans doute pas sans contribuer à l'intérêt pour le métier, à l'implication et à la stabilité de l'équipe.

Autre élément non négligeable, cela peut constituer une « respiration sabbatique » bienvenue à certains moments de sa vie ou de sa carrière.

Cela me paraît aussi plus proche de l'esprit des cycles et des référentiels de compétences. Et on peut encore penser que ce contact avec des adultes diversifiés constitue pour les élèves une préparation au collègue.

Il convient enfin de remarquer que la transition s'effectue sans problème particulier. En effet, d'une part, les réunions d'équipe permettent de choisir le futur coordinateur parmi ceux qui n'ont pas assumé cette tâche récemment, qui ne sont pas des « primo-arrivants » et qui sont volontaires ou acceptent cette tâche. D'autre part, les réunions hebdomadaires, le partage des tâches, un tuilage instauré dès que le futur coordinateur est connu ainsi que la solidarité à l'oeuvre pendant tout son mandat facilitent le passage de témoin.

2.4. Un facteur de survie pour les établissements expérimentaux?

Il serait encore intéressant de se demander si cette rotation n'est pas un facteur de survie des établissements expérimentaux, autrement trop dépendants de telle ou telle personne⁴¹.

2.5. Conclusion : un dispositif à préserver

En fonction des analyses qui précèdent, il me semblerait absolument contre-productif de toucher à cette coordination qui constitue un lieu constitutif de l'identité de l'équipe et qui présente nombre d'intérêts pour les fonctionnements des maîtres et des élèves. *Cela participe effectivement de la dimension expérimentale de l'école Vitruve.*

⁴¹ Voir la fin de la dimension expérimentale de nombre d'établissements lors du départ de leur « responsable ».

2.6. Proposition : formaliser ce dispositif pour mieux le valoriser

Il me semblerait en tout cas intéressant d'élaborer un document pour formaliser cela en formation, aussi bien sur le plan des intérêts que sur celui des problèmes rencontrés et pour préciser les modalités possibles de cette coordination : mode de désignation du coordinateur/ de la coordinatrice ; moment de cette désignation ; modalités de la transmission...

3. Coopération et organisation collégiale.

Cette partie est consacrée à deux questions. La première est issue du projet déposé par l'équipe enseignante: « Aider à analyser/ améliorer l'organisation collégiale et les fonctionnements coopératifs ». Je rappelle une précision issue du document présenté par l'équipe enseignante:

« L'organisation collégiale est la prise en charge collective du lieu école dont chacun est responsable, enfants comme enseignants. Elle permet d'apprendre à vivre ensemble et à agir sur son environnement. ».

Les principes évoqués sont les suivants : prise en charge de l'école par tous, répartition et roulement des tâches, décisions prises collectivement, coopération, autonomie des élèves.

Je traiterai, à la suite de la description de l'organisation collégiale mise place, une deuxième question, issue des échanges avec les divers partenaires impliqués par cette recherche: « Comment faciliter la formalisation et la transmission de ces fonctionnements en formation ? ».

La collégialité (*i.e.* ces fonctionnements coopératifs) touche de multiples dimensions : coopération entre enseignants, coopération entre enseignants et élèves, coopération entre élèves, coopération avec les parents, coopération avec les autres intervenants au sein de l'école, coopération avec d'autres acteurs externes à l'école.

3.1. La coopération entre enseignants

La coopération est primordiale au sein de l'équipe enseignante, qui fonctionne véritablement en équipe⁴²: pas de hiérarchie⁴³, des réunions chaque mardi soir de 18h à 22/23 h qui peuvent commencer à 16h pour certains maitres (soit entre 4 et 6 heures de réunion hebdomadaire par semaine sans compter les moments de préparation par binômes/par projets...) avec un tableau

⁴² Sur le travail en équipe des enseignants et ses intérêts, voir par exemple, Corriveau *et alii*, 2010 ou Gilbert 2018.

⁴³ Voir le point précédent de ce rapport sur la coordination « tournante ».

de propositions⁴⁴ ouvert à tous pour préparer ces réunions⁴⁵; une remise en question constante ; une co-formation pratique ; un changement de niveau chaque année ; un co-enseignement⁴⁶ ; une écriture collective d'articles et une préparation collective des ateliers exposant le travail effectué à Vitruve... Il convient encore de remarquer que les nouveaux arrivés comme les remplaçants soulignent - au delà des appréhensions et du temps d'adaptation nécessaire - la disponibilité des membres de l'équipe et de la coordinatrice. Ils mentionnent encore à quel point les modalités de la co-intervention facilitent leur intégration.

Un tel fonctionnement demeure, à ma connaissance et au vu de la littérature théorique disponible sur le sujet, très rare.

3.2. La coopération entre enseignants et élèves

Les pratiques coopératives structurent les relations entre enseignants et élèves : l'enseignant fonctionne non comme une autorité toute puissante mais comme un éclaireur, un garant, un organisateur, un stimulateur, un aide (même si les pratiques peuvent varier selon les dispositifs : voir les ateliers de besoin décrochés...).

De ce point de vue, les *bilans*, portant sur le faire et sur l'apprendre sont particulièrement intéressants, dans la mesure où ils distinguent soigneusement - ce qui est assez rare - ce qui a été fait et ce qui a été appris ; dans la mesure aussi où il s'agit d'une construction coopérative, ne se réduisant donc pas à un résumé dicté par le maître.. La *gouvernance* est aussi négociée au travers des *conseils d'élèves*. Il est à noter que des problèmes classiques dans nombre d'écoles mais souvent peu traités explicitement (au moins autrement que sous forme d'injonctions magistrales) le sont ici dans le cadre des conseils d'élèves avec explicitation du problème, argumentation, recherche de solutions, publicité donnée à ces solutions (*via* les affichages et les comptes rendus du CE dans les classes) : cela a été par exemple le cas avec

⁴⁴ Outre le traitement des questions de fonctionnement, la préparation des événements et l'analyse des problèmes et des cas particuliers, les questions pédagogiques ont largement leur place et sont discutées en tant que telles dans ces réunions: régulation des conflits, évaluation, participation des familles...

⁴⁵ Il existe aussi un roulement des rôles lors de ces réunions (animateur/médiateur, secrétaire, cuisinier...).

⁴⁶ Ce co-enseignement par niveau concerne la majeure partie des horaires quotidiens.

le respect dû aux intervenants extérieurs dans la cour et l'accent porté sur la nécessité d'écouter les adultes, les rôles de chacun, le respect mutuel et la distinction entre « aimer » et « respecter ».

Il convient de mentionner un phénomène rare, dans d'autres écoles, qui témoigne de l'intégration des règles de fonctionnement et des mécanismes de coopération : les aides fournies aux remplaçants par les élèves quant aux fonctionnements de l'école.

Il convient encore d'ajouter un autre élément assez peu fréquent : la coopération avec d'anciens élèves, notamment dans le cas des classes vertes, puisque l'un d'entre eux a ouvert un centre qui a déjà accueilli à plusieurs reprises des groupes de Vitruve et que deux autres au moins participent à l'accompagnement des classes vertes.

3.3. La coopération entre élèves

Les formes de coopération entre élèves sont, elles-aussi, multiples.

3.3.1. Elles concernent en premier lieu les apprentissages⁴⁷.

Ainsi aide, entraide et coopération sont constamment mises en oeuvre. Cela s'actualise dans des *collectifs* spécifiques: « groupes » (CP ; CI qui regroupent CE1/CE2 ; CT qui regroupent CM1/CM2) et « dispositifs intergénérationnels » (ainsi, par exemple, les CT peuvent aider les CP à corriger leur texte ; les CM aident les plus jeunes à découvrir le calcul par cordes au Moyen-Age⁴⁸ ; il existe des « salons de lecture » pour lesquels les CM2 préparent des lectures ainsi que des dispositifs pédagogiques les accompagnant pour les CP ; certains projets tel « Les poésies sauvages » en CI ont permis la production de poésies dont les élèves d'autres groupes peuvent solliciter la récitation à tout moment ; voir aussi les parrainages entre

⁴⁷ Sur cette question, voir par exemple, Baudrit 2005 et 2007 ; Connac 2017a et b ; Marchive 1994 et 1997 ; Meirieu 1992 et 1996 ; Reverdy 2016...Sur des ouvrages théoriques désormais classiques qui éclairent, à partir de points de vue théoriques différents, les fonctionnements et les intérêts des interactions, voir, entre autres : Bruner, 1987 ; Doise et Mugny,1981 ; Perret-Clermont,1979 ;Vygotski, 1934/1985.

⁴⁸ Voir aussi l'affiche « cap pour manger seul » qui implique la coopération entre CP et CM2.

élèves⁴⁹). Cela s'incarne encore dans des *dispositifs* variés : projets, ateliers, expositions accompagnées de questionnaires pour un autre groupe d'âge. Les formes de coopération passent encore par les affichages dans l'école (voir 3.8.) et, dans les classes avec, par exemple, l'affichage des différentes solutions trouvées (notamment en mathématiques). Il est à remarquer que l'entraide intergroupes en lien avec les projets est conséquente (voir 3.7). Cette coopération participe encore des apprentissages en permettant des répétitions fonctionnalisées devant un autre groupe d'âge avant la réalisation d'un spectacle.

3.3.2. Ces formes de coopération portent encore sur le fonctionnement de l'école et la gouvernance.

Une des pièces-maitresses en est le conseil d'école des enfants, hebdomadaire, (le jeudi à 15h) qui est pris en charge par un groupe d'élèves, les coordinateurs. Le lundi matin, deux enfants coordinateurs vont dans les groupes solliciter des sujets à mettre à l'ordre du jour. Le lundi après-midi, les huit coordinateurs écoutent les propositions des groupes, retiennent un sujet et rédigent, avec l'aide du coordinateur adulte, une ou plusieurs questions ; l'ordre du jour du conseil est rédigé et distribué à tous les groupes de l'école. Du mardi au jeudi, les groupes se réunissent et discutent du sujet proposé. Ils choisissent en outre deux représentants pour le Conseil (ceux-ci changent à chaque conseil). Le jeudi de 15h à 16 h, le conseil se réunit, animé par deux enfants coordinateurs, en présence du coordinateur adulte. Deux autres coordinateurs distribuent la parole et deux autres encore assurent le secrétariat de séance. Le vendredi matin, les coordinateurs, secrétaires de séance, rédigent le compte rendu du Conseil avec l'aide du coordinateur adulte. Ce compte rendu est diffusé et lu dans tous les groupes, le vendredi en début d'après-midi.

Les coordinateurs assurent des tâches variées et complexes :

- la gestion du Conseil d'école - enfants hebdomadaire, dont ils sont responsables (avec la production de l'ordre du jour : choix du sujet parmi ceux proposés par les groupes en fonction de critères, formulation, écriture sur l'affiche, photocopies pour chaque groupe puis diffusion; la régulation du Conseil d'école (écoute, prise de parole, questionnement, distribution de parole, prises de notes...) ; l'écriture du

⁴⁹ Instaurés dès l'entrée des élèves à Vitruve. Ce dispositif d'intégration est apprécié des nouveaux élèves et de leurs parents.

- compte-rendu du Conseil d'école, avec relecture des notes, saisie sur ordinateur, améliorations et corrections, photocopies pour chaque groupe puis diffusion.
- la production des tableaux de roulement chaque vendredi matin, pour la semaine suivante : tableau de roulement des contrôleurs de vitesse et tableau des services du flux de la cantine.
 - la mise en place et le rangement de la « place du marché » : installation selon un plan établi par les enfants coordinateurs des stands qui prennent vie chaque matin dans la Salle Carrée pendant la récréation (stand goûter, stand chocolat chaud, vêtements trouvés, café des adultes, bureau des médiateurs, atelier dessin, coin lecture) ;
 - l'arrosage des arbres et plantations de l'école ;
 - la gestion de la trousse à pharmacie de l'école (inventaire et réassort) ;
 - la réalisation des affiches de rappel en fonction des besoins ;
 - la réactivation et la mise à jour du Mur des projets ;
 - la gestion de certaines informations liées aux classes vertes ;
 - le traitement des demandes d'argent des groupes souhaitant réaliser un projet (achat d'ingrédients, de matériel...);
 - la rencontre avec des responsables de la mairie (par exemple autour des restes de la cantine);
 - l'aide à la préparation des commandes de fournitures scolaires pour l'ensemble de l'école ;
 - l'accueil et la présentation de l'école aux personnes extérieures (stagiaires, visiteurs) ;
 - l'aide à la préparation de certains événements (braderie, semaine des projets, commandes de photos...)...

Les responsables sont choisis par les groupes d'enfants. Ils exercent leur responsabilité sur un temps donné, en général sur une « période », c'est à dire de petites vacances à petites vacances.

Les groupes s'appuient sur quatre leviers⁵⁰ pour désigner les responsables :

⁵⁰ Qui font l'objet de discussions aussi passionnées qu'argumentées.

- un mode de scrutin : le vote (à bulletin secret ou à main levée) ou le tirage au sort ou la discussion argumentée ;
- un corps électoral : tout le groupe, les anciens responsables, les adultes ;
- un corps d'enfants éligibles : tout le groupe, les volontaires, les enfants désignés par le groupe ;
- des critères définis par : le groupe, les anciens responsables, les adultes...

Il existe aussi des « métiers »⁵¹ : métiers d'école ou de classe : médiateurs, ludothécaires, coopérateurs, gestionnaires du café, contrôleurs de vitesse, contrôleurs du haut/ du bas, portiers, placiers, ramasseurs, responsables des rangements, responsables du ménage, responsables des portes et des lumières, distributeurs, messagers, effaceurs.... Les responsabilités sont tournantes (entre chaque période de vacances), avec un référent enseignant (tournant lui-aussi) ; elles concernent tous les élèves. Ainsi, la coopération excède les apprentissages scolaires classiques et tend vers un apprentissage de l'autogestion et du vivre ensemble.

3.3.3. Ces formes de coopération portent encore sur la gestion des conflits⁵².

Ainsi le système de gestion des plaintes est particulièrement intéressant : médiateurs dans la cour (pourvus d'un gilet jaune), bureau des médiateurs, écriture du problème⁵³, gestion par un groupe élargi⁵⁴. Il me semble important de noter que les leviers dont se sert l'équipe de l'école Vitruve sont en congruence avec ceux qui sont mis en lumière dans la littérature théorique consacrée aux manières de gérer les conflits et la violence au sein de l'école: pratiques de coopération et de participation ; construction d'espaces de parole ; respect et écoute mutuelle ; encouragements ; construction du sentiment d'appartenance ; responsabilités ; recherches de solution et notamment recherches de solutions différentes de celles habituellement pratiquées; sanction « reliée » au problème et respectueuse, raisonnable et aidante ; recherche de

⁵¹ Appelés « projets » dans cette école.

⁵² Voir, en annexe 3, un descriptif du dispositif de médiation.

⁵³ Qui nécessite argumentation, précisions et recueil des versions des participants et des témoins.

⁵⁴ Il est à noter que « Je porte plainte » est devenu « J'ai un problème avec ».

réparations acceptables ; aide à la gestion des émotions... Ces solutions sont issues notamment des pédagogies Freinet et institutionnelle et des recherches sur la discipline positive, les compétences psycho-sociales, l'approche systémique, la communication non violente et la justice restaurative⁵⁵. Je soulignerai encore deux points à propos de ce système de médiation. En premier lieu, il est constamment à l'oeuvre et non mis en place à l'occasion de tel ou tel problème : cela permet aux élèves, sur les cinq années de la scolarité à l'école, de se construire une véritable culture de la médiation et, au delà, du vivre ensemble. En second lieu, il est constamment retravaillé collectivement : ainsi une réunion des médiateurs de janvier 2019 a débouché sur un numéro d'*Info Coordo* n°6 du vendredi 1er février 2019 qui, non seulement rappelle les règles de la médiation mais encore effectue un relevé de propositions afin d'aider les médiateurs (propositions au conseil d'école du 21 janvier 2019), précise une échelle de la médiation mettant en vis-à-vis des actes problématiques et des propositions de solutions. Il est à noter - ce qui est significatif quant à la perspective de coopération- que ce numéro s'intitule « Tous médiateurs !! »

3.3.4. Ces formes de coopération concernent encore les temps récréatifs.

A l'école, les jeux de la cour sont collectifs, ils sont regroupés dans des malles et mis à la disposition des enfants pendant les récréations. Pour s'occuper de ces jeux, un groupe de ludothécaires est choisi, par roulement, parmi les enfants de l'école. Ils ont la charge de sortir et ranger les jeux, de proposer un emploi du temps et un plan de la cour qui assurent leur bonne utilisation. Ils renouvellent le matériel, proposent et testent de nouveaux jeux et interviennent auprès des autres enfants lorsqu'ils constatent que l'utilisation des jeux pose problème.

3.4. La coopération avec les parents

La coopération avec les parents est très importante puisqu'elle va du bulletin d'information (très clair) jusqu'à des commissions et des discussions fournies lors des conseils d'école. Elle prend aussi les formes de la mise en place d'une association pour accueillir les élèves le

⁵⁵ Voir, entre autres, Nielsen (2014), Reverdy (2016), Rosenberg (2016 et 2017), Watzlawicz (1972, 1998)... et, pour une synthèse précieuse, Debarbieux, dir. (2018)

mercredi matin entre 9h et 10h et de l'implication dans des projets (voir notamment la braderie).

Un journal est aussi rédigé et distribué de manière régulière (une fois par mois) à l'attention des familles de l'école pour les informer sur les différents projets et événements en préparation. Il sert de lien entre les différents membres de la communauté éducative et constitue un moyen pour les enfants de communiquer avec leurs parents sur ce qui se passe à l'école, l'idée étant que les enfants le lisent à la maison avec leurs parents.

La Coordination et les autres enseignants organisent et préparent ensemble les trois conseils d'école en présence des parents. Les parents représentants ont la possibilité de proposer à la Coordination des points de discussion. Les Conseils d'école sont ouverts à tous les parents, qu'ils soient ou non représentants.

D'autre part, une grande réunion de rentrée est organisée en septembre avec l'ensemble des parents. Elle est destinée à présenter les projets de l'école, à organiser la participation des familles et à enclencher les préparatifs de la braderie (des réunions ont lieu par ailleurs dans chaque groupe avec les enseignants, trois fois minimum dans l'année, pour présenter plus en détail le travail et le projet des enfants).

Plusieurs jeudis dans l'année, à 17h, l'équipe reçoit par roulement toute personne souhaitant s'informer sur le fonctionnement de l'école (futur parent, stagiaire...).

L'association d'entraide des parents d'élèves, qui réunit parents et enseignants, est partie intégrante du projet dérogatoire d'organisation pédagogique de la semaine scolaire mis en place au sein de l'école depuis la rentrée 2013. Elle permet l'accueil des enfants le mercredi de 9h00 à 10h00 (le temps scolaire commençant à 10h le mercredi). Cette organisation permet de soutenir les principes de continuité des temps et de globalisation du lieu éducatif qui sont constitutifs du projet de l'école Vitruve (les enseignants sont présents auprès des enfants sur tous les temps éducatifs, de 9h à 18h, et le mercredi de 10h à 12h).

La présence importante et les réponses des parents au premier conseil d'école de novembre 2018 manifestent clairement les modalités possibles de cette coopération (voir annexe 2).

La coopération avec les parents - et c'est là une originalité certaine - excède encore ce qui vient d'être présenté. En effet, un des objectifs de l'équipe est de faire vivre aux parents des pratiques coopératives afin qu'ils comprennent mieux le système mis en place à l'école et les démarches d'apprentissage des élèves (de leurs enfants). La sollicitation de la coopération des parents lors de nombre d'événements s'accompagne donc d'incitations fortes pour une coopération entre eux (voir ce qui se passe lors de la braderie avec le tri des objets, la répartition du travail...ou lors des classes vertes avec le blog des parents). Un autre exemple intéressant, dans la mesure où il s'inscrit au sein du travail d'apprentissage lors du temps scolaire, est un atelier d'écriture conçu par les CI pour les CM et les parents d'élèves volontaires.

3.5. La coopération avec les autres intervenants au sein de l'école

Au travers des entretiens menés, il apparaît qu'il existe une véritable coopération avec les autres intervenants de l'école : professeurs de la ville de Paris, psychologue scolaire, maître E, AVS, surveillants, bibliothécaire....qui s'accordent à reconnaître l'esprit d'ouverture de l'équipe et le fait qu'ils sont acceptés et écoutés.

Ils participent d'ailleurs à la vie de l'école, au delà de la présence administrativement requise dans l'école elle-même : participation à des réunions, participation à des projets et des classes vertes...Ils peuvent prendre des initiatives qui sont valorisées⁵⁶. Certains d'entre eux soulignent même que l'organisation de leur travail est facilitée par le fait qu'ils peuvent opérer des regroupements trans-classes⁵⁷ dans la mesure où les enseignants ne considèrent pas les élèves de tel ou tel groupe comme leur propriété. Dès lors, tout est modulable et certains fonctionnements pédagogiques en sont grandement facilités.

Il est aussi très intéressant de constater que les élèves peuvent solliciter certains membres du personnel de service pour diverses interventions (médiations, corrections d'écrits..) et que ceux-ci effectuent cela dans l'esprit du travail mené à Vitruve.

⁵⁶ Ainsi un des murs de l'agora a été dédié aux projets et réalisations menés par la bécédiste.

⁵⁷ Par exemple, les non - nageurs de toutes les classes.

Un autre trait du fonctionnement de l'équipe pédagogique de l'école Vitruve est souligné : les enseignants sont présents et disponibles, bien plus que dans d'autres écoles que ces intervenants ont pu fréquenter⁵⁸. Cela permet de leur soumettre tout problème survenant et de pouvoir compter sur leur aide effective. Cela contribue sans nul doute au fait que ces intervenants s'accordent pour noter la politesse et le respect des élèves à leur égard⁵⁹, ainsi que la proportion plus réduite de problèmes de discipline en comparaison avec ce qu'ils ont pu connaître dans d'autres écoles.

Cela contribue au sentiment d'appartenance à une équipe et soutient le désir de rester dans cette école.

Il en est de même avec le personnel de service qui s'accorde à souligner la bienveillance et l'écoute de l'équipe ainsi que l'espace d'autonomie qui lui est accordé.

3.6. La coopération avec d'autres acteurs « externes »

La multiplicité des échanges avec des organismes (FESPI, CEMEA...), des stagiaires, des étudiants, des collègues ou des représentants des media qui sollicitent des visites dans l'école... est encore à noter .

3.6.1. La coopération avec d'autres établissements scolaires

L'école cherche à s'ouvrir vers d'autres établissements, à rencontrer d'autres équipes pour partager son travail et ses questionnements. La coordination a notamment pour mission d'exercer un suivi des relations existantes ou de prendre contact avec différents acteurs du monde de l'école. Ainsi l'école a contribué à la mise en place de médiateurs au collègue Matisse (interventions adultes et rencontres entre enfants). Chaque année, les CP invitent les enfants de grande section de l'école maternelle « Réunion » à venir partager un moment de rencontre à l'école suivi d'un goûter qu'ils cuisinent. Des réunions sont aussi mises en place

⁵⁸ Souvent, dans les autres écoles, il n'y a que très peu d'échanges entre les maitres (en pause) et les animateurs de la ville de Paris.

⁵⁹ De manière significative, alors que le tutoiement et l'usage des prénoms est de règle dans cette école, les élèves de CM2 commencent souvent par voussoyer les intervenants extérieurs, ce qui est intéressant au regard de la construction des normes sociales, qui semble peu entravée par les pratiques instaurées ici.

avec les parents des futurs CP (enfants scolarisés en maternelle à Réunion, Fontarabie, Pyrénées, Planchat et Champagne) pour les informer sur le projet et le fonctionnement de l'école. A la suite d'une visite de l'équipe à l'école publique des Bourseaux de Saint-Ouen l'Aumône, une rencontre de travail entre les deux équipes a eu lieu pour échanger sur les pratiques mises en place. L'école Vitruve a encore été contactée par plusieurs établissements. Le coordonnateur REP+ et le directeur de l'école élémentaire publique Anatole France de Champigny sur Marne auraient aimé pouvoir venir à l'école pour organiser la visite des enseignants, ceux-ci souhaitant élargir leur expérience à d'autres fonctionnements possibles (conseils d'école enfants, régulation des conflits, responsabilités enfants), compte tenu des problèmes récurrents de violence qu'ils rencontrent au quotidien⁶⁰. Un professeur de français du collège Jean Perrin a aussi contacté l'école car les enseignants souhaitaient mettre en place un dispositif de médiation entre pairs.

De fait, les échanges avec d'autres établissements sont souvent très précisément construits comme cela a été le cas avec l'équipe enseignante de l'école Decroly en novembre 2018 : préparation, projection du film des CEMEA sur Vitruve, discussion à partir du film puis groupes de travail autour des thématiques établies par les deux équipes : travail en collectif (enfants et adultes), travail avec les partenaires, évaluation des pratiques...

Ces échanges se développent encore lorsque l'école peut exposer - même brièvement - certaines de ses pratiques. Ainsi, à la suite d'une réunion organisée par le DASEN en janvier 2019, l'équipe a pu présenter en quelques minutes son dispositif de médiation. Cela a entraîné des contacts avec l'école 12/14 d'Alésia et une conseillère pédagogique (14 A -15 B, Montsouris - Volontaires) qui est venue à Vitruve.

3.6.2. La coopération avec les acteurs du quartier et de la ville

Le travail en projet favorise les rencontres, l'aide et l'avis d'intervenants extérieurs, qu'ils soient des seniors, des ouvriers, des artisans, des commerçants ou des associations : imprimeurs, boulangers, restaurateurs, résidents de la maison de retraite, personnels de la bibliothèque, jardiniers, éboueurs, libraires ou associations proches qui, pour beaucoup, ont reçu ou ont accepté de s'entretenir avec des groupes de l'école. La coopération avec les

⁶⁰ Ils n'ont malheureusement pas eu l'autorisation de venir.

parents et les autres habitants du quartier se marque aussi par le fait que tous les objets collectés et vendus lors de la Braderie proviennent de dons faits par des parents (et anciens parents), mais aussi des voisins, des gens du quartier⁶¹.

Au delà, le label E3D (Ecole en Démarche de Développement Durable) qui récompense les structures et établissements qui valorisent les démarches autour du développement durable a été mis en place. Il s'est agi d'inciter les futurs citoyens que sont les enfants de l'école à mettre en pratique le développement durable dans leur quotidien. Cela englobe les questions d'environnement, d'économie, de culture. Puisque cela correspondait à ce que l'école faisait déjà, des démarches ont été entamées afin d'obtenir ce label qui apporte une reconnaissance institutionnelle au travail qui est mené, qui permet de fédérer des équipes autour d'un projet de développement durable et qui tisse un réseau de communication entre les différentes structures/écoles labellisées. L'école a donc entamé une réflexion sur ce qui, au sein des projets menés par les groupes, serait compatible avec cette idée de développement durable. Ainsi, le projet « Vague de livres » (2016 - 2017) a été construit de la manière suivante . A la suite de la Braderie, il restait un grand nombre de livres. Un groupe d'élèves (51 enfants de CE1 et de CE2) a donc décidé de donner une deuxième vie aux livres de jeunesse en créant un réseau de libre échange dans le quartier (les livres pour adultes étant offerts à des associations). Un sous-groupe s'est occupé de chercher des lieux fréquentés par les enfants afin de demander l'accord des propriétaires ou des responsables pour y déposer des livres. L'autre sous- groupe a cherché des livres pour compléter le stock et pouvoir achalander régulièrement les lieux de dépôt avec des livres d'occasion en bon état et variés. Les élèves ont encore eu l'idée de construire des bacs et des petites bibliothèques en bois de récupération pour présenter et ranger les livres. Les partenaires ont été les suivants : Madame De Massol, 1ère adjointe à la Mairie du 20e chargée de la démocratie locale, du budget participatif, des espaces verts, de la nature et de la biodiversité (pour l'utilisation des jardins Casque d'Or et Square des « Copeaux ») ; deux restaurants : Les Mondes Bohèmes et Ighouraf ; le centre PMI de la rue des Haies ; le Centre d'animation Ken Saro Wiwa, rue de Buzenval; le Centre social Étincelles, rue des Haies ; le Jardin des Délices, impasse Satan ; l'ADEL, rue de Charenton ; Bouq'lib, des livres qui circulent librement, rue Hoche à

⁶¹ La Braderie crée et recrée du lien : on y vient aussi pour revoir les anciens élèves et leurs familles.

Montreuil. Des affichettes et des tracts ont aussi été mis dans les vitrines des boutiques, les écoles environnantes et le collège pour informer les enfants du quartier. Ceux-ci ont ainsi pu choisir parmi des centaines de livres répartis dans huit lieux.

Cela a donc permis d'obtenir le label E3D de l'Académie de Paris (école en démarche de développement durable), avec ce projet : « création d'un réseau de libre échange de livres de jeunesse d'occasion dans le quartier de la Réunion ».

Les enfants ont aussi souhaité discuter de ce qu'il était possible de faire des restes après les repas. Cette discussion a été menée dans tous les groupes lors du conseil d'école hebdomadaire des enfants. A la suite du conseil d'école, les enfants-coordonateurs ont présenté des propositions pour lutter contre le gaspillage à la Caisse des écoles: garder les fruits non terminés pour faire du compost, conserver les fruits non entamés pour les redistribuer (au goûter, aux récréations...), garder les produits sous emballages pour les associations qui nourrissent ceux qui en ont besoin. L'entrevue avec les responsables de la mairie a eu lieu en décembre 2017 : il a été acté qu'il était possible de donner les restes de fruits entamés aux poules ou de les utiliser pour le compost ; les fruits non entamés peuvent être récupérés par les cantinières qui en font des salades de fruits après les avoir désinfectés ; le pain restant du déjeuner peut être récupéré et distribué à 16 heures aux enfants qui le souhaitent ; en revanche il n'est pas possible de donner d'autres produits restant à des associations en raison de règles d'hygiène⁶² strictes qui ont été rappelées (notamment la rupture de la chaîne du froid).

La Mairie de Paris avait aussi proposé aux écoles, par la voie d'un budget participatif pour les écoles, de financer des projets ou aménagements. Les enfants ont décidé, en conseil d'école, du projet qui pourrait les aider dans leur travail. Ils ont opté pour le projet de la « classe mobile » (20 tablettes numériques et 3 vidéoprojecteurs). La livraison de ces équipements (terminée en décembre 2018 : TBI et vidéo projecteur) a permis dans les différents groupes des recherches documentaires et un stockage complémentaire au stockage papier, de l'écriture collaborative *via* la projection d'écrits intermédiaires, le questionnement

⁶² Il est intéressant de voir comment, à l'occasion de ces échanges, une connaissance citoyenne peut se construire en situation.

d'une vidéo (avec des pauses et retours possibles), des prises de son, un travail sur le calcul mental avec l'application « calcul@tice », l'utilisation d'un logiciel permettant d'entendre ce qui est écrit, l'utilisation du vidéo projecteur pour analyser et améliorer les déplacements d'un spectacle.

3.6.3. La coopération avec la FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants).

La coopération avec la FESPI est conséquente : participation de l'équipe à la Biennale de l'éducation nouvelle à Poitiers, avec organisation d'une table ronde ; participation de l'équipe à la Commission nationale de la FESPI; mise en place d'un atelier lors du colloque « Education et Devenir » sur l'école et les droits de l'enfant, qui s'est déroulé à Lille du 23 au 25 mars 2018.

3.6.4. La coopération avec les CEMEA

Le partenariat avec le bureau « école et éducation » des CEMEA se poursuit. Depuis plusieurs années, l'école accueille régulièrement des stagiaires CEMEA. Caroline Barrault, chargée de mission du secteur Ecole, a réalisé un documentaire destiné à présenter l'école à leurs étudiants.

3.6.5. La coopération avec l'UNESCO

L'école Vitruve appartient au Réseau français des écoles associées de l'UNESCO , créé en 1953. Il est nécessaire pour en faire partie de présenter des projets interdisciplinaires sur l'un des thèmes suivants : Problèmes mondiaux et rôle du système des Nations Unies ; Droits de l'homme, démocratie et tolérance ; Dialogue interculturel, Développement durable et citoyenneté mondiale ; Préservation du patrimoine matériel, immatériel et naturel. *Il est encore nécessaire de jouer un rôle novateur au sein du système éducatif.*

Dans ce cadre, il est intéressant de relever :

- l'écriture du Rapport annuel d'activités pour l'année 2016-2017 (octobre 2017) autour d'un premier projet qui s'intitulait « La poule du phare de Vitruve » et qui croisait « Français » et Questionner le monde » et d'un second projet (Vague de livres »), tous les deux dans le cadre de l'éducation au développement durable. Dans

les deux cas, la dimension interdisciplinaire est à l'oeuvre, il existe une articulation entre travail intellectuel et travail manuel, des contacts sont noués avec des professionnels des secteurs concernés et les parents étaient impliqués.

- la participation au Séminaire annuel des écoles associées (mercredi 14 février et jeudi 15 février 2018 au Centre international d'études pédagogiques) avec l' Atelier : « Apprendre par le travail en équipes : de la coopération entre élèves à celle entre enseignants ».

3.7. Les projets⁶³ et leurs fonctions

Il me semble nécessaire de préciser l'importance des projets dans le fonctionnement de la coopération (*cf.* 1.3.4.).

Il convient cependant de remarquer au préalable que la notion de projet est polysémique au sein de l'école Vitruve puisqu'elle peut recouvrir des projets d'une certaine ampleur, récurrents (comme la braderie) ou spécifiques à telle année scolaire et à tel groupe ; elle peut aussi renvoyer à des espaces spatio-temporels vécus hors de l'école pendant un temps conséquent (les classes vertes) ; elle peut encore référer à ce que d'autres appellent des responsabilités ou des métiers (le café pendant les pauses). Au-delà des différences entre ces pratiques⁶⁴, ils renvoient à de l'anticipation, à de l'auto-organisation⁶⁵, à du travail collectif, à de la gestion de possibles imprévus et à des statuts au sein de la micro-société que constitue l'école...

Leur importance tient notamment aux dimensions suivantes :

⁶³ Sur la pédagogie de projet, voir entre autres, dans le domaine francophone : Collectif 1987 ; GFEN 1979 et 1982 ; Halté 1982 et 1986 ; Le Grain 1982 ; Petitjean 1982 ; Pratiques 1982 ; Proulx 2004 ; Reuter 2005 ; Reuter dir.2005 ; Ruellan 1998,2000,2001, 2002...

⁶⁴ Point sur lequel j'ai entamé des discussions avec l'équipe, afin de préciser les intérêts et les limites de chacune des catégories et leur mode d'articulation.

⁶⁵ Ainsi la construction de calendriers accompagne le travail sur les projets ; cela permet de repérer quand préparer tel événement et comment s'organiser. L'échéance motive la planification et l'organisation.

- ils organisent la construction et la recherche de connaissances nécessaires à leur réalisation dans des plages de travail consacrées au projet⁶⁶ ou décrochées⁶⁷ ;

- ils entraînent non seulement la coopération avec les autres élèves (du groupe ou non⁶⁸) mais encore la sollicitation d'aides ou la participation des parents (voir la braderie), de parents experts (voir le projet sur les bruits avec la venue de parents professionnels de la musique ou du spectacle et l'interview de certains d'entre eux⁶⁹) ;

-ils permettent aussi la construction collective de savoirs articulant lectures de documents, recherches historiques ou géographiques (par exemple, sur les régions et départements traversés), prise d'indices, calculs⁷⁰, construction de tableaux à double entrée⁷¹, analyse comparée des avantages de tel ou tel centre pour les classes vertes (par exemple avec des

⁶⁶ Par exemple, questions, explications, argumentations, hypothèses... sont travaillées dans des situations faisant sens pour les élèves.

⁶⁷ Les ateliers, peuvent être détachés du projet mais sont conçus comme devant servir le projet (techniques opératoires, groupes de besoin, ateliers d'entraide...). Ces projets n'empêchent nullement la présence de plages disciplinaires: Mathématiques (calcul mental..), Français (dictée), Anglais, EPS ; Arts visuels ; Musique... ainsi que des APC : activités pédagogiques complémentaires (soutien). D'autres plages sont consacrées aux plaintes ou à la préparation des conseils.

⁶⁸ Voir les expositions avec des questionnaires pour les groupes qui les visitent ou encore le questionnaire élaboré par les CP partant en classe en verte pour les CI qui y sont déjà allés.

⁶⁹ Sur la base d'un questionnaire écrit préparé, avec un questionnement oral, un enregistrement et une prise de notes.

⁷⁰ Ces calculs peuvent par exemple porter sur les commandes pour le petit déjeuner (6 petits déjeuners avec 27 enfants et 5 adultes, sachant qu'il faut un litre de lait pour 6 personnes...) et, au delà, pour tous les repas en classes vertes en tenant compte des équilibres nutritionnels entre types d'aliments.

⁷¹ Ainsi, un travail de calcul et de lecture de tableaux a été réalisé dans le groupe CIM . Cela a permis de travailler sur la constitution des tableaux à double entrée (colonnes/ lignes) et d'effectuer des calculs qui ont du sens (fonctionnalisés par le projet), de surcroit sur des nombres importants qui ne sont pas si fréquemment rencontrés à ce moment du cursus. De manière complémentaire, la mise en oeuvre de ce travail laissait la possibilité aux élèves de choisir de calculer un *seul* total parmi tous ceux qui n'avaient pas encore été réalisés. Les bénéfices du choix laissé aux élèves sont apparus au travers de l'engagement des élèves dans la réalisation de *plusieurs* calculs.

critères tels que le coût et la proximité de monuments présentant des intérêts pour le projet concerné⁷²).

- Ils permettent encore l'émergence de questions intéressantes à traiter dans la perspective de la différenciation entre approche « ordinaire » et approche disciplinaire du monde : « Est-ce que deux semaines, c'est 15 jours ? »

- Le travail en projet favorise encore l'aide et l'avis d'experts qui ne sont pas nécessairement des parents d'élèves : des imprimeurs, le boulanger, les bars et les restaurants, la maison de retraite, la PMI, la bibliothèque, les jardiniers, les éboueurs, les libraires et des associations proches.... Nombre de commerçants et d'artisans ont ainsi reçu des groupes de l'école.

Pour reprendre le projet « Vague de livres » mentionné précédemment, les apprentissages possibles peuvent être présentés de la manière suivante :

- *Langage/ Lecture/écriture :*

- production de textes en écrivant des lettres à la mairie, aux commerçants, aux associations, à la PMI...
- explicitation du projet,
- fabrication de notices de montage,
- écriture de procédures,
- lecture et tri des livres récupérés pour adapter leur circulation en fonction du public visé et permettre une grande variété de lecture,
- explications orales du projet lors des rendez-vous chez les dépositaires,
- prises de rendez-vous (et repérage conséquent dans le temps),
- écriture d'une fiction : l'aventure du projet.

Mathématiques :

- calculs pour construire de petites bibliothèques en bois : pour prendre des mesures, calculer des longueurs, choisir son outil, utiliser l'équerre, construire des angles droits, chercher le milieu, la symétrie, utiliser un gabarit, faire des plans..
- calculs pour faire des enquêtes de prix pour acheter, la visserie, la peinture, comparer des nombres...
- lecture des plans du quartier, pour s'y repérer et pour s'y déplacer.

Questionnement du monde :

⁷² Cela fait d'ailleurs partie des affichages. Il en est de même pour les calculs du prix des brochettes pour le ciné couettes (ce qui introduit à des calculs portant sur fractions et proportionnalité) ou le calcul du prix des boissons et biscuits pour le p'tit bal).

- éco-gestion de l'environnement, questionnaire lié au gaspillage et au recyclage ;
- recherches documentaires sur les origines de l'écriture dans le monde et de l'imprimerie, dans les livres, par des spécialistes, par voie numérique ;
- frise chronologique des évolutions ;
- visite de la Bibliothèque des Amis de l'Instruction et de la BNF.

Enseignement artistique :

Travail en collaboration avec le Professeur de la Ville de Paris d'Arts Visuels pour :

- la fabrication d'un logo ;
- la fabrication d'affiches ;
- le plan des meubles, les perspectives ;
- la place des meubles dans l'art .

Compétences transversales :

Apprendre à travailler ensemble, à proposer des idées, à discuter et faire avancer une discussion, à analyser, à écouter les autres, à argumenter, à prendre des décisions en tenant compte de l'avis des autres, à s'organiser, à trouver des solutions ensemble, à les améliorer, à faire des bilans pour se rendre compte de ce qui a été appris et à voir quels progrès sont possibles.

De leur côté, les classes vertes sont l'occasion de repartir avec d'anciens élèves devenus animateurs et de prolonger des liens. De surcroît, ces classes vertes permettent le développement de la prise en charge, de l'autonomie, de la solidarité entre élèves⁷³ et du vivre ensemble (gestion collective des repas).

La « Chorale » des parents accueille des nouveaux et des anciens parents partageant ainsi un répertoire et des soirées spectacles dont le but est de gagner de l'argent pour les classes vertes.

L'année se termine en général par le P'tit Bal du mois de juin qui n'est pas ouvert à tout le quartier mais aux parents et anciens parents.

Il convient de souligner que la mise en oeuvre de certains projets (la braderie, par exemple) permet de collecter des fonds qui assurent le départ de *toutes* les classes une semaine ou quinze jours, ce qui est loin d'être négligeable comparé à ce qui se passe dans d'autres écoles.

⁷³ Cette solidarité peut aussi concerner le respect et la prise en charge des craintes de chacun.

3.8. Les fonctions de la centration sur l'école, au delà des groupes et des classes

La centration des pratiques sur l'ensemble de l'école conduit à ce que les activités spécifiques à tel ou tel groupe soient socialisées et enrichissent le patrimoine culturel commun. Cela entraîne non seulement des phénomènes d'entraide et d'interconnaissance mais participe encore de la construction d'un *univers de l'écrit* (Giguère et Reuter 2004, Giguère 2005) fonctionnel, riche, dynamique et généralisé. Ainsi, l'affichage⁷⁴ des connaissances construites par tel ou tel groupe peut se situer non seulement sur les murs (des classes, de la cour, des couloirs), sur les piliers mais encore dans les toilettes (voir les généalogies du projet « Chevaliers ») et il existe une multiplicité d'affichages pris en charge par les maîtres, les élèves ou en collaboration : règles⁷⁵, météo, responsabilités (de l'école ou du groupe) et métiers, conseils d'école (ordres du jour, comptes rendus, décisions, contestations), plaintes (décisions) invitations et remerciements entre classes, consignes d'atelier d'écriture pour les élèves d'une autre classe et les parents volontaire, expositions, questionnaires. Ainsi, les espaces communs et notamment la cour ne sont plus des espaces hors apprentissages mais sont constitués en lieux d'apprentissages à part entière⁷⁶. Cet univers me semble favoriser l'entrée dans l'écrit et l'appropriation des virtualités de l'écrit (Goody 1979).

Cela est renforcé par les interactions incessantes avec l'extérieur de l'école. Ainsi, pour le projet « Boite à jouer⁷⁷ », il a été demandé, au travers de lettres, des outils aux autres élèves et aux parents d'élèves.

⁷⁴ Cet affichage est important et évolutif.

⁷⁵ Règles pour la cour, pour l'étude, pour les rangements, pour corriger son texte, pour avoir un cahier lisible, pour préparer une séance de sport, pour organiser une soirée ciné...

⁷⁶ Ce fonctionnement, centré sur l'école et la collaboration inter-âges, n'est pas sans rappeler certains fonctionnements des classes uniques ou des fratries qui permettent une conscience des apprentissages en éclairant le chemin parcouru et le chemin à parcourir.

⁷⁷ Qui a nécessité l'élaboration d'un mode d'emploi.

3.9. Conclusion: une coopération généralisée

On peut donc parler d'une *coopération généralisée, érigée en système, extrêmement rare en tant que telle* : dans toute l'école, avec tous les acteurs de l'école, avec des acteurs externes ... Cette coopération touche aussi bien l'enseignement que les apprentissages ou la gouvernance. Elle touche tous les espaces de l'école. Elle participe de la constitution d'une véritable communauté éducative. On peut penser que cela contribue, entre autres intérêts, à réduire les effets de juxtaposition et de morcèlement dus à la multiplicité des intervenants au sein de l'école, tels qu'ils ont été analysés par Netter (2019). *Cela constitue indéniablement une spécificité et un point fort de l'école Vitruve.*

Certains événements concrétisent cette *alliance éducative*, notamment les braderies qui accueillent chaque année, depuis 1977, près de 2000 visiteurs.

Ces coopérations diversifiées mettent en tout cas à mal l'image d'un groupe qui serait refermé sur lui-même, peu à l'écoute des autres et figé dans ses fonctionnements.

3.10. Propositions pour construire la transférabilité

Sur le plan de la coopération avec les « visiteurs » ou les chercheurs extérieurs, il me semblerait intéressant de préciser à quelles conditions et sous quelles formes ils peuvent entrer dans l'école/prendre des données (négociation des questions ?) et quelles pourraient être les formes de restitution à l'école (documents produits, fiches de synthèse..).

Sur le plan de la mise en valeur et de la communication en formation, il existait, d'une part un grand nombre de documents et, d'autre part, un manque de documents d'explicitation bien conçus⁷⁸. *Il est à noter que ces documents sont actuellement en préparation sur les points suivants : le conseil d'école, les responsabilités, les plaintes, les projets et l'articulation projets /autres types de dispositifs⁷⁹...* Des enregistrements pourront venir en complément.

⁷⁸ Même si certains documents constituaient une base informative très intéressante (voir le « Glossaire » dans les fiches de 2008).

⁷⁹ Un modèle possible de ces documents pourrait être : définition, description, fonctions, problèmes rencontrés...

Il me semblerait encore intéressant de mieux contrôler la communication « externe » (films, articles) quant à l'image de l'école qu'on souhaite donner (types d'élèves ; équilibre entre démarche alternative et forme scolaire classique).

4. Questions d'évaluation : remarques préalable sur les enjeux et les méthodes d'évaluation

La dernière question, issue des échanges avec les différents partenaires, était la suivante : « Est-il possible de mettre au jour les intérêts et les limites pour les élèves de la pédagogie mise en place à l'école Vitruve ? ».

4.1. Une évaluation vécue difficilement par ceux qui expérimentent

Il est généralement admis que, bien que nécessaires, les évaluations portant sur les innovations/ expérimentations sont vécues comme « pesantes » par les acteurs concernés pour trois raisons au moins : elles demandent un travail conséquent ; elles sont ressenties par les acteurs comme une charge supplémentaire, voire comme une marque de défiance de l'institution à leur égard dans la mesure où elles sont plus particulièrement imposées à « ceux qui bougent » et, surtout, elles sont lourdes d'enjeux puisque l'avenir du travail mené (et tout ce qui y est investi) peut être remis en question (Hugon-Viaud, 2016, p.10) . Elles sont en outre d'autant plus risquées que les critères « classiques » ne portent pas sur la spécificité de leur projet (Nordmann, 2015).

4.2. Questions de méthode.

L'évaluation peut s'effectuer au travers de différentes techniques de recueil et de traitement des données (autoévaluation / coévaluation/ hétéroévaluation ; observations ; questionnaires ; entretiens ; analyses de documents...).

J'ai effectué le travail de recherche de mars 2018 à fin juin 2019 en croisant différents outils:

- analyses de dizaines de documents écrits (ouvrages, comptes rendus de conseils, affiches, écrits d'élèves, documents envoyés par l'équipe en réponse à mes questions... ...) et audiovisuels (films, « capsules ») ;
- analyses des observations dans les classes et dans les lieux partagés de l'école (plus de 50 heures d'observations);
- analyses des réunions (une quinzaine de réunions, plus de 40 heures) ;

- analyses d'entretiens individuels ou collectifs, formels ou informels (plus d'une cinquantaine d'entretiens⁸⁰) avec tous les enseignants de l'école, des intervenants (professeurs de la ville de Paris, remplaçant, psychologue scolaire, maitresse E, bécédiste, surveillant), des membres du personnel (concierge, dames de service), des parents d'élèves et d'anciens élèves, des élèves et des anciens élèves (au collège ou à l'université), la principale du collège Matisse, l'IEN de la circonscription, des chercheurs et des experts des pédagogies alternatives⁸¹...

Les résultats proposés sont donc fondés sur la triangulation des données et la redondance informative⁸². Ils sont confortés par les relations aux recherches existantes sur ces domaines et par la convergence avec les analyses des évaluations précédentes.

4.3. Un référentiel possible

Une question complémentaire, issue des échanges avec les différents partenaires, était la suivante : « Est-il possible de constituer des moyens d'évaluation susceptibles de mettre au jour les intérêts et les limites pour les élèves de la pédagogie mise en place à l'école Vitruve ? ».

4.3.1. Quelques principes

La réflexion a donc été entamée avec les enseignants afin de construire une évaluation qui présente les caractéristiques suivantes : légère (ni trop lourde, ni trop fréquente); reproductible ; appropriable par les acteurs (au premier chef, les enseignants) ; permettant d'aider les acteurs ; facilitant la communication entre les partenaires ; portant sur des dimensions variées ; utilisant des formes diversifiées ; partageable par d'autres écoles...

⁸⁰ Mes remerciements vont donc à tous ceux qui ont accepté entretiens et observations.

⁸¹ Notamment Caroline Barrault, François Muller, Bastien Sueur, Marie-Laure Viaud.

⁸² Il serait intéressant d'envisager à l'avenir un investissement financier conséquent sur plusieurs années permettant de croiser ce travail avec une recherche susceptible de répondre à la question des « plus-values » au travers de suivis de cohorte et de comparaisons systématiques entre écoles.

Les acteurs possibles de cette évaluation sont les enseignants, le ou la principal(e) et les enseignants des collèges où vont majoritairement les élèves, le corps d'inspection, l'institution (évaluations institutionnelles), les parents, les élèves, des chercheurs extérieurs...

A l'issue de ce travail évaluatif, je propose le référentiel qui m'a servi pour élaborer et présenter les résultats. Il est utilisable en totalité ou en partie, selon les années et selon les besoins, pour cette expérimentation ou pour d'autres (ce qui explique certains écarts entre les indicateurs possibles et ceux qui ont été utilisés). Chacune des rubriques correspond à une décision méthodologique, d'autres décisions sont possibles. Il en est de même pour les indicateurs.

J'ajouterai encore une remarque méthodologique fondamentale concernant l'évaluation de ce genre d'expérimentations : le type de progression instauré (« spiralaire ») ainsi que le fonctionnement par projets rendent compliquée, voire inadéquate, une évaluation classique (fondée sur une progression cumulative) avant la fin de la scolarité élémentaire.

4.3.2. La présentation du référentiel et des résultats

- Les rubriques en majuscules et en gras renvoient aux acteurs concernés, à l'exception de la première rubrique qui porte sur les caractéristiques de l'expérimentation et des deux dernières qui réfèrent aux relations avec les visées du projet précédent et avec certaines synthèses des travaux de recherche (plus particulièrement celles du CNESTO).
- Les rubriques en minuscules et en gras renvoient aux dimensions investiguées ou à investiguer.
- Les composantes possibles de ces dimensions sont indiquées en italiques.
- Les indicateurs retenus sont en typographie « normale ».

Tout est modifiable en fonction des objectifs et des besoins : les rubriques, leur ordre, leur combinaison et leur autonomie (ainsi, les données des deux dernières rubriques peuvent être réparties dans les autres rubriques ou encore les relations à certains référentiels peuvent faire l'objet d'une rubrique autonome). Libre à chacun s'emparer de ce référentiel comme il le souhaite.

Avec un temps supplémentaire et des moyens complémentaires, il serait sans nul doute possible d'aller plus loin, par exemple à l'aide de productions sollicitées ou de questionnaires. J'ai ainsi proposé dans cette perspective, en annexe 6, un questionnaire possible pour les élèves.

5. Les principaux résultats

5.1. Les caractéristiques de l'expérimentation

5.1.1. Sa spécificité

- *au regard des fonctionnements scolaires classiques* : il existe des différences importantes avec la « forme scolaire » classique (cf. 3.1.) : remise en question du groupe classe et du binôme professeur-classe, progression spiralaire, pratiques coopératives sur tous les plans, accent porté sur la communauté éducative, ouverture de l'école sur monde extérieur, travail sur la médiation , travail sur la citoyenneté, conseils d'élèves...

- *au regard des autres expérimentations* : fonctionnement en système, importance des projets et des classes vertes, accent porté sur l'école comme unité pédagogique, longévité...

5.1.2. Ses intérêts

- *pour les différents acteurs* : voir les points suivants.

- *pour l'institution scolaire* : rendre possible l'expérimentation de traitements différents des problèmes, rendre possible des comparaisons entre démarches, apporter de l'instrumentation en formation, constituer une vitrine pour l'international.

- *pour la recherche* : rendre possible l'analyse des traitements différents des problèmes et de leurs effets et des comparaisons entre démarches.

5.2. L'école

5.2.1. La cohérence entre les discours/ principes et les pratiques

- *dispositifs de travail coopératif entre élèves* : fréquents, tous les jours, pendant la majeure partie du temps passé à l'école; diversité : binômes/ petits groupes/ grands groupes/ école; dispositifs de médiation ; conseils...

- *dispositifs de travail coopératif entre enseignants* : fréquence : tous les jours, pendant la majeure partie du temps passé à l'école ; diversité : co - enseignement (variations chaque année) ; coordination tournante chaque année ; réunions hebdomadaires⁸³...

5.2.2. L'attractivité

- *inscriptions/ départs* : demandes d'inscription de parents (hors secteur) : fréquentes (un appel tous les deux jours en période d'inscription) ; stratégies de contournement de la carte scolaire pour inscrire son enfant à l'école : elles existent mais demeurent difficiles à quantifier ; stratégies de contournement de l'école : existantes (tenir compte des rumeurs sur l'école⁸⁴...) mais difficiles à quantifier ; très rares départs prématurés.⁸⁵

- *sollicitations* : visites de responsables de l'éducation des pays étrangers; demandes fréquentes de visites de la part d'étudiants, de stagiaires (CEMEA), de chercheurs, de media, d'organismes éducatifs ; demandes de contacts de responsables de réseau REP + et d'autres écoles pour gérer les problèmes de violence⁸⁶, de professeurs de collège...

- *documents sur l'école* : nombreux articles et documents sur l'école : il s'agit d'une des écoles les plus documentées de France (voir le point 1.5. du rapport) ; l'école est une des références dans les discours sur les pratiques alternatives.

⁸³ On compte 39 réunions collégiales en 2018-2019, soit plus de 150 heures.

⁸⁴ Un travail de dénonciation de ces rumeurs de la part de l'institution serait sans doute intéressant à penser.

⁸⁵ Soit des parents insatisfaits de la gestion des conflits (mais ces problèmes sont gérés explicitement en conseils d'élèves et de parents, contrairement à ce qui se passe dans d'autres établissements), soit des parents inquiets de la préparation au collège (mais cette inquiétude fait aussi l'objet d'un traitement explicite depuis quelques années). Au total, deux ou trois cas par an (dont un cas de parents revenus à leur secteur scolaire).

⁸⁶ Après la présentation du dispositif sur la médiation en janvier 2019 auprès du DASEN et de directeurs d'école, une directrice d'école et une conseillère pédagogique d'une autre circonscription sont venues observer et rencontrer les enfants médiateurs en février.

5.2.3. L'essaimage :

- *reprise de dispositifs par d'autres établissements* : reprise des médiateurs au collège et dans d'autres écoles.
- *mise en place de cursus complémentaires*⁸⁷ : un projet d'école/collège « différent » en germe ?

5.2.4. L'inclusion

- *prise en compte et accompagnement des élèves « différents »* : envoi d'enfants par d'autres écoles⁸⁸, pas de marginalisation, pratiques systématiques d'intégration des « élèves différents » dans les activités communes ; accompagnement le plus longtemps possible⁸⁹.
- *offre de pratiques concernant les élèves à besoins spécifiques à tous les élèves* : proposition de langue des signes ;
- *intégration du personnel spécialisé* (AVS, psychologue, maitresse E...) : bonne intégration : satisfaits de leurs relations avec l'équipe et appréciant les pratiques mises en place ;
- *mise en place de programmes et projets personnalisés* : PAP (programmes d'accompagnement personnalisés)⁹⁰, PAI (Projets d'accueil individualisés) et de PPRE (Programmes personnels de réussite éducative)⁹¹.

⁸⁷ Voir, pour le groupe scolaire de Mons en Baroeul : école maternelle/ élémentaire/ collège/ lycée.

⁸⁸ Demandes répétées (mais souvent refusées en raison de la carte scolaire).

⁸⁹ Cet accompagnement s'est avéré particulièrement compliqué, voire à risques pour deux ou trois élèves et, malgré de multiples signalements, l'équipe enseignante a été quelque peu abandonnée par l'institution...

⁹⁰ Trois PAP en 2017- 2018, 4 en 2018-2019.

⁹¹ 12 PAI et PPRE en 2017- 2018. En 2018- 2019 : 6 PPS, 5 PPRE, 4 Pré-PPRE.

5.2.5. Le climat scolaire⁹²

- *entrées/ sorties* : calmes ;

- *violences* : violences intérieures/extérieures moindres que dans d'autres écoles⁹³; les signalements des plaintes portent principalement sur des injures « classiques » ; mise en place de dispositifs de médiation et de gestion des incivilités qui sont progressivement intégrés par les élèves ;

- *relations entre les élèves* : bonnes relations entre les âges (dispositifs de tutorat, dispositifs de travail en commun et d'entraide) ; bonnes relations entre garçons et filles⁹⁴ ; interconnaissance (nombre de prénoms connus et nombre d'invitations aux fêtes) ; pas/ peu de harcèlement ou traitement au niveau de l'école⁹⁵ ; pas de phénomène de bouc émissaire ou de stigmatisation des élèves qui travaillent ;

- *relations entre élèves et enseignants* : interconnaissance : les enseignants connaissent les élèves et s'adressent à tous ; les élèves connaissent tous les enseignants et s'adressent à tous ; pas de crainte particulière ou de relations personnelles difficiles ;

- *relations entre les élèves et les autres adultes* : une véritable interconnaissance (voir ci-dessus) ; pas de crainte particulière ou de relations personnelles difficiles (voir rubrique suivante) ; respect des élèves apprécié par les autres adultes intervenant dans l'école.

⁹² Sur cette question voir entre autres, Debarbieux *et alii*, 2012 ou Murat et Simonis-Sueur, 2015.

⁹³ Ce constat est partagé par ceux qui interviennent ou sont intervenus dans différentes écoles, notamment en ce qui concerne les récréations. Cela n'exclut cependant pas certains problèmes, variables selon les années mais qui, à la différence d'autres écoles, font l'objet de traitements explicites (même s'ils sont parfois différés).

⁹⁴ Les séparations d'élèves marchent moins bien ; les élèves sont surpris lors du passage au collège par les séparations garçons/filles, issues notamment des pratiques d'autres écoles.

⁹⁵ Même si certains enfants ou certains parents peuvent souhaiter des interventions plus rapides des enseignants. Cela pose d'ailleurs deux problèmes, peu simples à résoudre : celui de la cohérence d'un système qui fonctionne plus à l'éducation qu'à la répression, celui de l'équilibre entre la construction de compétences (ce qui demande du temps) et la nécessité de réponse rapide à certains problèmes.

- *relations entre les enseignants et les parents* : interconnaissance (voir ci-dessus) ; relations de qualité : écoute, disponibilité, possibilité de prendre des initiatives...

- *relations entre les enseignants et les autres intervenants* : importance des relations en lien aux projets ; diversité : chercheurs, experts, commerçants, associations, FESPI, CEMEA, Ville de Paris, anciens élèves, anciens parents d'élèves....

5.2.6. L'ouverture de l'école, les relations avec l'environnement sociétal (voir le point 3.6.)

- *importance de l'ouverture* : forte (cf. ci-après)

- *multiplicité* : multiplicité des formes (cf. ci-après)

- *en proximité*: associations, commerçants, quartier en général : tous les objets collectés et vendus lors de la Braderie proviennent de dons faits par des parents et des anciens parents, ainsi que par des voisins et des gens du quartier. Le travail en projet favorise les relations avec toutes sortes d'acteurs locaux. De nombreux commerçants et artisans ont reçu et reçoivent des groupes de l'école.

- *au delà du quartier* :

- *avec l'Académie de Paris* : obtention du label E3D de l'Académie de Paris : « école en démarche de développement durable ».

- *avec la FESPI* : participation de l'équipe à la Biennale de l'éducation nouvelle à Poitiers, avec organisation d'une table ronde ; participation de l'équipe à la Commission nationale de la FESPI; mise en place d'un atelier lors du colloque « Education et Devenir » ;

- *avec les CEMEA* : poursuite du partenariat avec le bureau « école et éducation » des CEMEA. Depuis plusieurs années, l'école accueille régulièrement des stagiaires des CEMEA. Caroline Barrault, chargée de mission du secteur Ecole, a initié un film documentaire présentant l'école aux étudiants des CEMEA.

- *avec l'Unesco* : écriture des rapport annuels d'activités, participation au séminaire annuel des écoles associées, atelier : « Apprendre par le travail en équipes : de la coopération entre élèves à celle entre enseignants ».

5.2.7. Eléments de synthèse concernant l'école.

Les indicateurs utilisés montrent une véritable cohérence entre discours, principes et pratiques au travers de la mise en oeuvre des pratiques coopératives . Ils mettent aussi au jour un travail d'inclusion conséquent, une attractivité et un essaimage importants, un bon climat scolaire entre tous les acteurs avec notamment des effets significatifs sur la mixité. Les relations de travail entre tous les acteurs semblent susceptibles de réduire les effets du morcèlement entre intervenants analysés récemment par Netter (2019). La richesse et la multiplicité des relations avec l'extérieur (quartier, académie de Paris, UNICEF, FESPI, CEMEA...) sont encore à souligner.

5.3. Les enseignants

5.3.1. Le développement professionnel :

- *développement de compétences d'enseignement* : maîtrise et affinement de dispositifs diversifiés ; développement de compétences d'analyse des pratiques, d'analyse du travail ainsi que des comportements et des performances des élèves (cf. annexe 1 sur l'oral) ; développement de connaissances quant aux différents niveaux du cursus et de compétences de travail en équipe (nombre de co-interventions - sans problème⁹⁶ -, de préparations communes, de *debriefing*) ; les maitres socialisent leur travail (ne le cachent pas aux autres) ;

- *développement de compétences excédant l'enseignement stricto sensu* : développement de compétences administratives, de gestion de réunions, d'interventions publiques, de contacts avec des partenaires extérieurs, d'écriture d'articles ... développement de compétences de prise de notes et d'écriture collaborative ; développement de compétences d'écoute...

⁹⁶ Par exemple, sans se concerter, les deux enseignants qui interviennent dans une même séance ne relèvent pas quelques problèmes possibles dans les interventions des élèves et ils en ont, a-posteriori, la même interprétation : cela aurait constitué une digression par rapport à l'objectif visé et ils y reviendront ultérieurement.

5.3.2. Le rapport au travail

- *une orientation positive* : pas de désir de changer d'école ; de bonnes relations au sein de l'équipe; un absentéisme rare.

- *un investissement important*⁹⁷ : fréquence et durée des réunions de concertation (chaque semaine au moins trois heures (sans compter les temps du midi) ; présence sur l'ensemble des temps éducatifs (9h-18h) ; suivi des élèves au delà de l'école : participation des maitres aux conseils des différentes classes de sixième du collège Matisse , constitution de documents de suivi de cohorte.

- *une véritable solidarité* : partage des tâches communes : partage des charges de la coordination ; accueil collectif des enfants et des parents le matin et le soir; présence aux réunions ; discussion de problèmes, de cas particulier en tant que problèmes du collectif ; disponibilité de l'équipe et de la coordination pour aider les nouveaux arrivants et les remplaçants et, si nécessaire, mise en place de modalités de travail intermédiaires entre les fonctionnements spécifiques de l'école et les fonctionnements classiques ; pas de stratégies de contournement des tâches communes ; présence d'outils communs (classeurs accessibles à tous dans le local de la coordination avec les documents pratiques) ; des co-interventions constantes (plusieurs fois par jour) ; préparation et debriefing constants, écoute mutuelle.

5.3.3 La dimension réflexive

- *rapport entre connaissance de l'héritage et questionnement* : présence de lectures des documents liés à l'histoire de l'école, discussions sur l'histoire de l'école, les points forts et les crises, écoute de l'apport des anciens ; expression des doutes ; discussions sur les dispositifs pédagogiques lors des réunions ; évolution des dispositifs (abandons, modifications, créations) ; échanges d'articles sur la boîte de l'école ; discussions autour de conférences auxquelles les membres de l'équipe ont assisté (notamment à l'ESPE de Paris).

⁹⁷ Au delà des indicateurs qui suivent, les intervenants extérieurs sont unanimes pour souligner cet investissement.

- *échanges* : discussions avec d'autres intervenants ou dans des colloques et congrès, rencontres avec des maîtres d'autres écoles pour échanger sur les pratiques

5.3.4. Le rapport au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Les points sur l'école et les enseignants, ainsi que les points qui suivent manifestent une convergence indéniable avec le référentiel des compétences professionnelles (voir l'arrêté du 1er juillet 2013), dont je rappelle les rubriques :

- « 1. Faire partager les valeurs de la République
2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école
3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage
4. Prendre en compte la diversité des élèves
5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation
6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques
7. Maîtriser la langue française à des fins de communication
8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier
9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier
10. Coopérer au sein d'une équipe
11. Contribuer à l'action de la communauté éducative
12. Coopérer avec les parents d'élèves
13. Coopérer avec les partenaires de l'école
14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. »

5.3.5. Eléments de synthèse concernant les enseignants.

Les indicateurs utilisés manifestent, au travers des pratiques observées, un développement professionnel important et diversifié, un rapport très positif à l'école et au travail, un investissement rare par son intensité, une grande solidarité et une véritable ouverture réflexive. Ils manifestent en outre une convergence indéniable avec le référentiel des compétences professionnelles.

5.4. Les autres intervenants⁹⁸

5.4.1. Le rapport à l'équipe et à l'école

- *sentiment d'intégration*⁹⁹ : sentiments d'être informé, d'être écouté, de pouvoir participer, et de pouvoir prendre des initiatives et de construire des projets ; participation aux réunions (invitation/ participation¹⁰⁰); défense de l'école ; pas d'envie de changer d'école ...

-*sentiment d'être respecté* : par les enseignants et les élèves et, en cas de problème, soutien et interventions rapides des maîtres.

5.4.2. Le rapport au travail :

- *sentiment d'une facilitation du travail* : modulabilité de l'organisation¹⁰¹ ; facilitation par les dispositifs (réunions/ médiations/ conseils) ; présence et soutien des maîtres ; mise en place de dispositifs de transition pour aider les remplaçants... sentiment d'une valorisation du travail¹⁰²;

⁹⁸ Remplaçants, AVS , psychologue scolaire, maître E, surveillants, professeurs de la ville de Paris, bibliothécaire...

⁹⁹ Le travail des remplaçants est facilité (malgré leurs craintes initiales).

¹⁰⁰ Les accompagnateurs de classes vertes participent aux réunions tous les soirs.

¹⁰¹ Par exemple, la possibilité de regrouper tous les non nageurs.

¹⁰² Par exemple, le mur de la salle carrée pour les affichages liés aux projets menés par la bécédiste.

- *nature de l'investissement* : excédant une implication strictement contractuelle: certains vont en classe verte ; participation (invitation/participation) aux projets¹⁰³ ...

5.4.3. Eléments de synthèse concernant les autres intervenants

Les indicateurs utilisés ont mis au jour un rapport à l'équipe enseignante apprécié (présence, soutien, facilitation du travail, valorisation) qui engendre une implication conséquente au delà de ce qui est exigible.

5.5. Le personnel de service¹⁰⁴

5.5.1. Le rapport à l'équipe et à l'école :

-*sentiment d'intégration* : sentiment d'être écouté et d'avoir de l'autonomie (de pouvoir prendre des initiatives), défense de l'école, pas de désir de changer d'école.

-*sentiment d'être respecté* par les élèves et les enseignants : marques d'attention, de politesse...

5.5.2. Le rapport au travail

- *sentiment d'une facilitation du travail* : modulabilité de l'organisation ; possibilité de prendre des initiatives ; présence et soutien des maitres ;

- *investissement excédant une implication strictement contractuelle*: intérêts pour la pédagogie mise en place et le projets ; participation à des dispositifs de médiation ; aide à la production d'écrits des élèves...

5.5.3. Eléments de synthèse concernant le personnel de service

Les indicateurs utilisés montrent que le personnel de service apprécie la manière dont l'équipe enseignante se comporte à son égard (respect, valorisation, autonomie, possibilités

¹⁰³ Par exemple, en 2018 -2019, quatre projets ont mobilisé les professeurs de la ville de Paris.

¹⁰⁴ Concierge, dames de service.

d'initiatives...) ainsi que les effets sur les élèves : respect et politesse à leur égard. Ses membres s'investissent véritablement dans la vie de l'école.

5. 6. Les parents d'élèves

5.6.1. Le regard sur leur enfant à l'école

- *sentiment que l'école lui est agréable* : il y va avec plaisir ; il aime ce qu'il fait (il refait le travail à la maison) ; les enfants parlent de ce qu'ils font à l'école ; les enfants souhaitent parfois transférer des pratiques (débats, conseils...) dans leur famille ;

- *sentiment qu'il travaille et qu'il apprend* : insistance particulière sur l'oral, l'autonomie et l'organisation ;

- *sentiment qu'il est en sécurité* (physique et psychologique) : pas de stigmatisation en cas de difficultés ; traitement des problèmes par les dispositifs de médiation. Il convient ici de préciser que des problèmes de harcèlement dus à un petit groupe d'élèves ont été signalés. et que cela a conduit une famille à retirer ses enfants de l'école¹⁰⁵. Mais, il s'agit d'un cas rare et le harcèlement est pris au sérieux dans cette école¹⁰⁶. Je n'ai eu, en tout cas, aucun écho de famille n'ayant pas souhaité mettre leur enfant dans cette école en raison de problèmes de sécurité, ce qui semble plus fréquent pour d'autres écoles.

- *sentiment qu'il est préparé pour la suite de la scolarité* . Cela n'empêche cependant pas une certaine ambivalence chez certains parents marquée, d'une part, par une inquiétude quant à la suite de la scolarité et, d'autre part, par l'imposition de travaux complémentaires donnés à leur enfant à la maison. Cette ambivalence se nourrit de la comparaison avec les autres écoles où du travail à la maison est donné aux élèves (en dépit de la réglementation en vigueur) et de certains discours ambiants (qui ne sont peut-être pas suffisamment démentis par les représentants de l'institution). Il convient cependant de la relativiser tant cette inquiétude et

¹⁰⁵ Ce qui est regrettable même si c'est exceptionnel, à la différence d'autres écoles.

¹⁰⁶ Voir les annexes 4 et 5 qui manifestent l'intense travail mené sur ces questions.

ces compléments de travail dans les familles sont fréquents, quel que soit l'établissement et la pédagogie pratiquée¹⁰⁷.

5.6.2. L'information des parents :

- *sentiment de disponibilité des enseignants*: échanges possibles à l'entrée et à la sortie : tous les maîtres sont là ; plages de rencontres possibles et faciles sans rendez-vous ; sentiment de contacts facilités (tutoiement, usage des prénoms¹⁰⁸) ; temps d'attente très réduit pour des échanges formels.

- *informations sur l'école et les projets* : importante quantité ; diversité : journal mensuel, échanges, réunions d'information organisées pour les parents des futurs CP scolarisés dans les écoles du quartier¹⁰⁹ et les parents des enfants qui partent en classe verte¹¹⁰.

- *informations sur les apprentissages de leur enfant* : fréquence : nombre de bilans communiqués aux parents dans l'année (même si certains parents regrettent un signalement des difficultés de leur enfant un peu trop tardif) ; diversité : possibilités d'échanges formels et informels...

5.6.3. Le rapport à l'école :

- *sentiment d'intégration* : ouverture des réunions de conseil d'école¹¹¹ et sollicitation de leur avis par des questions ; bulletins d'information réguliers ; contacts faciles avec les enseignants ; grand nombre de réunions, d'ateliers ou d'événements auxquels les parents sont

¹⁰⁷ Voir, par exemple, Bécousse et Jovenet, 2007.

¹⁰⁸ On peut sans nul doute discuter de ces pratiques. Il n'en demeure pas moins qu'elles sont associées dans le discours des parents avec qui j'ai pu m'entretenir à une facilité dans les contacts.

¹⁰⁹ Ces réunions spécifiques ont été mises en place il ya deux ans. Ainsi à la réunion du 19 mars, 2019, 19 familles étaient présentes. A cela, s'ajoutent deux autres réunions « tous niveaux » et des entretiens individuels.

¹¹⁰ 44 familles sur 47 à la réunion de décembre.

¹¹¹ Plus d'une trentaine de parents au conseil de novembre.

conviés¹¹² ; possibilité d'organiser des réunions et des événements (voir l'accueil des enfants de retour de classe verte ou les échanges pour envoyer des colis collectifs...); des micro-constats complémentaires sont intéressants: par exemple, l'entrée progressive dans la cour de certains parents de milieu populaire, hésitants en début d'année...

- *investissement* : plus important que l'investissement habituel des parents dans d'autres écoles : prise d'initiatives ; les parents réalisent une grande diversité de tâches¹¹³ :
 accompagnement : (piscine, sorties..) , préparation et animation de fêtes et d'évènements ((braderie : tri des objets à vendre ; déménagement de cartons ; rangements après, tenue d'un stand) ; participation à des fêtes (voir le P'tit bal du mois de juin ouvert aux anciens parents sur inscription) ; assistance à un spectacle ou à un ciné-couette ou à des projections organisées pour les adultes; organisation d'évènements (organisation d'apéritifs entre parents quand les enfants sont en classe verte, organisation de rencontres avec des intervenants extérieurs) ; participation au travail des élèves (aide des enfants dans un atelier ; participation à des ateliers avec des élèves et d'autres parents , participation à des projets) ; participation à des réunions, participation à des conseils d'école, échanges avec les enseignants ; réalisations matérielles (fabrication de pop-up , réalisation de dessins , réalisation de tracés dans la cour; coopération entre eux (écriture de lettres pour les mamans qui n'écrivent pas le français) ; participation à la chorale des parents (la « Chorale » des parents accueille des nouveaux et des anciens parents débouchant aussi sur des soirées spectacles dont le but est de gagner de l'argent pour les classes vertes) ; organisation et participation à l'accueil du mercredi matin¹¹⁴ ...

¹¹² La chorale, la braderie, le p'tit bal du mois de juin...

¹¹³ Les exemples qui suivent ont été fournis par les parents eux-mêmes.

¹¹⁴ Voir l'Association des parents d'élèves.

5.6.4. Les effets ultérieurs :

- *investissement conséquent dans des structures scolaires*: participation aux conseils au collège (délégués) ;
- *participation à des activités organisées à l'établissement*: même quand leur enfant a quitté l'école (chorale, braderie)

5.6.5. Eléments de synthèse concernant les parents d'élèves

Les indicateurs utilisés manifestent que les parents apprécient l'école en raison du plaisir qu'éprouve leur enfant à y aller, de la sécurité, du travail effectué et des apprentissages qu'ils peuvent constater aussi bien sur le plan disciplinaire que sur le plan d'autres compétences. Ils apprécient particulièrement la disponibilité des enseignants, la facilité des contacts, les informations, la possibilité de prendre des initiatives. Ils s'estiment intégrés à la vie de l'école qu'ils peuvent enrichir et nombre d'entre eux s'impliquent de manière significative. On en retrouve un certain nombre dans des activités de l'école même après que leur enfant a quitté l'école et certains d'entre eux deviennent délégués des parents au collège. *Les réticences ou les mécontentements exprimés sont finalement rares au regard de l'originalité de la pédagogie pratiquée, ce qui est à souligner*¹¹⁵.

5.7. Les élèves

5.7.1. Le rapport à l'école

- *orientation très positive du rapport à l'école*¹¹⁶ : plaisir d'aller à l'école : taux d'absentéisme faible¹¹⁷, horaires appréciés, cartables plus légers que dans d'autres écoles, moins de stress¹¹⁸,

¹¹⁵ Il est à noter que ces résultats sont congruents avec ceux de l'enquête menée par les commissions de l'école en 2008.

¹¹⁶ Ce qui est intéressant face aux risques de décrochage précoce (Feyfant, 2012).

¹¹⁷ Selon les données de l'école, entre 2 et 3%.

¹¹⁸ Une ancienne élève livre une anecdote significative : l'oubli de son cartable à plusieurs reprises tellement elle trouvait agréable d'aller à l'école : « Je partais l'esprit léger ». Cela ne lui est plus arrivé dans la suite de sa scolarité...Il convient encore de noter que le départ en classe verte est préparé par des séances où les élèves

pas de stigmatisation des erreurs¹¹⁹, moins de devoirs, moins d'exercices « pour faire des exercices », pas de notes, parole des enfants prise en compte, entraide, sentiment d'autonomie, sentiment de liberté, sentiment de pouvoir s'exprimer, possibilité de s'organiser entre élèves, responsabilités (reconnaissance d'un statut¹²⁰), implication dans des projets, possibilité de partir en classes vertes (toute l'école), sentiment d'une école non figée¹²¹, nombreux jeux dans la cour, multiples événements (fêtes et spectacles), bien-être¹²² : pas de souffrances ajoutées¹²³ (les élèves peuvent parler entre eux à certains moments, poser des questions, bouger¹²⁴ ; adopter différentes positions ; aller aux toilettes ; boire...) ; pas de sentiment d'ennui (avec quelques restrictions qui concernent certains élèves de CM2 : le sentiment de ne pas toujours avoir choisi son projet, le sentiment qu'il y a trop de réunions, un sentiment de répétition et de manque de liberté en classe verte, le sentiment d'aller trop doucement dans les apprentissages¹²⁵...) ; pas de sentiment d'échec ; bons souvenirs : les

peuvent poser toutes les questions qu'ils souhaitent et faire part de leurs inquiétudes. J'ajouterai encore que l'importance des pratiques d'explicitation des maitres participe sans nul doute de la diminution du stress dans le travail : explicitation de la consigne, du mode de travail (par exemple, pourquoi travailler à trois), des termes employés, des mots nécessaires (par exemples les mots interrogatifs pour le questionnement)...

¹¹⁹ Sur cette question, voir Astolfi 1997 ou Reuter 2013.

¹²⁰ « On a une place dans la société » dit un autre ancien élève.

¹²¹ « L'école évolue à chaque conseil d'école » dit encore un autre ancien élève. Cela contribue au sentiment d'avoir une prise sur sa vie.

¹²² Sur le bien-être, voir par exemple, Bergugnat, Dugas et Malet, 2019 a et b.

¹²³ A l'exception, peut-être, d'un niveau de bruit qui a fait l'objet d'échanges que j'ai eus avec l'équipe enseignante.

¹²⁴ Une ancienne élève souligne le fait que les élèves n'étaient pas « enfermés dans la classe » et déclare : « Je nous revois dans le couloir en train de faire des projets ». Les déplacements motivés par les responsabilités sont fréquents.

¹²⁵ Il convient cependant de remarquer que, même chez les élèves les plus critiques, aucun ne souhaiterait ou n'aurait souhaité changer d'école. De surcroit, c'est un sentiment qu'on rencontre encore plus fréquemment chez les élèves des écoles plus classiques.

anciens élèves aimeraient y revenir (se sentent moins libres après) ; ils ne regrettent pas d'avoir été dans cette école¹²⁶ ; ils se retrouvent après (fréquence d'amitiés durables)¹²⁷ ...

- *sécurité* : sentiment qu'il y a peu de violence (moins de violence que dans d'autres écoles); pas d'inquiétude particulière dans la cour ou dans les toilettes . Cela n'exclut nullement les problèmes mais, d'une certaine manière, la possibilité d'en régler un certain nombre *via* les médiateurs et d'écrire des plaintes ainsi que la nature même des plaintes témoignent de fonctionnements ordinaires peu agressifs. Deux problèmes demeurent cependant. Un équilibre parfois délicat à trouver entre la volonté de construire une compétence à gérer les conflits par les élèves et le traitement de certains problèmes qui peut paraître trop long aux yeux de certains élèves ou de certains parents. La gestion bien trop lente par l'institution d'élèves qui s'avèrent dangereux pour les autres et la vie scolaire malgré de multiples signalements de la part de l'équipe enseignante¹²⁸.

- *climat* : peu de tensions manifestes entre élèves d'âges différents, pas de tension dans les relations entre les filles et les garçons¹²⁹ (il y a des filles sur le terrain de foot) ; un certain nombre d'élèves en grande difficulté comportementale se calment progressivement.

-*sentiment d'appartenance* (être écouté/ accepté) : connaissance de tous les maitres (et on peut s'adresser à eux et pas simplement à l'enseignant de sa classe ; sentiment de connaître la majorité des élèves de l'école¹³⁰) ; participation (tutorat, accompagnement) ; aides apportées aux nouveaux arrivants...

¹²⁶ Une ancienne élève déclare : « ça a été mes plus belles années ».

¹²⁷ Ces résultats sont aussi congruents avec ceux des enquêtes menées en 2008.

¹²⁸ On ne peut que penser ici au mouvement des enseignants sur Twitter « Pas de vague »

¹²⁹ Les fruits du travail sur les relations entre les genres se marquent par exemple dans le débat entre les CIM qui montaient un spectacle en référence aux Chevaliers de la Table Ronde : Arthur pouvait-il être une fille ? Finalement Arthur est resté un garçon en raison du prénom et de la référence à l'histoire mais la parité serait respectée pour les autres personnages de l'histoire.

¹³⁰ Une ancienne élève signale le nombre très important d'élèves, de différents âges, invités aux anniversaires.

- *sentiment de vivre dans un collectif démocratique et de voir ses droits respectés*¹³¹: conseils d'école¹³²; ne pas être traités comme des « inférieurs »; sentiment d'équité de justice (plaintes et médiations);

5.7.2. Le rapport au travail

- *investissement dans le travail*: les élèves en font souvent plus que ce qui est demandé (cf. dans les exercices, ils vont au-delà de la consigne; ils refont aussi des exercices chez eux sans que cela leur soit imposé...);

- *comportements*: les élèves sont caractérisés, comparativement à d'autres écoles, par les intervenants comme plus curieux, plus autonomes, partants pour découvrir de nouvelles choses.

- *conscience de l'intérêt du travail*: les élèves construisent une relation explicite entre travail et apprentissages¹³³ ...

- *participation*: les élèves participent¹³⁴: pas de peur de répondre; pas de peur de l'erreur (pas de stigmatisation en cas d'erreur).

5.7.3. Les apprentissages disciplinaires

- *sens des apprentissages*: les apprentissages font sens au travers de la fonctionnalisation des situations et des pratiques¹³⁵;

¹³¹ Sur les droits de l'enfant, voir par exemple, Legal 2002.

¹³² 31 conseils d'école- enfants en 2018 -2019.

¹³³ Dans un questionnaire élaboré par des élèves de CI et auquel plusieurs groupes ont répondu, les réponses des élèves manifestent l'importance du travail à Vitruve ainsi que les relations entre travail et apprentissages.

¹³⁴ Plus de doigts se lèvent pour répondre aux questions que dans d'autres écoles.

¹³⁵ Entrée dans l'écrit (fonctionnalisée par le désir d'appartenir à la communauté et d'assumer des responsabilités); mathématiques pratiquées en relation avec des problèmes économiques et éthiques concrets: gestion des voyages et des événements; gestion des responsabilités....

- *pratiques disciplinaires* : les élèves sont amenés à argumenter fréquemment ; ils sont aussi conduits à expliquer fréquemment : explications écrites¹³⁶ via les pratiques fonctionnalisées à l'écrit (bulletins de la coordination) et à l'oral ; les compétences à oral¹³⁷ sont particulièrement travaillées au travers de la multiplicité des situations les mettant en jeu (plusieurs parents d'élèves témoignent de la manière dont les pratiques de l'école ont permis à leur enfant de prendre la parole et de s'exprimer à l'oral y compris avec des personnes non connues auparavant et tous les anciens élèves rencontrés insistent sur l'importance des compétences acquises en ce domaine et la manière dont cela leur a servi dans leurs études)¹³⁸ ; capacités de calcul en entretien (gains/pertes) ; capacités « économiques » (construction de budgets).

- *Relations avec le socle commun* : Il convient de remarquer, en relation avec le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (décret n°2015 -372 du 31-3 -2015), que les domaines de formation 1 et 2 sont travaillés et que, déjà, à la fin de l'école primaire certaines compétences sont atteintes ou véritablement en cours d'acquisition. Ainsi, dans le domaine 1, « Les outils pour penser et communiquer », les élèves savent communiquer et argumenter à l'oral de façon claire et organisée ; ils savent aussi écouter et prendre en compte l'autre. Ils extraient et combinent assez bien les informations explicites et implicites d'un texte issues de leur lecture. Ils racontent, décrivent, expliquent ou argumentent de façon assez claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, ils savent reprendre leurs écrits pour arriver à une formulation plus adéquate. Ils utilisent les principales règles grammaticales et orthographiques. Et, surtout, dans des situations variées, ils ont l'habitude de recourir avec pertinence à la lecture comme à l'écriture. Ils savent lire des plans et se repérer sur des cartes. Ils produisent et utilisent aussi des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Ils ont appris

¹³⁶ Via les pratiques fonctionnalisées à l'écrit (bulletins de la coordination) et à l'oral (explications des coordinateurs aux plus jeunes conclues par « tu as une question à poser ? »)

¹³⁷ Voir en annexe 1 le document sur les pratiques et l'évaluation de l'oral; envoi du 4 décembre 2018.

¹³⁸ On peut d'ailleurs penser que ce travail précoce sur l'oral devient encore plus important, notamment pour des élèves de milieu défavorisé, dans l'optique de la réforme du lycée et des épreuves du bac.

à s'exprimer et à communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et en réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment.

5.7.4. Les apprentissages liés à la citoyenneté¹³⁹ :

- *pratiques mises en place* : habitude d'établir et de faire évoluer les règles ; habitude de réfléchir aux dispositifs de représentation et de vote ; exercice fréquent d'une justice formelle ; nombre de responsabilités exercées qui sont des services à la collectivité¹⁴⁰ (voir ce qui concerne les responsabilités); développement des compétences liées à la citoyenneté ; établir/faire évoluer les règles ; réfléchir aux dispositifs de représentation et de votes ; exercice d'une justice formelle : on pourrait parler ici d'un apprentissage à la citoyenneté *par* la citoyenneté¹⁴¹ ;

- *comportements* : autonomie ; possibilités d'initiative ; capacité développée à donner son avis, à écouter les autres, à accepter l'avis des autres...

- *relations avec le socle commun* : toujours en relation, avec le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le domaine 3, « Formation de la personne et du citoyen », constitue sans doute le point fort des apprentissages réalisés dans cette école. Les élèves ont appris à exprimer leurs sentiments et leurs émotions. Ils ont aussi appris à résoudre les conflits en limitant l'agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à une meilleure maîtrise des moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Ils comprennent et respectent les règles qui engagent l'ensemble de la communauté éducative, au sein de la classe et de l'école. Ils participent d'ailleurs de manière régulière à la construction de ces règles. Il

¹³⁹ Travaillée constamment et non épisodiquement. Voir les conseils ou dispositifs de plaintes. Par exemple, le 7 novembre 2017 : des débats sur les dispositifs de vote avec échanges d'arguments autour du vote secret ou non, de la possibilité ou non de voter pour ses amis, des arguments qui peuvent étayer un vote (au-delà des envies ou de l'expérience des candidats).

¹⁴⁰ Tous les enfants de l'école ont pu exercer des responsabilités pendant l'année.

¹⁴¹ Aux 31 conseils d'enfants, il convient d'ajouter les heures de préparation des conseils dans les groupes de l'école (près de 190 heures) et les heures de rédaction des comptes rendus.

connaissent le rôle éducatif et la gradation des sanctions ainsi que les grands principes de la justice. Ils ont appris à justifier leurs choix et à confronter leurs propres jugements avec ceux des autres. Ils savent aussi remettre en cause leurs jugements initiaux après un débat argumenté. Ils ont compris l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordres du jour, comptes rendus, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.

5.7.5. Les apprentissages non spécifiquement disciplinaires

- *développement de compétences réflexives* : d'évaluation et d'autoévaluation , autoévaluation (nombre de bilans) ; capacités réflexives sur les actions menées ;

- *développement de compétences de communication* ; capacité à donner son avis , à écouter les autres, à accepter l'avis des autres ; capacité à entretenir des relations avec les adultes de l'équipe ou extérieurs...

- *développement de la capacité de gestion des conflits* (capacité à régler les problèmes sans agressivité¹⁴²) ; développement des compétences d'entraide ;

- *Relations avec le socle commun* : en relation avec le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (décret n°2015 -372 du 31-3 -2015), il convient de remarquer que le domaine 2, « Les méthodes et outils pour apprendre », est un des points forts des apprentissages réalisés dans cette école. En effet, les élèves ont appris à organiser leur travail personnel, à travailler sur des projets, à planifier, à échanger, à collaborer et s'entraider, à se questionner, à travailler en équipe, à utiliser des outils de recherche sur internet...Cela leur est d'ailleurs reconnu dans la suite de leur cursus. Complémentairement, dans le domaine 4, « Les systèmes naturels et les systèmes techniques », les élèves ont mis en oeuvre à de multiples reprises l'observation, la manipulation et l'expérimentation. Complémentairement encore, dans le domaine 5, « Les représentations du monde et de l'activité humaine », ils

¹⁴² Un tiers des enfants a assumé des fonctions de médiateur pendant l'année scolaire ; tous les élèves ont participé aux groupes de régulation de conflits (31 séances).

savent poser des questions et chercher des réponses en mobilisant des connaissances dans divers domaines : histoire, langues découvertes, arts et cultures...

5.7.6. Circulation des connaissances et des pratiques entre l'école et son extérieur

- *dans des situations extrascolaires : transferts (ou tentatives de transfert) dans les familles et dans les groupes de pairs*: transferts attestés, participation à la vie familiale, anecdotes familiales autour des conseils, rôle d'organisateur dans les groupes de pairs¹⁴³ ; conscience des usages possibles des connaissances acquises à l'école : les élèves ont conscience que ce qu'ils apprennent à l'école leur sert en dehors ; dans certains cas le transfert est intéressant en ce qu'il manifeste de l'esprit d'initiative et de l'autonomie de certains élèves: ainsi des élèves ayant appris à jouer au go à l'école (dans un atelier qu'ils avaient proposé et qui a été animé par un père d'élève) ont réussi à créer un club de jeu de go dans une association de quartier ; un élève a aussi proposé à la bibliothèque municipale un atelier maquettes en s'appuyant sur le projet des maquettes de Lutèce réalisé à l'école l'année précédente ; des élèves déclarent qu'un spectacle réalisé en CP les a sans doute encouragés à faire du théâtre en dehors de l'école ; un élève continue de fabriquer des pop-up en dehors de l'école pour les offrir à des connaissances ; les parents constatent que leurs enfants savent « s'occuper » et gèrent mieux certains aspects de leur vie pratique.....

- *utilisation de connaissances extrascolaires dans le domaine scolaire* : ces connaissances sont très fréquemment sollicitées en classe.

De fait, les échanges entre l'école et le monde extrascolaire facilitent la circulation et la fonctionnalisation des connaissances scolaires et extrascolaires.

¹⁴³ C'est attesté de manière forte par les anciens élèves. C'est aussi attesté par des parents d'élèves.

5.7.7. Les devenirs, proche et plus lointain¹⁴⁴

- *performances au collège* : les performances au collège¹⁴⁵ sont bonnes ; peu d'échecs ; résultats équivalents à ceux d'autres écoles, pas de « chute » des résultats ; des points positifs reconnus : autonomie, activité, curiosité/ envie d'apprendre , coopération travail en équipe (savent travailler en groupe) , capacité à travailler avec des adultes différents , prise de responsabilité (délégués) , implication dans la vie du collège(associations, clubs...) , capacité à demander de l'aide en cas de besoin, pas de difficultés particulières en orthographe et en écriture , capacité à prendre des notes , quelques difficultés en grammaire/ conjugaison/ géographie mais rapidement surmontées .

- *devenir plus lointain* : implication des anciens élèves dans la vie de l'école (classes vertes¹⁴⁶) ; reconnaissance de ce que l'école a apporté : goût pour certaines pratiques liées aux projets¹⁴⁷, ouverture vers d'autres cultures, autonomie, liberté , capacité à s'organiser (à gérer ses projets et ses budgets) et à organiser, à gérer un groupe , voire des structures, à travailler en équipe, à prendre des décisions, capacité à adapter son discours aux différents interlocuteurs, capacité à s'engager dans l'action sans procrastination¹⁴⁸ ...

¹⁴⁴ Sur les effets ultérieurs et les témoignages d'anciens élèves, voir Bergeron (2015), Brito (2015), Pawlotsky (2015), Peyronie (2015), Shankland (2015)...

¹⁴⁵ Au vu des analyses de la principale du collège, des anciens élèves et des parents d'anciens élèves, ainsi que des analyses des bulletins scolaires et des conseils de classe du collège. Sur les 40 élèves entrés au collège en septembre 2018, 16 obtiennent les Félicitations et 16 autres les Compliments ou les Encouragements. Parmi tous ceux-ci, il convient de noter que certains étaient considérés comme fragiles lors de leur cursus élémentaire et que certains élèves considérés comme moyens se retrouvent « tête de classe ». Seuls 5 sont considérés en difficulté (ils cumulaient auparavant de multiples problèmes). Des intervenants ont aussi noté que, au-delà du CP, où les niveaux des élèves étaient très divers, le niveau en lecture était plutôt bon avec notamment une attention particulière en lecture au marquage des points et des virgules.

¹⁴⁶ Les classes vertes sont l'occasion de repartir avec d'anciens élèves devenus animateurs et de prolonger des liens.

¹⁴⁷ La cuisine des différents pays par exemple.

¹⁴⁸ Sur tous ces points, il existe un consensus presque étonnant chez les anciens élèves avec qui j'ai pu m'entretenir. Voir aussi le témoignage d'une ancienne élève, Lucy Colcanap, dans le numéro 554 des *Cahiers Pédagogiques* consacré à l'économie à l'école (« Apprendre les valeurs de l'argent », p.17).

5.7.8. Eléments de synthèse concernant les élèves .

Les indicateurs utilisés ont mis au jour un rapport très positif à l'école (vie collective, sécurité, justice...), école qui est regrettée par les anciens élèves. Le rapport au travail est tout aussi positif (engagement, curiosité, initiatives...) et les compétences disciplinaires et non spécifiquement disciplinaires sont travaillées. Au travers de ce qu'on peut reconstituer en l'état de nos données, il existe une équivalence des résultats disciplinaires entre les élèves de cette école et les élèves d'autres écoles mais la supériorité des élèves de Vitruve est nette sur les dimensions psycho-sociales et citoyennes¹⁴⁹. L'entrée et la scolarité au collège ne posent pas de problème particulier et il convient encore de noter que des anciens élèves engagés dans un cursus post-bac manifestent tout ce qu'ils doivent à Vitruve.

5.8. Le rapport au projet présenté en mars 2017

Le projet « Action innovante » déposé en mars 2017 auprès de la CARDIE précisait comme objectifs prioritaires : faire progresser tous les enfants ; apprendre à vivre et à travailler ensemble ; donner du sens aux apprentissages ; créer un climat de travail serein ; aider les enfants à devenir des citoyens responsables.

5.8.1. Faire progresser tous les enfants

Au regard du cursus au collège, les élèves présentent des acquis équivalents dans les domaines dits fondamentaux. Ils ont, de surcroît, des compétences plus développées quant à la coopération (entraide et le travail en équipe), l'autonomie et l'auto-organisation, la

¹⁴⁹ Cela a été confirmé à diverses reprises. Il est ainsi à noter que, dès 1970, Robert Gloton écrivait : « Disons simplement que les élèves du Groupe entrant en 6ème possèdent les connaissances de base indispensables et que s'il existe des lacunes (de nomenclature grammaticale, par exemple) elles sont vite comblées. En revanche, ils savent beaucoup de choses que leurs camarades ignorent » (Gloton, dir. 1970, p.21). Un questionnaire adapté de Pisa, réalisé par Sylvie Daley en 2007, et soumis aux élèves de CM2 tendait aux mêmes résultats. Les questionnaires de 2008 mettaient au jour les mêmes tendances.

curiosité, le vivre ensemble et la citoyenneté. Il convient encore de noter leurs capacités explicatives et argumentatives et une certaine assurance dans la prise de parole et la capacité à donner son avis. La stimulation de *tous* les élèves est à souligner. Leur devenir au collège ne pose pas donc de problèmes particuliers quant aux résultats et certaines aptitudes sont remarquées.

5.8.2. Apprendre à vivre et à travailler ensemble

La multiplicité des projets, des événements, des dispositifs de travail et de vie en commun (voir notamment les classes vertes) et de médiation ainsi qu'un travail d'inclusion reconnu permettent d'atteindre cet objectif. Cela semble confirmé par l'attachement des élèves à leur école (voir, de ce point de vue, l'investissement et la fidélisation importante d'anciens élèves).

5.8.3. Donner du sens aux apprentissages

Le sens donné aux apprentissages apparaît comme un des points forts de cette école. Cela passe notamment par une multiplicité de dispositifs : la fonctionnalisation des savoirs et des savoir-faire dans le cadre des projets et au regard de situations « de vie » (les témoignages des anciens élèves portent l'accent sur cette fonctionnalisation) ; les phases de bilan ; les variations de rôles et de responsabilités tenus par les élèves (élève, enquêteur ; intervieweur ; tuteur ; lecteur pour les plus jeunes ; organisateur ; coordinateur ; délégué...) ; la diversité de cheminements possibles et la réflexion sur les stratégies employées ; le droit à l'erreur et la prise de risques possible ; l'absence de stigmatisation des élèves pourvu qu'ils s'investissent dans le travail¹⁵⁰ ...

5.8.4. Créer un climat de travail serein

Le climat de travail construit est sans aucun doute une réussite (*cf.* 5.1.5.). Les enseignants ont plaisir à travailler dans cette école et ne souhaitent pas travailler dans une école qui

¹⁵⁰ De manière très intéressante, il existe un découplage entre le niveau des élèves dans un domaine et leur volonté de continuer à chercher, ce qui est loin d'être le cas dans d'autres écoles.

fonctionnerait différemment ; leur investissement ainsi que leur solidarité sont particulièrement importants. Les intervenants qui n'appartiennent pas à l'équipe enseignante « permanente » (PVP, Maître E, Psychologue scolaire...) se sentent bien accueillis et écoutés (écoute des remarques et participation aux projets); il en est de même pour le personnel de service qui se sent respecté et écouté (y compris dans leurs propositions) par les élèves et les enseignants. Il existe des relations fortes avec les parents d'élèves qui se sentent informés et écoutés. Les élèves ont plaisir à venir à l'école et ne souhaiteraient pas étudier dans une autre école. Les besoins des élèves sont respectés (pas de souffrance ajoutée). Les élèves s'investissent dans le travail, notamment à partir des projets. Les apprentissages sont sécurisés : droit à l'erreur, entraide et coopération, clarté des fonctionnements (rituels et règles), destins d'élèves non figés...Il y a moins de violence, moins de bagarres dans la cour et à la sortie que dans d'autres écoles. Il n'existe pas de phénomène de communautarisme apparent et les relations sont multiples entre élèves de différents âges et entre garçons et filles. Les conflits sont traités au travers de dispositifs très intéressants qui transforment des problèmes personnels en réflexion collective et font appel aux « mots pour le dire » (dialogue, lettre d'excuses). Nombre d'événements concrétisent ces collaborations, cet investissement et ce travail : fêtes, soirées, braderie...

5.8.5. Aider les enfants à devenir des citoyens responsables

C'est là un autre des points forts du projet mis en place (cf. 3.3.). Les élèves ont appris à construire des règles, à argumenter pour les discuter. Ils ont éprouvé des dispositifs tels que les conseils et le dispositifs de plaintes (avec l'écoute de points de vue différents des leurs et la capacité à prendre des décisions). Ils se sont engagés dans des démarches de développement durables. Ils ont appris à s'organiser et à construire et gérer des budgets.

5.9. Les relations aux recherches analysées par le CNET

5.9.1. Les modalités de travail

Il me semble qu'il existe une convergence des dispositifs et des effets avec les analyses et les préconisations du CNET, notamment en ce qui concerne la différenciation (7/8 mars 2017). Je rappelle donc ici certaines des conclusions, que je synthétise et reformule en partie :

- les apprentissages sont plus efficaces lorsqu'un bon climat de classe existe : bon climat de classe et apprentissages se construisent de manière concomitante;
- une coopération entre élèves, cadrée et anticipée, peut avoir un effet démultiplicateur des apprentissages;
- chaque enseignant doit pouvoir prendre appui sur une dimension collective où tous les enseignants partagent la responsabilité de faire progresser tous les élèves ;
- l'engagement des élèves dans les apprentissages est grandement renforcé par l'autoévaluation.

Cela a conduit le CNETCO aux préconisations suivantes :

- Prendre en compte l'hétérogénéité tout en maintenant des situations et des enjeux collectifs.
- Adopter des postures enseignantes variées, pour plus de réflexivité et de créativité chez les élèves¹⁵¹.
- Ménager des temps conséquents à l'accompagnement en favorisant les échanges, la réflexion : rendre compte de la diversité des conduites de l'activité des élèves et de leur créativité sont des facteurs qui aident aux apprentissages.
- Responsabiliser davantage les élèves *via* une auto-évaluation, à divers moments des apprentissages afin de créer les conditions pour que les élèves formulent, avec leur(s) enseignant(s), les critères de réussite des tâches qu'ils ont à accomplir¹⁵².

¹⁵¹ « Des recherches montrent que les élèves éloignés de la culture scolaire adoptent majoritairement des postures de dépendance et de conformité à la tâche, tandis que les autres, proches de la culture scolaire, sont capables de mobiliser un éventail plus large de postures dont des postures réflexives, ludiques et créatives. Le travail des enseignants consiste alors à encourager ces élèves à élargir leur palette de postures ce qui sera possible s'ils font varier eux-mêmes leur rapport aux élèves, selon le contexte. Quand les enseignants adoptent une posture de contrôle, cela signifie qu'ils cadrent la situation par un pilotage serré. Ils cherchent ainsi à faire avancer tout le groupe en même temps. Une variante de cette posture consiste à sur-guider, jusqu'à parfois accomplir les tâches à la place des élèves. Ces postures, quand elles sont majoritairement utilisées par les enseignants, déresponsabilisent les élèves, vis-à-vis de leur apprentissage, induisant chez eux de la passivité et leur offrant peu d'espace pour penser. A contrario, des enseignants adoptent plus volontiers une posture d'accompagnement, c'est-à-dire une aide ponctuelle donnée en individuel ou en collectif, en fonction des obstacles rencontrés. Cette posture a des effets favorables sur les progrès des élèves. De plus, les enseignants enclins à varier leurs postures en fonction du contexte, autorisent alors les élèves à expérimenter les chemins qu'ils choisissent et donc les responsabilisent dans leur travail. »

¹⁵² Ils peuvent ainsi s'impliquer dans l'activité parce qu'ils sont susceptibles de déceler préalablement les buts visés, d'envisager les ressources qu'ils doivent mobiliser pour les atteindre et conscientiser les procédures qu'ils vont pouvoir activer. Cela permet d'activer les critères qui leur permettront d'évaluer le résultat obtenu. Donner aux élèves des opportunités de régulièrement construire avec leur enseignant une grille progressive et explicite des buts visés leur donne des appuis pour repérer ce qui est essentiel dans les activités scolaires à venir et/ou dans celles qu'ils ont déjà réalisées. Ils disposent alors de moyens, en situation, pour s'auto-évaluer ce qui a des conséquences positives sur leur sentiment de compétence, donc sur leur motivation.

- Travailler à plusieurs enseignants pour accorder une attention plus fine à tous les élèves : favoriser une différenciation pédagogique peut consister à faire en sorte que des enseignants travaillent à plusieurs avec les mêmes élèves¹⁵³.

- Faire coopérer les élèves pour favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences relationnelles. Organiser un tutorat entre élèves pour que l'élève tuteur et l'élève tutoré en bénéficient.

- Désigner l'établissement ou l'école comme lieu de construction de la pédagogie. C'est à l'échelle de l'établissement scolaire, de la circonscription, de l'école, selon les contextes et les besoins identifiés, que des cadres collectifs pédagogiques sont posés : en favorisant une collaboration entre acteurs pour engager les équipes à mutualiser leurs questionnements, leurs besoins et leurs pratiques ; en les incitant à co-observer et co-analyser les difficultés des élèves et les pratiques des enseignants ; en capitalisant les connaissances produites lors de ces activités ; en structurant un cadre de collaboration fondé sur des objectifs communs à atteindre pour tous les élèves ; en explicitant les exigences des programmes et du socle commun, en harmonisant leur opérationnalisation dans les cycles, dans les classes par des pratiques d'enseignement cohérentes¹⁵⁴.

- Favoriser l'hétérogénéité des regroupements des élèves, tout en organisant des groupes restreints temporaires: la différenciation, par classes ou groupes de niveaux, effectuée de manière permanente, amplifie les écarts de performances entre élèves et creuse les inégalités, notamment celles liées à l'origine sociale. Toutefois, des recherches montrent que des regroupements homogènes peuvent être efficaces s'ils visent l'acquisition d'une compétence très précise et s'inscrivent exclusivement dans la durée d'une séquence d'apprentissage.

¹⁵³ Des modalités de travail existent alors, relevant d'un co-enseignement ou d'une co-intervention. Le co-enseignement, en posant pour principe que les enseignants sont conjointement responsables des objectifs d'apprentissage à atteindre, atténue les risques de déconnexion des élèves des apprentissages collectifs. En effet, pour ajuster leurs interventions, les deux enseignants doivent penser et construire ensemble les enjeux des apprentissages et leur organisation, dès leur travail de préparation effectué en amont des séances. Le co-enseignement est de ce fait très bénéfique du point de vue des professeurs qui co-observent, co-produisent et co-analysent leurs pratiques respectives. Cette pratique constitue alors un vecteur efficace de développement professionnel. Pour que le co-enseignement soit efficace, sa mise en œuvre doit être régulière. Partager le travail plusieurs fois par semaine est un gage de réussite.

¹⁵⁴ La recherche montre que les établissements scolaires ou les écoles qui agissent sur les pratiques enseignantes pour une meilleure prise en compte des apprentissages des élèves présentent : une organisation du travail des enseignants flexible et négociable, en fonction des besoins ou/et des initiatives ; une capacité à mettre en place un projet négocié qui emporte l'adhésion de la majorité de l'équipe éducative et alimente la construction d'une culture commune et partagée ; une reconnaissance des compétences professionnelles des différents acteurs.

5.9.2. La citoyenneté

Les pratiques et les résultats constatés vont encore dans le sens des recommandations du CNESCO en matière de citoyenneté sur la base de la littérature théorique existante¹⁵⁵

- « Les méthodes de pédagogie active (débat en classe, projets citoyens *versus* cours magistral d'éducation civique) sont peu développées en France. Pourtant, selon les études, ces méthodes ont un impact positif sur l'apprentissage de la citoyenneté. » (Présentation du dossier)

- « De façon générale, ce sont les méthodes pédagogiques qui rendent l'élève actif qui permettent aux jeunes de s'approprier nos valeurs plutôt que des enseignements hors-sol magistraux : par exemple, pour comprendre la valeur « fraternité » qui peut rester tout à fait théorique pour les jeunes s'ils se contentent de la lire sur les frontons des édifices publics et dans les manuels scolaires, une classe peut développer un projet citoyen dans un objectif de solidarité dans son quartier encadré par ses professeurs et soutenu par la municipalité. Plus globalement, c'est aussi un climat pédagogique ouvert (bonnes relations enseignants/élèves, prise en compte du point de vue de l'élève, liberté d'expression des jeunes...) qui a des effets positifs sur les connaissances et les attitudes civiques des élèves. Il tend à développer leur implication dans des discussions politiques hors de l'école et leur suivi des campagnes politiques par exemple¹⁵⁶. » (introduction de Nathalie Mons)

- La recherche montre également que la participation des élèves à la vie collective de l'établissement a des effets plus importants que l'engagement des élèves hors de l'école (associations ...).

- L'éducation à la citoyenneté bénéficie particulièrement aux élèves issus des milieux défavorisés socialement (développement des connaissances civiques, intérêt pour la politique, valorisation de la participation citoyenne ...).

¹⁵⁵ Dossier de ressources, 2016 : Cnesco (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école*. Dossier de synthèse. <http://www.cnesco.fr/fr/dossier-citoyennete/>.

¹⁵⁶ La participation électorale des élèves dans les instances de gouvernance des établissements comme les Conseils de vie lycéenne en France est surtout associée à la participation électorale escomptée mais jouerait peu sur d'autres formes de participation politique (implication dans un parti politique...). C'est davantage l'engagement des élèves dans des projets citoyens qui sont en lien avec des engagements futurs dans la vie citoyenne.

6. Conclusion générale: une expérimentation dont le bilan est positif

Les évaluations antérieures que j'ai pu consulter ainsi que les travaux que j'ai pu mener ne montrent pas de moins value¹⁵⁷ et manifestent en revanche des plus-values.

- Les dispositifs mis en place à Vitruve vont dans le sens de dispositifs dont les études internationales montrent les intérêts pour les formation des élèves: travail en équipe des enseignants (Gilbert, 2018), travail coopératif des élèves, pédagogie de projet, implication des parents...

- Ces dispositifs convergent aussi avec les sollicitations du Ministère, notamment en ce qui concerne le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (arrêté du 1er juillet 2013) (Voir le point 5.2.4.) plus particulièrement sur les dimensions 10 « Coopérer au sein d'une équipe », 11 « Contribuer à l'action de la communauté éducative », 14 « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel »...) ou les cinq domaines du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » ou encore le travail coopératif avec les parents (article L111-1 du code de l'éducation).

- Ils vont également dans le sens du bien-être enseignant.

- Il convient encore de souligner la cohérence du système pédagogique mis en place à Vitruve ainsi que nombre de pratiques particulièrement intéressantes, voire spécifiques. C'est le cas de l'investissement des enseignants, du travail en équipe ainsi que de la capacité des maitres à mettre en interrogation leurs fonctionnements. Il en est de même avec *le système* des dispositifs pédagogiques (grands groupes/groupes/ binômes/ travail individuel ; projets/ ateliers/ groupes de besoin...), la gestion précise de la temporalité (voir l'organisation de l'étude), la séparation, pertinente, entre le conseil des élèves et les groupes de plaintes, le

¹⁵⁷ Ce qui n'exclut pas des problèmes...

fonctionnement des dispositifs de plaintes; l'entraide entre les élèves de niveaux différents; les pratiques d'entraînement au travers des répétitions dans des situations multiples ; la volonté de rendre vivant le temps des études *via* de multiples événements ; le temps de vie restitué aux élèves¹⁵⁸; la volonté de fonctionnaliser les apprentissages par le traitement de problèmes concrets en relation avec les projets; la fonctionnalisation des discours oraux et écrits ; la construction d'un univers de l'écrit ; le travail constant d'explicitation ; les temps de retour sur les projets et les apprentissages; l'écoute et la mise en valeur des différentes techniques trouvées des élèves; la bienveillance vis à vis des élèves ; le travail d'inclusion des élèves « différents » ...

Il convient donc d'appréhender ce qui précède (y compris les interrogations ou les éléments de critique) dans le cadre, ainsi tracé. Pour le dire autrement, il me semble qu'il s'agit d'une véritable expérimentation, qui se révèle apte à se renouveler et que les dimensions bénéfiques pour les élèves, l'emportent indéniablement sur les problèmes ou les limites.

¹⁵⁸ *Via* le temps scolaire, vécu comme non artificiel et le temps extrascolaire non encombré par les contraintes scolaires.

7. Propositions finales: étayer et valoriser

7.1. Permettre à l'expérimentation de continuer

Pour toutes les raisons évoquées précédemment et notamment dans les points 1 (La dimension expérimentale de l'école Vitruve) et 5 (Les principaux résultats), il me semble intéressant, pour l'éducation nationale, les enfants de la circonscription et la formation des maitres, de permettre à cette expérimentation de perdurer aussi bien sur la plan du système pédagogique instauré que sur celui d'actions plus spécifiques, telles celles qui sont proposées dans le projet d'école 2018-2021. En effet, porter l'accent sur l'écrit me paraît incontournable dans la période actuelle ; favoriser le dialogue avec les familles répond bien à un problème que nous avons pu repérer et commencer à traiter et qui est parfois accentué dans le cas de fonctionnements scolaires alternatifs ; renforcer l'intégration des Professeurs de la Ville de Paris semble tout aussi intéressant au vu des études récentes qui ont mis au jour la multiplicité des intervenants et les problèmes qu'une juxtaposition des interventions est susceptible d'engendrer. Enfin, l'accent porté sur les premiers secours dans le cadre du développement des comportements responsables paraît tout aussi utile.

Cette possibilité de continuer l'expérimentation me semble d'ailleurs aller dans le sens de la reconnaissance manifestée sur le site du Rectorat de l'Académie de Paris que j'avais rappelée en ouverture de ce rapport.

7.2. Valoriser et faire connaître

Il me semble important de valoriser et de faire connaître cette expérimentation atypique dans la mesure où elle constitue un emblème de la vitalité des équipes enseignantes qui s'engagent dans les innovations-expérimentations et un réservoir de possibles pédagogiques (dispositifs, démarches, situations...) en formation. Cela manifesterait la confiance de l'institution envers des maitres qui sont particulièrement engagés dans l'expérimentation. De façon complémentaire, cela serait susceptible de constituer (et cela constitue déjà) un élément d'attraction nationale (et internationale) pour ce qui se fait dans l'Académie de Paris et dans la circonscription.

7.3. Ne pas ajouter de difficultés

Expérimenter et continuer à expérimenter sont des tâches prenantes et difficiles. Il importe donc que l'institution facilite ce travail et, en tout état de cause, n'ajoute pas des difficultés qui contreviennent à cet investissement et risqueraient de détourner de la volonté d'améliorer les fonctionnements de l'école. Je pense ici à la gestion des changements des inspecteurs et des équipes Cardie, à la conservation des documents et à l'instauration d'un climat de collaboration qui, tout en restant attentif, ne fasse pas craindre une remise en cause permanente.

7.4. Prévoir un accompagnement évaluatif léger

Si l'accompagnement évaluatif est nécessaire - comme pour tout établissement scolaire - encore faut-il se garder qu'il ne soit plus lourd que pour les autres établissements. D'une part, afin de ne pas mettre une pression supplémentaire sur ceux qui sont dans une action expérimentale, d'autre part afin que le temps de travail de l'équipe consacré à l'évaluation n'obère pas le travail d'intervention, de réflexion sur l'action et de communication ou de formation.

7.5. Donner les moyens de l'accompagnement

Reste la nécessité d'un véritable accompagnement de formation et de recherche qui puisse aider les membres de l'équipe dans leur réflexion, dans l'appréhension des problèmes et dans la construction de solutions possibles. Cela pourrait, par exemple, concerner l'intégration de parents de milieux populaires, la clarification des intérêts et limites des dispositifs de travail des élèves et de leurs modalités d'articulation, un approfondissement didactique des formations disciplinaires.

Cela ne peut sans doute être réalisé qu'en respectant quelques conditions de possibilité : des crédits pour cet accompagnement, une négociation quant aux chercheurs et aux formateurs qui seraient investis dans ce travail (accord de l'équipe, connaissance par ces « experts » des pédagogies alternatives, prise de connaissance préalable des pratiques de l'école...), une négociation quant aux modalités pratiques afin que cela constitue une aide et non une charge de travail supplémentaire.

8. Références bibliographiques

Agostini Patricia, Michel Bonnard Michel, Chneiweiss Bernard, Dayot Lilaine, Laurent Gallice Laurent, (1986) : *Vitruve-Blouse*, Paris, Editions Syros (avec la participation de Bernard Charlot et une présentation de Claude Duneton).

Allam Marie - Charlotte (2018) : La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : Dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif, *Trema* [en ligne], n°50, 2018 ; [http:// journals.openedition.org/trema/4219](http://journals.openedition.org/trema/4219)

Astolfi Jean-Pierre (1997) : *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

Baudrit Alain (2005) : Apprentissage coopératif et entraide à l'école, *Revue Française de pédagogie*, 153, 121 - 149

BAUDRIT Alain (2007) : *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.

Bécousse Gérard, Jovenet Anne-Marie (2007) : Changement et continuité, l'entrée en classe de sixième, dans Reuter Yves, dir. *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 63 - 88 .

Bergeron Pierric (2015) : La parole des anciens élèves comme éléments de l'évaluation d'une structure scolaire différente : l'exemple du lycée pilote innovant international de Jaunay Clan, dans Hugon Marie-Anne & Viaud Marie- Laure, dir.(2015) : *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 135 -141.

Bergugnat Laurence, Dugas Eric, Malet Régis, dir. (2019 a) : *Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être ? Recherche et Educations*, n°17, Revue de la société Binet-Simon, juin- octobre, Tome 1.

Bergugnat Laurence, Dugas Eric, Malet Régis, dir. (2019 b) : *Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être ? Recherche et Educations*, n°17, Revue de la société Binet-Simon, juin- octobre, Tome 2.

Blichmann Annika (2008), *Schulreform und Reformschule in Frankreich. Die "École élémentaire Vitruve" im Horizont der Geschichte*, Jena .

Bouchard Pascal, dir. (2001) : *Innovation Ecole, De la maternelle au lycée*, Paris, éditions Autrement, Vitruve : pages 319-330.

Brito Olivier (2015) : L'influence de la pédagogie nouvelle à l'école primaire sur l'expression des habiletés sociales, relationnelles et scolaires au secondaire : une étude comparative, dans Hugon Marie-Anne & Viaud Marie- Laure, dir.(2015) : *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 169 - 179.

BRUNER Jerome (1987) *Savoir faire – Savoir dire*, Paris, PUF.

Cahiers pédagogiques (2018), n°547, *Des alternatives à l'école ?*, Paris, CRAP, septembre-octobre.

Casanova Rémi, Carra Cécile, dir. (2010) : *Spirale*, n°45, *Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ?*, Villeneuve d'Ascq, ARRED.

Cohen-Azria, Cora, Lahanier - Reuter Dominique, Reuter Yves, dir. (2013) : *Conscience disciplinaire. Les représentations de disciplines à la fin de l'école primaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Cohn - Bendit Gabriel (2013) : *Pour une autre école. Repenser l'éducation, vite !*, Paris, Editions Autrement, pp. 88- 100.

Colcanap Peggy, Masquelier Véronique (2018) : Etre Vitruvien, *Cahiers pédagogiques*, n°547, *Des alternatives à l'école ?*, 24 - 25.

Collectif (1987) : *Paul Eluard, un collège aux Minguettes*, Paris, Syros.

Comité de liaison pour l'éducation nouvelle (1970) : *L'école nouvelle témoigne*, Paris, Colin, Bourrelier (Vitruve, pp. 53-71).

CONNAC Sylvain (2017a) *La coopération entre élèves*, Futuroscope, Editions Canopé.

CONNAC Sylvain (2017b) *Enseigner sans exclure – La pédagogie du colibri*, Paris, ESF Editeur.

Corriveau Lise, Letor Caroline, Périsset Bagnoud Danièle, Savoie-Zajc Lorraine, dir. (2010) : *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, De Boeck.

Cros Françoise (1993) : *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF

Cros Françoise (2013) : De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation, *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol.46, 2013/3, pp.63-88.

Cros Françoise & Adamszewski Georges(1996) : *L'innovation en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

Debarbieux Eric , dir., *L'impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*, Paris, Armand Colin, 2018.

De Cock Laurence, Pereira Irène, dir (2019) : *Les pédagogies critiques*, Marseille, Editions Agone.

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Gérard Delbet, *Vitruve : rassemblée générale*, Saint-Etienne de Fougères, Les Editions du bord du Lot, 2019

Doise Willem, Mugny Gabriel (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions

Ecole Vitruve (Maïté Gourjault) (1978) : *En sortant de l'école*, Tournai, Casterman.

Ecole Vitruve, Gérard Delbet (2002) : *Oui au bonheur. Textes d'enfants de l'école Vitruve*. Commentés par Boris Cyrulnik, Jouac - Bruxelles, Editions PEMF

Ecole Vitruve (2005) : *Martin Parr*, Rouen, éditions Points de vue.

Equipe Vitruve (1995) : Autogestion, cogestion, digestion, dans Boumard Patrick et Lamihi Ahmed, dir. : *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, éditions Ivan Davy, 171 - 189

Equipe Vitruve (2001) : Vitruve, quarante ans d'expérience, dans Bouchard Pascal dir. *Innovation Ecole ! De la maternelle au lycée*, Paris, éditions Autrement, 319 -330.

Feyfant Annie (2012) : *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*, Dossier d'actualité, Veille et analyses, n°80, décembre, 1-18.

GFEN (1979) : *Parler, écrire « pour de bon » à l'école*, Tournai, Casterman.

GFEN (1982) : *Agir ensemble à l'école*, Tournai, Casterman.

Giguère Jacinthe, Reuter Yves (2004) : Présentation d'une grille d'analyse de l'univers de l'écrit à l'école primaire, *les Cahiers Théodile*, n°4, Villeneuve d'Ascq, Université de Lille3, 103 - 121.

Giguère Jacinthe (2005) : L'univers de l'écrit à l'école primaire : comparaison de trois modes de travail pédagogique (pédagogie Freinet, pédagogie par projet, pédagogie « classique »), dans Reuter Yves, dir. : *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire (2002-2005)*. Rapport de recherche de l'ERTe 1021, Tome 1, 177 - 211.

Gilbert Anne-Françoise (2018) : *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*, Dossier de veille de l'IFE, n°124, avril.

Gloton Robert, dir. (1970) : *A la recherche de l'école de demain, Le groupe expérimental de pédagogie active du XXeme arrondissement de Paris*, Paris, Armand Colin.

Gloton Robert (1979) : *Au pays des enfants masqués*, Tournai, Casterman.

Goody Jack (1979) : *La raison graphique, La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit.

Gutierrez Laurent, Besse Laurent., Prost Antoine (2012) : *Réformer l'école. L'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Halté Jean-François (1982) : Apprendre autrement à l'école, *Pratiques*, n°36, *Travailler en projet*, Metz, CRESEF.

Halté Jean-François (1986) : *L'enseignement du français, dans un travail en projet*, Thèse de Doctorat, Université de Besançon.

Hugon Anne-Marie, Robbes Bruno, dir. (2015) : *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*, Arras, Artois Presses Université.

Hugon Marie-Anne , Viaud Marie-Laure (2016) : Introduction générale, dans Hugon Marie-Anne & Viaud Marie- Laure, dir.: *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 7-17.

Hugon Marie-Anne, Viaud Marie - Laure, dir. (2016) : *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université.

Hugon Marie-Anne, Viaud Marie- Laure, dir. (2017) : *Revue française d'éducation comparée, n°15, Les écoles et pédagogies « différentes » : approches internationales*, Paris, L'harmattan.

Jacquet-Francillon François (2005) : Principes et pratiques de l'Education nouvelle : des objets de recherche, *Revue Française de Pédagogie*, n°153, 5-12.

LE GAL Jean (2002) : *Les droits de l'enfant à l'école, pour une éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

Le Grain (1982) : *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles, Vie ouvrière.

MARCHIVE Alain (1994) : L'entraide pédagogique entre élèves, les paradoxes de la Pédagogie Freinet, dans Clanché Pierre *et al. La Pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 343-351.

MARCHIVE Alain (1997) : L'interaction de tutelle entre pairs, approche psychologique et usage didactique, *Psychologie et éducation*, n° 30, 29-43.

MEIRIEU Philippe (1987) : *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF Editeur.

Meirieu Philippe (1992) : *Apprendre en groupe ?*, Lyon, Chronique sociale .

MEIRIEU Philippe (1996) : *Itinéraire des pédagogies de groupe – Apprendre en groupe*, Lyon, Chronique Sociale.

Murat Fabrice, Simonis-Sueur Caroline, dir. (2015) : *Education et formations*, n°88-89, *Climat scolaire et bien-être à l'école*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DEPP, décembre.

Netter Julien (2019) : *L'école fragmentée*, Paris, Presses Universitaires de France.

Nielsen Jane (2014) : *La discipline positive*, Adaptation Bétarice Sabaté, Marabout

Nordmann Jean-François (2015) : A école alternative, stratégie d'évaluation alternative, dans Hugon Marie-Anne & Viaud Marie- Laure, dir.(2015) : *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 113 - 124.

Pawlotsky Isabelle (2015) : Le choix du récit de vie comme outil d'évaluation : le devenir des anciens élèves d'une école nouvelle, dans *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 127 -133.

Petitjean André (1982) : *Pratiques d'écriture, Raconter et décrire*, Paris, CEDIC.

Perret - Clermont Anne-Nelly (1979) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Genève, Peter Lang.

Peyronie Henri (1998) : Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet ? dans Peyronie Henri, dir. : *Freinet 70 ans après. une pédagogie du travail et de la dédicace ?* Caen, Presses Universitaires de Caen, 107 - 137.

Pratiques (1982) : *Travailler en projet*, Metz, CRESEF.

Proux Jean (2004) : *L'apprentissage par projet*, Sainte - Foy, Presses de l'Université de Québec.

Reuter Yves (2005) : La pédagogie du projet comme analyseur de la didactique du français, dans Yves Reuter, dir. *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 187-203.

Reuter Yves, dir. (2005) : *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter Yves, dir. (2007) : *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

Reuter Yves (2013) : *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Reuter Yves, dir. (2011) : *Les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005*, Rapport remis au Haut Conseil de l'Education le 27 juin.

Reuter Yves, dir. (2013) : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 3eme édition.

Reuter Yves, dir. (2016) : *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*, Paris, ESF.

Reverdy Catherine (2016) : *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, Dossier de veille de l'IFE, n°114, Lyon, ENS De Lyon

Riondet Xavier, Hofstetter Rita, Go Henri-Louis, dir. (2018) : *Les acteurs de l'Education nouvelle au XXeme siècle. Itinéraires et connexions*, Fontaine, Presses Universitaires de Grenoble.

Rosenberg, Marshall B. (2016) : *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, Paris, La Découverte.

Rosenberg Marshall.B. (2017) : *Enseigner avec bienveillance, Instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*, Archamps, Editions Jouvence.

Ruellan Francis (1998) : Un mode de travail didactique pour l'enseignement de « compétences » en production d'écrits, *Spirale*, n°23, *Apprendre l'écrit*, ARRED, Lille,53-73.

Ruellan Francis (2000) : *Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation,

Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 3. Thèse reproduite par l'Atelier National de Reproduction des thèses.

Ruellan Francis (2001) : Indices d'hétérogénéité dans une démarche d'écriture en projet, *Recherches*, n°35, *Hétérogénéité*, Lille, ARDPF,99-135.

Ruellan Francis (2002) : Evolution du rapport au texte et à l'écriture dans une démarche de travail en projet, *Pratiques*, n°113-114, *Images du scripteur et rapport à l'écriture*, Metz, CRESEF, 154-190.

Serrero Françoise (2009) : *Jean-Marc Houzet, instituteur à l'école Vitruve. Entretiens et analyse de pratiques*, Paris, L'Harmattan.

Shankland Rebecca (2009) : *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Paris, L'Harmattan.

Tricot André (2017): *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz.

Viaud Marie-Laure (2005) : *Des collèges et lycées différents*, Paris, PUF.

Vincent Guy (1980) : *L'École primaire française*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vincent Guy, dir. (1994) : *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Vincent Guy (2012) : La forme scolaire : débats et mises au point (première partie), entretien avec Bernard Courtebras et Yves Reuter, *Recherches en didactiques*, n°13, *Les contenus disciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, mars , 109-135.

Vygotski Lev Semionovich (1934/1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.

Watzlawick Paul (1972) : *Une logique de la communication*, Seuil (traduction française).

Watzlawicz Paul (1998) : *Comment réussir à échouer*, Seuil (traduction française)

Annexe 1 : Un exemple de réflexion « interne » sur l’oral

LA PAROLE DE L’ENFANT A L’ECOLE VITRUEVE : S’AUTORISER A PRENDRE LA PAROLE OU EN AVOIR LE COURAGE ?

Problématique

A l’école Vitruve, nous disons que nous donnons la parole aux enfants, qu’elle possède un cadre, des enjeux, et qu’elle est agissante. Plusieurs institutions-école (telles que le Conseil d’Ecole ou la médiation entre pairs dans tous leurs aspects) ainsi que le travail en projet sont les outils dont nous disposons pour travailler cette parole qui ne saurait se réduire à un simple apprentissage des règles de l’énonciation orale.

Lors de notre entrevue du 6 avril 2018 avec Yves Reuter nous avons évoqué la question de la prise de parole. Nous avons établi qu’il y avait différentes façons de prendre la parole pour un enfant et que ce que nous essayons de mettre en place à Vitruve tient plus pour l’enfant à s’autoriser à prendre la parole plutôt que de surmonter son trac ou la peur de la prise de parole en public (que nous travaillons aussi par ailleurs). Il s’agit pour l’enfant de se sentir légitime dans ses prises de position, dans l’oralisation de ses idées, pensées ou réflexions. Pour se sentir légitime, il doit être soutenu dans ses prises de paroles. Plusieurs variantes entrent en ligne de compte en ce qui concerne ce soutien : le cadre mis en place par l’école et l’enseignant qui correspond à celui des institutions-école et du travail en projet, la qualité d’écoute des autres enfants et de l’enseignant, les débouchés de cette parole-action au sein de l’école et du projet. Ainsi, il nous semble que l’enfant s’autorisera plus facilement à parler si cette parole est intrinsèque à la façon de travailler de l’école, si le groupe devant lequel il s’exprime est prêt à recevoir cette parole et si elle porte et permet de transformer le réel, l’améliorer, le questionner, l’amender. Ma définition de la transformation du réel est relativement vaste, elle va de la révision d’un texte ou l’apprentissage d’une nouvelle technique de calcul à une prise de décision au Conseil d’Ecole enfant.

A travers quelques descriptions de travaux oraux au sein du groupe des CM’City dont je suis l’enseignante référente, je souhaite donner plusieurs exemples des prises de paroles des enfants. Elles revêtent pour moi différents aspects : celui de la prise de parole spontanée dans le cadre du projet ou des institutions-école qui constitue pour moi l’objectif d’apprentissage vers lequel je tends pour l’ensemble des enfants avec lesquels je travaille, celui de la prise de parole commandée, demandée par l’enseignant ou le groupe qui met l’enfant dans l’obligation

d'expliquer, de décrire, de donner un avis, de rendre-compte, celui de la prise de parole pour coopérer au sein de plus petites unités dans un petit groupe sur un travail donné, entre deux ou trois enfants pour avancer sur un travail ou confronter leurs méthodes et résultats.

Ces trois cas les prises de parole répondent aux critères établis plus haut, ils interviennent dans le cadre du projet ou d'institutions-école, ils s'appuient sur une écoute active de l'autre/des autres, ils doivent permettre de transformer ou tout du moins de questionner le réel.

J'ai essayé d'illustrer ces exemples par les indicateurs chiffrés dont je disposais.

- • Tours de parole donnés lors de la préparation des Conseils d'école enfant des 15 février et 12 avril.
- • Bilans des enfants en auto-évaluation du 13 avril sur les projets menés au cours du mois de mars.
- • Livrets Scolaires Uniques que j'ai rempli pour la période du 1er septembre 2017 au 31 janvier 2018.

Mon objectif étant dans un premier temps de dépeindre des situations de travail sur la parole de l'enfant et dans un second temps d'essayer d'en mesurer l'impact.

PRISE DE PAROLE SPONTANEE

Illustration : la prise de parole lors des préparations du Conseil d'Ecole au CM'City

Depuis le retour des Classes Vertes, les CM'City ont expérimenté une méthode pour se donner la parole lors des réunions.

Un enfant est désigné pour aller au tableau, il note en colonne les noms des enfants qui lèvent la main. Quand son nom a été noté, l'enfant baisse la main, il sait quand ce sera à son tour de s'exprimer.

Cette méthode fait suite à une discussion autour de l'injuste répartition de la parole et de la difficulté du coordinateur ou du médiateur à laisser chacun s'exprimer. Quand plusieurs mains se lèvent, c'est difficile pour un enfant (comme pour un adulte parfois) de se souvenir de celui qui a parlé ou n'a pas encore eu l'occasion de le faire. Enfant comme adulte ont aussi tendance à donner la parole à celui qui s'exprime bien ou celui qui met la pression sur le donneur de parole (gesticulations, petits cris, soupirs quand la parole a été donnée à un autre). Ce procédé répond aussi à un besoin. J'accompagne le groupe des CM' non-nageurs à la piscine et nous rentrons à l'école vers 11h10/11h15 alors que les groupes de l'école ont terminé leur récréation. Les CM'City (sous l'oeil des enseignants des classes voisines) ont à charge de démarrer seuls la préparation du Conseil d'école. Les enfants ont donc besoin d'outils pour commencer seuls la discussion. La présence de l'enfant coordinateur, la lecture de l'ordre du jour et la désignation d'un noteur pour donner la parole font partie du cadre qui permet à la discussion de se dérouler calmement.

A ce jour je n'ai rencontré aucun problème dans la mise en route de la préparation du Conseil d'école, à notre arrivée la discussion avait commencé et les enfants étaient en mesure de résumer la teneur des débats.

Pour établir les indicateurs qui suivent, j'ai noté sur mon cahier les noms des enfants inscrits au tableau et dénombrer leurs prises de paroles.

Les biais qu'il peut y avoir sont les suivants : les absents non répertoriés, le noteur qui ne prend pas la parole, les prises de parole du coordinateur et celles de l'adulte que je n'ai pas répertoriées. Le nombre d'enfants revenant de la piscine et ayant pris la discussion en cours de route.

Je n'ai pas non plus chronométré le temps de discussion, il varie entre 30 et 40 minutes, en fonction de ce qu'il y a à dire sur le sujet proposé et le temps dont j'estime avoir besoin pour que les enfants notent une trace écrite de la discussion.

Je ne prends pas non plus en compte la dernière partie de la préparation où je demande aux enfants qui n'ont pas pris la parole d'énoncer une phrase pour résumer ce qui vient d'être dit. Ainsi à la fin de la préparation chacun aura pris au moins une fois la parole que ce soit de manière spontanée ou sous la forme d'un résumé oral demandé par l'adulte. Ce dernier exemple de prise de parole s'inscrit pour moi dans la catégorie prise de parole commandée, demandée par l'enseignant.

Ces indicateurs et leur analyse pourront être illustrés par les comptes-rendus du Conseil d'école dont ils sont issus. Les résumés notés par les enfants sur leur cahier. Je peux envisager d'enregistrer une future préparation de Conseil d'Ecole pour montrer les échanges entre enfants.

Pour les données brutes voir ..\Boulot Vitruve 17_18\Prises de parole\Annexe 1.docx

Prises de parole lors de la préparation du Conseil d'école du 15 février 2018**Sujet : les jeux de la ludothèque, les jeux dans la cour.**

Le groupe est composé de 34 enfants.

Il est réparti comme suit :		CM1	CM2	Totaux
Filles	10		7	17
Garçons	9		8	17
Totaux	19		15	34

Annexe 2 : Réponses des parents aux questions posées lors du Conseil d'école du mardi 6 novembre 2018

QU'AVEZ-VOUS FAIT ?

Emmené les enfants à la piscine.

Préparé et animé une fête.

Aidé les enfants dans un atelier.

Tenu un stand à la Braderie.

Assisté à des spectacles.

Participé à la Braderie.

Participé à une fête.

Déménagé des cartons à la Braderie.

Accompagné pour des sorties.

Eu des discussions.

Fabriqué des pop-up.

Fait des dessins.

Organisé des rencontres avec des intervenants extérieurs.

Participé à des réunions.

Participé à des conseils d'école parents.

Organisé des apéros entre parents quand les enfants sont en classe verte.

Participé à la chorale des parents.

Participé à des projets d'enfants.

Assisté à des projections organisées pour les adultes.

Cuisiné avec les enfants, avec d'autres parents.

Participé à l'accueil du mercredi matin.

Préparé de la nourriture pour une soirée.

Accompagné des enfants pour récupérer des lots.

Participé au tri dans la salle carrée pour la Braderie.

Réalisé des tracés dans la cour (marelles).

Participé à des ateliers en classe.

Assisté à un ciné-couette.

Tenu le bar lors d'un évènement.

Participé aux projets des enfants.

Rangé après la Braderie ou les fêtes.

QU'AVEZ-VOUS APPRIS ?

J'ai appris à observer mon enfant se débrouiller et à respirer fort pour ne pas intervenir.

J'ai appris à connaître d'autres parents.

J'ai appris à rencontrer l'équipe de l'école.

J'ai appris à créer de la confiance avec l'équipe de l'école.

J'ai appris que nous ne sommes pas nombreux à participer.

J'ai appris que la majorité des parents « doutent » (au moins de temps en temps).

J'ai appris que 75% d'entre eux font travailler leurs enfants pendant le week-end ou les vacances (exercices très traditionnels, bled,...) pour moi qui ne doute pas, c'est un constat étonnant.

J'ai appris le travail en binôme.

J'ai appris la « relative » libre circulation des enfants.

J'ai appris à « accompagner » les enfants dans leurs démarches d'explications et d'initiation à collaborer à la braderie. Je les ai laissés mener leurs projets et ne suis intervenue que lorsque c'était nécessaire (mesures de sécurité liées à la circulation). C'était une place intéressante de « suivre » les enfants et de se laisser guider par eux.

J'ai appris qu'ensemble on peut réaliser beaucoup de choses même des choses qui paraissent difficiles. On a besoin de tout le monde.

J'ai appris que l'union fait la force !

J'ai appris le partage des tâches et des rôles entre CP et CM. Les CM jouent un rôle important dans l'apprentissage des CP.

J'ai appris et vu beaucoup d'entraide entre parents et professeurs.

J'ai appris en faisant un travail avec les enfants, à éprouver leur difficulté à « faire ».

J'ai vu des enfants (plus) responsables, très motivés de venir à l'école. Je peux discuter de façon adulte, mon enfant prend des initiatives et organise ses idées en projet.

J'ai appris que j'appréciais l'école car au début on doute toujours, et en participant beaucoup on est rassuré sur le fait qu'on a fait le bon choix !

J'ai appris que les enfants prennent très au sérieux les « tâches » qui leur sont confiées.

J'ai appris que les enfants sont responsables.

J'ai appris que les enfants veulent que nous nous impliquions dans la vie de l'école, que nous soyons présents aux différents évènements organisés au sein de l'école.

J'ai appris que les responsabilités (médiation, flux, participation au conseil,...) sont importantes pour eux, qu'ils peuvent attendre avec impatience leur tour.

J'ai appris que l'organisation de la Braderie était énorme et très bien gérée, que tous les détails étaient pris en compte.

J'ai appris qu'avec beaucoup de volonté, d'organisation et de personnes disponibles on pouvait obtenir énormément d'argent. J'en reste sidérée.

J'ai appris à connaître les limites de l'engagement des parents à Vitruve.

J'ai appris à respecter le cadre de l'école.

J'ai appris à respecter l'esprit de « recherche » instillé aux enfants à Vitruve.

J'ai appris que la lecture pouvait devenir un réel plaisir. Grâce aux projets ?

QU'AVEZ-VOUS COMPRIS ?

J'ai compris que Vitruve était un lieu ouvert pour échanger.

J'ai compris qu'on progresse ensemble.

J'ai compris qu'on peut faire des erreurs.

J'ai compris qu'on aura toujours des doutes.

J'ai compris que dans cette école, il y avait beaucoup plus de règles et de règles appliquées que dans d'autres écoles. Mon fils de 19 ans, qui a connu un échec scolaire, m'a dit qu'en effet, il était important pour un enfant de connaître les règles avant de pouvoir apprendre.

J'ai compris que le fonctionnement de Vitruve peut être générateur d'inquiétude (niveau, cadre différent de ce qui est connu, etc.) Il faut adhérer et faire confiance pour s'y sentir bien.

J'ai compris l'intérêt de passer du temps sur les « PLAINTES », faire réfléchir les enfants même si certainement tous ne sont pas impliqués (ça leur passe par-dessus la tête) mais ça agit.

J'ai compris que les différentes étapes d'un projet peuvent permettre aux enfants de comprendre et de décortiquer les maths, la lecture, l'écriture, l'investissement, la communication.

J'ai compris que tout projet/action est préparé, discuté, élaboré, analysé a posteriori en groupe et qu'il est quand même plus ou moins dirigé par l'adulte.

J'ai compris l'importance de faire confiance aux enseignants.

J'ai compris comment on peut apprendre sans livres scolaires mais avec des projets.

J'ai compris que l'esprit de Vitruve dépend d'abord des personnes qui l'incarnent.

J'ai compris que l'on doit leur laisser du temps (orthographe, mathématiques).

J'ai compris que les notes ne sont pas importantes pour eux motivés par l'idée de progresser et pas d'avoir une note.

En participant aux projets, aux réunions, etc. j'ai compris le fonctionnement de l'école et le principe de « l'expérimentation » dans la pédagogie.

J'ai compris qu'il faut avoir l'esprit de groupe et s'entraider.

J'ai compris que chacun a une place dans le groupe pour le faire avancer de manière collégiale.

J'ai compris qu'il n'y a pas besoin de trop étudier (de façon traditionnelle) pour apprendre les choses et s'améliorer.

J'ai compris que la braderie c'est un grand investissement.

J'ai compris l'apprentissage poussé de l'autonomie.

Je commence à comprendre le fonctionnement de l'école mais ça prend du temps.

J'ai compris que $2+2=4$ mais que 4 c'est aussi $1+1+1+1$, ...

J'ai compris que si les parents se sentent bien dans cette école, les enfants aussi. J'ai compris que même si mon enfant ne me raconte pas ses journées, il aime et apprécie mon implication dans la vie de l'école. Impact positif.

J'ai compris comment petit à petit les enfants découvrent l'autonomie dans l'école.

J'ai compris le rôle de l'adulte enseignant qui accompagne, aide à réfléchir.

J'ai compris que l'école était un lieu de vie collective riche et d'apprentissage de la vie collective. J'ai compris comment les enseignants géraient les enfants lors de travaux en groupe tout en leur laissant de l'autonomie.

J'ai compris le principe de la BRADERIE un concept génial pour financer les classes vertes.

QUE VOULEZ-VOUS COMPRENDRE ?

Y a-t-il des ateliers pour favoriser la bienveillance entre enfants où éviter la stigmatisation et le rejet ?

Comment inclure dans l'école les mouvements sociaux ?

Comment transmettre aux enfants l'engagement pour une cause ?

Pourquoi les parents ne rentrent plus dans l'école (pour la plupart) ?

Comment gérez-vous la violence et les insultes entre enfants ?

Pourquoi les soirées sont-elles payantes ? Que faire pour y remédier ?

J'aimerais comprendre comment un individu en particulier peut ne pas être exclu du groupe ?

Comment gérez-vous les conflits du plus bénin au plus grave ?

Comprendre le cheminement des enfants pour apprendre les maths et le français.

Pourquoi n'y a-t-il qu'une école Vitruve au sein de l'Education nationale (mises à part quelques autres en minorité) ?

Pourquoi cette pédagogie n'est pas plus culturellement établie ?

J'aimerais connaître tous les rôles que les enfants peuvent jouer à l'école, comment ces rôles sont attribués et en quoi ils consistent.

Pourquoi autant de poux depuis 1 an (peut-être un lien avec les tablettes) ?

Comment nourrissez-vous vos pratiques d'enseignants ?

Comment la pédagogie Vitruve pleine de bon sens de valeurs collectives trouve sa cohérence au sein du tissu social ? Comment accompagner les décalages du référentiel ?

J'aimerais savoir où en est mon enfant au niveau de ses acquis plus régulièrement.

Comment faire pour que les élèves acquièrent les fondamentaux sans leur faire apprendre par cœur ? (ex : conjugaison être : avoir au présent.)

Les enfants sont-ils formés pour être médiateurs ?

A quel point les initiatives parentales sont bienvenues ou nécessaires ?

Pourquoi favoriser les doubles niveaux ?

Je souhaite comprendre votre méthodologie de travail.

Je veux plus de transparence sur ce que mon enfant apprend. (Matière, pédagogie, ...)

Comment travailler avec les enfants sur l'orthographe ?

Les enfants sont souvent grossiers comment résolvez-vous ces cas ?

Pourquoi est-il interdit de contacter nos enfants pendant les classes vertes ?

Comment faire progresser nos enfants si on ne connaît pas votre programme ?

Quel est le rôle de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture ?

Pourquoi autant d'élèves par classe ?

Pourquoi vos horaires ne sont pas discutables ? (9h-16h)

Je voudrais savoir si les enseignants ont suivi une formation en médiation et si les enfants sont formés.

Je me demandais si les enfants travaillaient la question du droit des enfants.

Je me demandais si l'école avait des liens avec d'autres structures et/ou innovation qui travaillaient autour de l'écoute de la parole des enfants.

Comment accompagne-t-on un enfant pour qu'il puisse élaborer son autonomie en TOUTE AUTONOMIE ? (Eviter de lui imposer son propre mode autonome de parents.)

Beaucoup de jeunes entreprises dites alternatives, autogérées, ... fonctionnent comme Vitruve. Emergence d'une dynamique ?

QUE VOULEZ-VOUS PROPOSER ?

Je me disais qu'ouvrir une chorale enfants/parents pouvait créer une bonne dynamique.

Faire et organiser des jeux ou des ateliers cuisine pour que les parents se connaissent davantage.

Echanger avec des parents sur le thème « comment, à la maison, être en continuité avec Vitruve ? », pas pour les apprentissages mais du côté du statut de l'enfant.

Je propose de travailler sur la transmission entre parents, peut-être imaginer des formes de tutorat : les « vieux » parents répondraient aux interrogations des « jeunes » parents. Il y a quelque chose à inventer.

Des devoirs sont donnés aux enfants, ce qui déroge aux principes de Vitruve. Cependant, j'approuve.

Participer à des débats, conférences ou diffusions de films autour de l'éducation et de l'école, nous rencontrer pour échanger, débattre sur des thèmes comme les droits de l'enfant.

Faire plus d'activités sportives.

Poursuivre cette année les rencontres « parents-Vitruve ».

Organiser une soirée « histoire de Vitruve » en s'appuyant sur les acquis des anciens et les nombreux documents (audiovisuels) déjà faits à Vitruve.

ANNEXE 3: DESCRIPTION DU DISPOSITIF DE MEDIATION

Aujourd'hui l'école compte 240 enfants et nous avons 16 enfants médiateurs du CP au CM2.

Choisis par les groupes et renouvelés par période.

Ils sont indetifiables grâce à une chasuble jaune. Leurs prénoms et leurs photos sont affichés sur les vitres de la cour.

Répondent aux demandes des enfants et des adultes pour régler les petits conflits quotidiens dans la cour, les escaliers, les toilettes et parfois dans la classe.

Ils ont un rôle d'écoute et d'aide à la discussion entre enfants pour faciliter la résolution des problèmes par la parole, ils conseillent des solutions (séparation, excuses, ...)

Ils veillent à ce que chacun des protagonistes ait le droit à la parole. Ils questionnent pour comprendre, faire décrire et préciser les circonstances de l'altercation.

Ils sont encadrés par un adulte référent (réunion d'organisation, formation, aide ponctuelle).

CE DISPOSITIF MONTRE DEPUIS LONGTEMPS UNE REELLE PLUS-VALUE POUR L'ECOLE.

Quand les petits conflits sont réglés dans la cour, la mise au travail en classe est facilitée. Le fait que l'enfant ait pu s'exprimer permet de mettre à distance le problème qui peut parasiter sa compréhension et sa concentration.

La cour de récréation est plus apaisée.

Le recours aux médiateurs permet de stopper les petits conflits suffisamment tôt pour éviter qu'ils ne dégénèrent. Les adultes de surveillance de cour ne sont plus débordés par des petits problèmes et peuvent se concentrer sur la supervision ou l'aide à la résolution des problèmes par les médiateurs et la surveillance des enfants les plus compliqués ou les plus explosifs.

La responsabilisation des enfants dans la régulation des conflits permet de travailler différents aspects des compétences attendues en EMC.

Donner son point de vue, comprendre celui de l'autre, écouter les arguments d'un autre enfant, donner des arguments clairs, ... C'est un travail aussi bien pour l'enfant médiateur que pour celui qui a recours à ce dernier.

CELA NE VA PAS SANS POSER AUSSI QUELQUES DIFFICULTES

Les médiateurs ne règlent pas les problèmes que les autres leur soumettent sans encombre, ils éprouvent parfois des difficultés à dénouer une situation trop profonde ou trop complexe. L'appui des autres enfants et des adultes est donc indispensable.

DE MEME, IL EST NECESSAIRE DE SE PLIER A CERTAINES CONTRAINTES POUR REUSSIR LA MISE EN PLACE D'UN TEL DISPOSITIF.

Cela nécessite en effet la volonté de toute l'équipe enseignante d'adhérer au projet. Ce projet repose sur une grande cohérence au sein de l'équipe.

Il est l'occasion de discussions fréquentes et d'échanges de pratiques riches et structurants pour les enseignants.

Dans notre école, nous travaillons sur tous les temps de la vie scolaire (de l'interclasse à l'étude) cela permet d'étendre le dispositif à toutes les récréations et d'ajouter à l'unité de l'équipe, l'unité temporelle de la journée.

Il est nécessaire cependant qu'un des enseignants de l'école se dégage du temps pour assurer le suivi des 16 enfants médiateurs (ce que nous faisons par roulement sur chaque période).

Grâce au conseil école-collège, le dispositif a été repris par le collège de secteur l'an dernier. Il commence à se mettre doucement en place.

La formation, le soutien aux enfants médiateurs ainsi que l'aide apportée aux enfants qui ont recours aux médiateurs pour s'exprimer et mettre des mots sur leur ressenti est un travail perpétuellement recommencé et qui s'enrichit de nos pratiques. Il soude aussi l'équipe autour d'objets de travail communs.

Annexe 4 : Le conseil d'école sur le problème des enfants perturbateurs

Compte-rendu du Conseil d'école du J24/01/19

Présents : Paul L. Alima et Madeleine pour les CM2, Amin et Hector pour les CIM, pour les CI Lassana, Antoine et Léna pour les CI, Raphaël et Siloé pour les CP, les coordinateurs et Natacha.

LES ENFANTS QUI MENACENT, INTIMIDENT ET POSENT PROBLEME A TOUTE L'ECOLE

1) Pourquoi on a laissé faire ?

Les enfants se sont exprimés pendant les préparations du Conseil d'Ecole voilà ce qu'ils ont dit :

Ils se sont moqués de mon physique, ça m'a blessé, rendu triste.

La peur des autres m'a fait peur.

Ils utilisent la force et ont déjà frappé un enfant qui s'était plaint à un adulte.

Ils sont souvent plusieurs pour frapper, insulter et donc même quand ils sont seuls, on les voit comme un groupe.

Quand on a peur on est découragé, résigné. On pense qu'on ne peut rien faire que les enfants qui nous intimident et nous menacent ne vont pas nous écouter.

2) Comment réagir et ne plus laisser faire ?

L'enfant seul doit combattre sa peur et savoir dire non ! Il faut en parler aux autres.

L'école doit se regrouper.

Il y a **des médiateurs** avec qui vous pouvez en parler et écrire **des plaintes** pour que les problèmes soient traités et qu'on trouve des solutions.

Il faut se rendre compte qu'on est plus nombreux qu'eux. Les CP veulent occuper le terrain au fond de la cour pour montrer qu'ils ont le droit de jouer et qu'à plusieurs on est les plus forts.

Le conseil d'école dit aussi qu'on pourrait faire **une AG** où ces enfants seraient devant nous pour leur montrer que toute l'école dit non aux intimidations et aux menaces.

Le Conseil d'école rappelle qu'on peut dire que ces enfants sont **des empêcheurs de jouer au ballon** pour leur interdire les jeux de balles.

Les enfants peuvent aussi aller voir **les adultes**.

Les adultes doivent rencontrer les parents, surveiller ces enfants de très près. Ils peuvent leur retirer leurs responsabilités si l'école n'a plus confiance en eux.

Le groupe des enfants qui intimident et menacent peut les aider grâce à **des tuteurs**. Le groupe peut **les envoyer en stage** et **les séparer** pour leur montrer que les enfants du groupe ne sont pas d'accord.

Eux, ils doivent réfléchir et changer.

Secrétaires : Nola et Louisa

ANNEXE 5 : FRAGMENTS DU CONSEIL D'ECOLE (avec les parents) DU 26 MARS 2019 . Point 2 sur la régulation des conflits

Les enseignants ont préparé un diaporama présentant la régulation de conflit à l'école. Il a été question du rôle et du travail des enfants médiateurs ainsi que de la façon d'organiser les groupes de résolution de conflits. Il est possible, pour les parents qui le souhaitent, de retrouver ce diaporama en s'adressant à la coordination. Un temps de questions-réponses avec les parents présents a ensuite pu avoir lieu. Plusieurs points ont été abordés. Il en ressort que la question du temps est centrale dans les problématiques de gestion de conflits. Il faut du temps pour traiter les problèmes. Il faut du temps pour que les résolutions de conflits proposées se mettent en place. Il faut du temps pour faire évoluer les comportements et permettre aux enfants de dépasser certaines postures de bagarreurs ou d'enquiquineurs. Ce temps nécessaire peut paraître long à certains enfants qui peuvent se démobiler et à certains parents qui ne voient pas les problèmes se régler. Néanmoins les enseignants considèrent ce temps comme nécessaire. Ils prennent en compte le fait que les enfants peuvent se lasser d'assister à ces temps de régulation de conflits. C'est la raison pour laquelle depuis deux ans de nouvelles façons de travailler en groupe ont vu le jour. De plus en plus, les enseignants passent par la mise en scène, le dessin ou la production d'écrit pour mobiliser tous les enfants du groupe. Le sujet du conflit est élargi à des situations plus philosophiques ou faisant référence au vécu de chacun. Par ailleurs, les enseignants ont souligné le fait que la résolution de conflit par la parole et le dialogue était un point de visée et non un objectif directement atteignable. Les enfants sont en plein apprentissage, on n'atteint donc pas pleinement l'objectif à la sortie des 5 années de l'école Vitruve. Le rôle de la régulation de conflit à l'école Vitruve est de permettre aux enfants de parler des problèmes qu'ils rencontrent et de leur donner des outils plus nombreux pour les régler. C'est une construction qui s'élabore tout au long de la vie au même titre que l'apprentissage d'autonomie, il n'est jamais fini.

Annexe 6 : Un exemple de questionnaire possible avec les élèves

Vitruve. Quelques propositions pour un questionnaire élèves (Reuter, mars 2019)

Bonjour. Je m'appelle **Prénom Nom** et je suis **profession**. Je fais une recherche pour mieux comprendre ce que les élèves pensent de leur école. Aussi tes réponses m'intéressent beaucoup (il n'y a pas de mauvaises réponses !). Elles resteront entre nous et je ne les montrerai à personne sans ton accord. Je te remercie d'avance.

Merci de m'indiquer ton nom et ton prénom :

Tu es une fille ou un garçon ? (Entoure la réponse)

1. Aimes-tu aller à école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Pas du tout

- Moyennement

- Beaucoup

2. Aimerais-tu changer d'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Non

- Je ne sais pas

3. Le matin as-tu envie d'aller à l'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Souvent
- Parfois
- Rarement (ou jamais)

4. T'ennuies-tu à l'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Souvent
- Parfois
- Rarement (ou jamais)

5. As-tu le sentiment d'être écouté/pris au sérieux par les enseignants? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Souvent
- Parfois
- Rarement (ou jamais)

6. As-tu déjà fait des propositions pour améliorer le fonctionnement de ton école qui ont été étudiées dans un conseil ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Souvent
- Parfois

- Rarement (ou jamais)

7. As-tu le sentiment de pouvoir prendre des initiatives dans ton école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Souvent

- Parfois

- Rarement (ou jamais)

8. Dans ton école, as-tu confiance dans ta capacité de réussir? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Non

- Je ne sais pas

9. Es-tu confronté à des injustices dans ton école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (en général)

- Parfois

- Non (rarement)

10. As-tu peur de la violence dans ton école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)
 - Parfois
 - Non (très rarement)
-

11. Que penses-tu de tes relations avec les adultes dans cette école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Elles sont plutôt bonnes
 - Elles ne sont pas bonnes du tout
 - ça dépend
-

12. Aimes-tu apprendre des choses à l'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)
 - Parfois
 - Non (très rarement)
-

13. Qu'as-tu particulièrement aimé apprendre à l'école ? Tu peux indiquer autant de choses que tu veux.

14. Dans ton école, est-ce que tu as peur de te tromper ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Non

- Parfois

15 Est-ce que tu te sens capable de réussir ce qu'on te demande de faire à l'école ?

(Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (la plupart du temps)

- Non (très souvent)

- Parfois

16 . Est-ce que tu t'es déjà senti incapable de réussir quelque chose à l'école ? (Entoure la

réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)

- Non (rarement)

- Parfois

17. Si tu n'y arrives pas, que fais-tu ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus

d'accord)

- Tu es découragé(e) et tu abandonnes

- Tu te dis que ce n'est pas important, tu t'en fiches

- Tu te dis que tu vas y arriver, plus tard ou avec l'aide d'autres personnes

18. Est-ce que tu as déjà vu des enfants tricher dans ton école (en copiant sur d'autres, en demandant de l'aide alors que c'était interdit...) ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)
 - Non (ou très rarement)
 - Parfois
-

19. Est-ce que tu as déjà aidé d'autres élèves ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)
 - Non (très rarement)
 - Parfois
-

20. Est-ce que d'autres élèves t'ont déjà aidé ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)
 - Non (très rarement)
 - Parfois
-

21. Est-ce que tu penses que beaucoup de maitres de ton école te connaissent (ils connaissent ton nom ou ton prénom)? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Non

- Je ne sais pas

22. Est-ce que beaucoup d'élèves de ton école te connaissent ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Non

- Je ne sais pas

23. Est-ce que tu connais les maitres de l'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (ou presque tous)

- Peu

- Quelques uns

24. Est-ce que tu connais beaucoup d'élèves de ton école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Quelques uns en dehors de ta classe

25. Est-ce que tu connais beaucoup d'élèves chez les élèves plus jeunes ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Quelques uns en dehors de ta classe

26. Est-ce que tu connais beaucoup d'élèves chez les élèves plus âgés ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui

- Quelques uns en dehors de ta classe

27. Question pour les filles. Est-ce que tu parles, travailles, joues avec des garçons dans ton école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui souvent

- Non (ou très rarement)

28. Question pour les garçons. Est-ce que tu parles, travailles, joues avec des filles ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui souvent

- Non (ou très rarement)

29. Est-ce que ce que ce tu connais en dehors de l'école t'aide à l'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)

- Non (ou très rarement)

- Parfois

30. Est-ce que ce que tu apprends à l'école t'aide en dehors de l'école ? (Entoure la réponse avec laquelle tu es le plus d'accord)

- Oui (souvent)

- Non (ou très rarement)

- Parfois

31. Qu'aimes - tu particulièrement dans ton école ? Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

32. Que n'aimes - tu pas du tout dans ton école ? Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

33. Raconte quelque chose qui t'a rendu particulièrement heureux dans ton école. Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

34. Raconte quelque chose qui t'a rendu particulièrement malheureux dans ton école Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

35. Selon toi, qu'est-ce qu'il faudrait faire pour améliorer ton école ? Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

36. Aimerais-tu ajouter quelque chose ? Tu peux répondre aussi longuement que tu veux.

Je te remercie beaucoup pour tes réponses.

(Prénom. Nom.)

Ce questionnaire tente d'obtenir des informations intéressantes sur les axes suivants :

- **Rapport à l'école** (aimer l'école/ changer d'école/envie ou non de venir/ ennui/ sentiment d'être écouté/ prise d'initiatives/ autonome/ liberté ?/confiance en soi/aimer particulièrement ? /envie de changer ?/ sentiment d'équité, de justice ?/ raconter un souvenir/ relations avec les adultes ?/ violence ?

- **Rapport aux apprentissages** (aimer apprendre/ quoi ?/ se sentir en échec ?/ se sentir capable de réussir/ si pas de réussite, que faire ?/ réflexivité ?

- **Pratiques** (erreur grave ou non ?/ entraide/ qui est connu ?/ autres classes ?/ parler/jouer/ travailler avec des filles /des garçons/ des plus jeunes ?/

- **Relations scolaire/ extrascolaire** : utiliser scolaire dans l'extrascolaire ; utiliser l'extrascolaire dans le scolaire

A vous de vous en emparer en ajoutant, retranchant, modifiant ce que vous souhaitez et en sachant que ce questionnaire ne sera vraiment intéressant que s'il y a une utilisation comparative (entre écoles/ dans le temps).

Sachant aussi que vous n'êtes pas forcés de le faire passer en une fois ou de poser toutes les questions la même année.