**Prendre plaisir à grandir**

**Cumul d’éducations partielles ou éducation globale ?**

*« L‘éducation est liée à toute l’éducation politique et sociale, et il faut qu’elle se renouvelle et s‘élargisse à mesure que s’élargissent et se renouvellent les problèmes. »[[1]](#footnote-1)*

**Résumé** : reconnaître tous les temps éducatifs de l’enfant comme d’égale importance pour leur apporter la cohérence nécessaire à son développement harmonieux doit être l’enjeu non de la réforme des rythmes scolaires, mais de l’aménagement de ses temps de vie. Cet aménagement doit s’inscrire dans la co-construction d’un Projet Éducatif de Territoire (PEdT).

Dans un manifeste repris par Sébastien Rome[[2]](#footnote-2) Évelyne Charmeux milite pour une école émancipatrice et déclare qu’ « éduquer, c’est aider l’enfant à se construire citoyen ».

J’affirme que ce rôle ne peut être une exclusivité de l’école, elle participe à cette aide, mais elle a besoin de partenaires éducatifs pour que la construction se fasse dans les meilleures conditions. De même je m’interroge sur les leçons de morale prévues dans l’EMC (Enseignement Moral et Civique). J’approuve Catherine Chabrun[[3]](#footnote-3) qui écrit que « les classes coopératives font déjà de « l’enseignement moral et civique », sauf que ce n’est pas un enseignement en soi, mais un exercice au quotidien de pratiques permettant une construction de la citoyenneté pas à pas et dans tous les temps et espaces de l’École ». Oui mais comme nombre d’enseignants (j’en suis) elle confine cette construction au sein des temps de classe !

Pour le Ministère de l’Éducation nationale, l’EMC ***constitue "la colonne vertébrale" du PARCOURS CITOYEN,*** il permet aux élèves de **comprendre le bien-fondé des règles** régissant les comportements individuels et collectifs. Il doit développer le sens moral et l’esprit critique et permettre à l’élève d’apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l’exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective. Donc l’école, le temps passé en classe, vont à eux seuls transmettre ces valeurs, le texte ne s’adresse qu’aux **élèves,** pas aux enfants !

Cette actualité est représentative de l’ambigüité du ministère, dans la réforme des rythmes scolaires, quant à la place des autres acteurs éducatifs dans l’éducation de l’enfant.

Beaucoup d’associations partenaires de l’école se sont réjouies qu’apparaisse dans la loi de refondation l’existence du Projet Éducatif de Territoire. Qu’en est-il en fait ?

Dès la circulaire interministérielle du 20 mars 2013[[4]](#footnote-4), on ne pouvait qu’être déçus puisqu’elle précisait le cadre dans lequel les collectivités territoriales **peuvent** définir un projet éducatif territorial. Par la suite l’article L551-1 du Code de l’éducation a été modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - article 66 en cela qu’il est dit que des activités périscolaires prolongeant le service public de l'éducation, et en complémentarité avec lui, **peuvent** être organisées dans le cadre d'un projet éducatif territorial.[….].Les établissements scolaires veillent, dans l'organisation des activités périscolaires **à caractère facultatif**, à ce que les ressources des familles ne constituent pas un facteur discriminant entre les élèves. Et dans l’instruction parue le 19 décembre 2014[[5]](#footnote-5) pour la promotion de la généralisation des PEdT sur tout le territoire, on trouve que le « PEdT est constitué à partir de l’offre d’activités périscolaires existantes »! Quelle ambition éducative ! Comment dès lors peut-il viser à favoriser l’égal accès des élèves (pas des enfants ?) aux pratiques et activités culturelles et sportives et aux nouvelles technologies de l’information et de la communication ? Pourquoi l’interministériel se résume-t-il aux ministères de l’Éducation nationale et de la Jeunesse et des sports ? Où est la Culture ?

Pour en finir avec ces interrogations, nécessaires si on tient à faire évoluer les mentalités pour que se construise peu à peu un partenariat éducatif autour de l’enfant n’impliquant pas l’hégémonie d’une des catégories de professionnels, cette instruction dit que « dans le cadre de l'élaboration du projet d'école à laquelle il (le PEdT) est associé, le conseil d'école donne un avis sur le programme d'activités périscolaires » : les animateurs, les intervenants sportifs, artistiques, culturels, etc., sont-ils invités à ces conseils d’école ?

Avec le réseau association Prisme, nous avons déposé des amendements au projet de loi de refondation concernant deux changements fondamentaux pour permettre une nécessaire nouvelle approche de l’action éducative territoriale :remplacer activités « périscolaires », termes beaucoup trop restrictifs, par activités « éducatives complémentaires », définir avec l’ambition nécessaire ce qu’est un projet éducatif territorial et ne pas en faire une simple option pour l’organisation du temps périscolaire, ne pas découper la semaine en portions de temps (9 demi-journées) ne permettant pas d’octroyer aux activités éducatives des temps dignes de ce nom. Aucun de ces amendements n’a été retenu au moment du vote de la Loi.

Aucune réforme ne peut se faire si on ne s’interroge pas avant tout sur ce qui fait éducation chez l’enfant. Nous ne sommes pas à la première « réforme des rythmes scolaires ». En 1995[[6]](#footnote-6), j’écrivais: « Comme beaucoup de "personnalités" ont pris plaisir à l'écrire régulièrement, la réforme des "rythmes scolaires", à l'instar du monstre du Loch Ness, est revenue périodiquement au premier plan de l'actualité. Loin de nous l'idée de contester le fait qu'il y a urgence à modifier le système scolaire dans son fonctionnement temporel, […]. Ce que nous contestons, c'est d'une part la terminologie-même de "rythmes scolaires"[….]et d'autre part le fait que l'on puisse amalgamer rythmes scolaires et échec scolaire en oubliant de considérer que dans l'organisation des rythmes de vie de l'enfant, si l'école tient une place prépondérante, elle n'y est pas seule à jouer un rôle. Il nous semble fondamental que tous les partenaires éducatifs (parents, enseignants, médecins, psychologues, animateurs socio-culturels,...) engagés dans la prise en charge globale de l'enfant (qui n'est pas qu'un écolier) puissent en tenir compte et accepter les concertations - et même les négociations - qui permettront que soient adaptés au mieux les rythmes de vie de l'enfant[…] »

20 ans après (sans vouloir plagier Alexandre Dumas), qu’a-t-on fait évoluer en France ? Ne réformer que l’organisation des rythmes scolaires pour refonder l’école au lieu d’aménager les temps de vie de l’enfant évite que l’on s’impose comme premier engagement d’accepter de mettre tous les acteurs de la communauté éducative autour d’une même table, pour que chacun puisse exprimer ses attentes, ses souhaits, sa motivation par rapport à cette réforme. Est-ce fait ? Mes expériences toujours actuelles de tour de France me confirment que NON.

I.QUE SIGNIFIE « ÉDUQUER » ?

*L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde.* Nelson Mandela

Ce terme découle-t-il du latin *educare,* soit « élever, instruire », (étymologiquement educare c’est *soigner les plantes),* ou vient-il du terme *educere, faire émerger, faire sortir ?* En accord avec Albert Jacquard[[7]](#footnote-7), ce n’est pas l’un ou l’autre, mais l’un et l’autre, l’un à la suite de l’autre.

« La réponse du dictionnaire, [..], est révélatrice : ce verbe viendrait du latin educo, educare. [..]qui signifie « nourrir, instruire ». Mais surtout, il nous révèle un autre verbe dont la première personne est identique, educo, mais dont l’infinitif est **educere** ; il ne s’agit plus de nourrir, mais de e-ducere, c’est-à-dire « conduire hors de » et en particulier hors de soi-même. Ce qui a permis à[..]à Virgile d’utiliser educere dans le sens « d’élever un enfant ».

Être partenaires de l’éducation d’un enfant nécessite pour le moins qu’on s’accorde sur ce qu’on attend de son éducation.

« Entre toutes les nécessités du temps, entre tous les problèmes, j’en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j’ai d’âme, de cœur, de puissance physique et morale : c’est le problème de l’éducation du peuple.[..] Faire disparaître la dernière, la plus redoutable des inégalités qui viennent de la naissance, l’inégalité de l’éducation. L’inégalité d’éducation est, en effet, un des résultats les plus criants et les plus fâcheux, au point de vue social, du hasard de la naissance. ». [[8]](#footnote-8)

L’article 4 de la loi du 28 mars 1882 rend l’enseignement primaire obligatoire (de 6 à 13 ans) en précisant que c’est l’instruction qui est obligatoire pas l’école. Malgré cela, en 2012, un ouvrage d’ATD (All Together for Dignity/Agir tous ensemble pour la dignité) Quart Monde[[9]](#footnote-9) rappelle qu’on ne peut envisager la question scolaire sans prendre en considération le contexte de la société et notamment, les inégalités flagrantes subies par un certain nombre de familles en précarité. Pascal Percq constate qu’en 2012 la corrélation entre l’origine sociale d’un élève et ses résultats scolaires est devenue évidente !

En 2013 la publication des évaluations PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) 2012 révèle que la France a acquis la triste réputation de pays le plus inégalitaire de l’OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) : « le fossé n’a jamais été aussi grand entre les « bons » et les « mauvais » » [[10]](#footnote-10).

En 1762[[11]](#footnote-11), Rousseau déclare qu’« On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation ». Durkheim, au début du 20è siècle[[12]](#footnote-12) disait : « la fonction propre de l’éducation est avant tout de cultiver l’homme, de développer les germes d’humanité qui sont en nous ».

Quant à la conférence internationale de l’éducation de Genève en 1994[[13]](#footnote-13), elle rappelait qu’il importe désormais que l’éducation fasse la promotion des « connaissances, des valeurs, des attitudes et des aptitudes favorables au respect des droits de l’homme ainsi qu’à un engagement actif en faveur de la défense de ces droits et de la construction d’une culture de paix et de démocratie ».

II.QUELLE ÉDUCATION POUR QUELLE SOCIÉTÉ ?

Lors des ateliers de concertation[[14]](#footnote-14) pour la refondation de l’école auxquels j’ai été invitée en tant qu’experte, j’avais suggéré que cette réforme, levier pour refonder l’école mais aussi l’action éducative, soit portée par un décret interministériel, impliquant l’Éducation nationale, Jeunesse et Sports et Cohésion Sociale, Culture, mais aussi Santé, Famille, Travail, car elle devait nécessairement s’inscrire dans un projet de société. Ce n’était visiblement pas une volonté politique. Quelles valeurs, quelle conception de la démocratie, veut-on transmettre en éduquant tous les enfants d’un pays ?

Si refondation il y a, les enseignants doivent tous être formés à être des chercheurs : face à des situations imprévues, ils doivent trouver des outils et des méthodes nouvelles pour que tous les élèves comprennent le monde qui les entoure.

Paulo Freire, pédagogue Brésilien, militant pour l'alphabétisation des plus pauvres, l'avait bien compris, lui qui avait participé à la création au Brésil d’une école de pédagogie Freinet de la Maternelle à l’Université. Alors que des pédagogues innovants comme Freinet, Montessori, Steiner, Oury ont consacré leurs travaux à l’éducation des enfants, Freire s’est intéressé à l’éducation de tous. En 1958, il présente un rapport, « l'Éducation des adultes et les populations marginales : les problèmes des Mocambos », dans lequel il insiste pour éliminer la structure hiérarchique de l’éducation, laquelle favorise la domination du professeur sur ses élèves tant par le pouvoir que par le savoir. Pour ce faire, il faut qu’apprenants et enseignants s’engagent, collaborent, participent, prennent des décisions et soient, en ce qui a trait à l’éducation, responsables tant socialement et politiquement.

Dans *Pédagogie des opprimés* (1969 au Brésil, 1974 en France), il démontre que la pratique de l'éducation est porteuse de libération ou d'aliénation non par le contenu des idées qu'elle transmet, mais d'abord par la relation éducateur/ éduqué qu'elle instaure, qui est une situation inégale et à sens unique où il y a ceux qui savent et ceux qui ne savent pas ; ceux qui parlent et ceux qui écoutent ; ceux qui déposent et ceux qui sont censés archiver puis mémoriser. Cette dichotomie rend passif, ne tient pas compte de la personne éduquée comme sujet, ne développe pas la conscience critique. Elle rend impossible un savoir constructeur de la personne. Et Paulo Freire conclut ainsi sa démonstration : « Il n'y a alors, ni créativité, ni transformation, ni savoir. ». En 1997[[15]](#footnote-15), il disait : « Ce que je veux faire comprendre c’est qu’une des tâches que je me suis chargé d’accomplir, et que je porte au plus profond de moi, c’est non seulement de répondre aux questions de chacun, de satisfaire leur curiosité́ mais de défier la curiosité́, de la provoquer, de l’intensifier, pour rendre encore et encore plus curieux. Une de mes missions en tant qu’éducateur critique, démocratique, c’est de toujours aller au-delà̀, de stimuler. »

On retrouve aujourd’hui dans les travaux, entre autres, de Laurent Ott (la pédagogie sociale) cette volonté « d’éducation dans la ville », qui fait dire à Nicolas le Strat que « le pouvoir d’agir n’est pas un potentiel à développer mais un « déjà là » négligé »[[16]](#footnote-16). Pour lui ce ne sont pas nos compétences qui font défaut mais l’énergie pour les déployer. Pour cet éducateur, il faut s’appuyer sur les expériences vivantes pour développer savoirs et pratiques. Freinet déjà donnait la priorité à l’analyse et l’expérimentation des pratiques comme productrices de savoir. L’école permet-elle vraiment à chaque enfant de déployer cette énergie ?

Même Jules Ferry, dans sa Lettre aux instituteurs[[17]](#footnote-17), écrit : « il ne suffit pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons : il faut surtout que leur caractère s’en ressente. Ce n’est donc pas dans l’école, c’est **surtout hors** de l’école qu’on pourra juger de ce qu’a valu votre enseignement » !

Tout éducateur, quelle que soit sa place, devrait avoir cette volonté de développer chez chaque enfant sa curiosité et sa créativité, ce sont deux qualités majeures pour permettre à chaque enfant de s’autonomiser, mais aussi de développer son assertivité.

Albert Jacquard (Ibid.), quant à lui, voulant une école permettant à chaque enfant d’y trouver le plaisir d’apprendre, disait que l’objectif du système éducatif est de participer à une tâche décisive : aider chacun à devenir lui-même en rencontrant les autres. Pour lui « l’objectif premier de l'éducation est de révéler à un petit d'homme sa qualité d'homme, de lui apprendre à participer à la construction de l'humanitude et, pour cela, de l'inciter à devenir son propre créateur, à sortir de lui-même pour devenir un sujet qui choisit son devenir, et non un objet qui subit sa fabrication ».

Si tout cela semble aller de soi pour tous ceux qui militent pour une ouverture de l’école sur son environnement et à son environnement, c’est loin d’être une position généralisée, il n’est qu’à entendre des IEN (Inspecteur de l’Éducation Nationale) demander aux enseignants un emploi du temps et leur dire que ce qui se passe après eux ne les concerne pas ! Or la plupart des emplois du temps choisis ne modifient que peu la journée scolaire datant de 1834 et confortent l’idée qu’il est des matières nobles nécessitant des temps forts dans la journée, et les autres.

En 1996, Jean-Yves Rocheix[[18]](#footnote-18)écrit : « il s'agirait de consacrer la matinée aux *cours* et aux *apprentissages,* souvent dits traditionnels, tandis que les après-midi seraient réservées aux *activités* culturelles, artistiques et sportives, souvent qualifiées d'activités d'expression. Comment mieux dire qu'une telle mesure repose sur un présupposé implicite selon lequel les activités de l'après-midi, pensées comme faisant appel à la créativité des élèves et comme étant, par là-même, ludiques, épanouissantes, socialisantes, attractives, voire défoulantes, n'auraient pas grand-chose à voir avec les apprentissages, tandis que les cours du matin, consacrés aux disciplines dites fondamentales, n'auraient guère à se soucier de susciter l'activité ni le plaisir d'agir et de penser des élèves, ou ne pourraient qu'échouer à le faire ? Un tel discours, opposant ou juxtaposant les apprentissages dits fondamentaux ou proprement scolaires, considérés comme nécessairement ennuyeux, fastidieux et monotones, comme passage obligé ne participant guère de l'épanouissement et de la créativité de l'enfant, aux disciplines et aux activités où le faire serait d'autant plus ludique et attractif qu'il aurait moins à se confronter à la contrainte de l'apprentissage, a beau être aujourd'hui pédagogiquement correct, il ne m'en apparaît pas moins infondé et dangereux. ».

Toutes mes propositions depuis plus de 20 ans cherchent à faire entendre qu’une réforme réelle de l’école passera par un changement complet de la gestion du temps scolaire, de ses contenus, en considérant d’égale importance pour les apprentissages toutes les matières, abstraites ou faisant appel à la créativité ou à la motricité. Mes recherches en psychologie de l’éducation m’ont convaincue qu’on n’apprend pas à lire-écrire-compter uniquement en maths et en français mais aussi que l’enfant est un être global, avide d’apprendre dès sa venue au monde, mais qui, pour grandir, a besoin de cohérence entre les temps dans lesquels il doit vivre, son développement harmonieux nécessite une continuité éducative perceptible par lui, il ne peut être émietté entre plusieurs rôles, celui de l’enfant-élève, de l’enfant de sa famille, de l’enfant du centre de loisirs, de l’enfant des clubs et associations en tous genres.

Oui le matin est meilleur que l’après-midi pour la disponibilité des enfants (comme le disait déjà Binet en 1906[[19]](#footnote-19)), ce pour quoi ils devraient être plus longs qu’ils ne le sont depuis 1834 pour les aménager au mieux des besoins des enfants : en donnant du temps aux plus jeunes pour aller au bout de l’activité commencée, en faisant bénéficier les plus grands d’une véritable alternance pédagogique inscrivant tout au long de la journée les temps de respiration utiles au maintien de leur disponibilité.

Et l’école sera refondée si elle s’ouvre sur la Cité mais aussi à la Cité.

III. L’ÉDUCATION PEUT-ELLE ÉVOLUER ?

Faire un projet qui respecte les besoins de chaque enfant, lui fait découvrir toutes ses potentialités, qui permet également de donner une qualité de vie au travail à tous les professionnels ayant un rôle éducatif auprès de l’enfant, ne peut se faire que si un vrai pacte éducatif se construit. Loin d’un simple réaménagement des rythmes scolaires, il s'agit évidemment d'un projet de société. Ce projet nécessite un engagement de toute la communauté, Education nationale, partenaires éducatifs, familles, élus, et enfants eux-mêmes. Il doit permettre d'éduquer et d'instruire des enfants bien dans leur peau pouvant devenir des citoyens capables de déterminer et d’assumer leur choix de vie.

« Parce que cette politique d’aménagement des rythmes de vie de l’enfant repose sur l’engagement partenarial entre les établissements scolaires, les collectivités territoriales, les associations, les parents, les acteurs du développement local, parce que, même si elle vise tous les enfants, elle doit contribuer à la réduction des inégalités et à la meilleure réussite sociale et scolaire des plus vulnérables d’entre eux, tout dispositif d’aménagement des rythmes de vie de l’enfant impose la participation active des établissements d’enseignement et l’implication de leurs conseils (d’école). (…) Une telle politique, clairement affichée peut contribuer à la réduction des inégalités et favoriser la relation de l’école avec ses environnements, social, économique, culturel. Attentive au respect et à l’harmonie des rythmes de vie et activités des enfants à l’école, dans la famille, dans la cité, elle est également prise de conscience que le traitement de l’aménagement du temps (journalier, hebdomadaire, annuel, de travail, de loisir,..) est aujourd’hui un problème central et ne peut se concevoir sans tenir compte du fonctionnement général de notre société » ! Qui s’exprime ainsi ? Michel Gevrey, Secrétaire Général de la JPA (Jeunesse au Plein Air) en 1993, rapporteur de l’évaluation du Comité interministériel de l’évaluation des politiques publiques, sur « l’aménagement des rythmes de vie des enfants » (Documentation française). A force d’ignorer le passé, chaque nouveau ministre pense inventer le fil à couper le beurre. Ce rapport d’évaluation s’appuyait sur les expériences mises en place peu après 1981 et qui ont ensuite bénéficié de la loi Jospin, 1989, qui avait une réelle ambition pour l’école mais plus largement pour l’éducation globale de l’enfant.

Comment croire qu’un décret ne s’intéressant qu’aux « rythmes scolaires », porté par la seule Éducation nationale, va faire mieux que n’a pu faire cette politique portée par plusieurs ministères ?

Éduquer, pour le psychologue que je suis correspond à toute action qui vise à développer les potentialités d'un individu, qui sont valorisées par le groupe social auquel il participe. Éduquer permet aux individus que l'on éduque de s'adapter à un environnement donné, de le préparer à l'exercice des rôles sociaux qu'il aura à tenir. Les valeurs ne s'enseignent pas, mais l'éducation permet à celui qui est éduqué de pouvoir y adhérer librement, en toute conscience, avec son libre arbitre. Éduquer permet de responsabiliser la personne qu'on éduque, permet de participer à la formation de sa propre liberté. Éduquer nécessite que tous les enfants sachent décoder toutes les règles du jeu social. Il faut pour cela que l'école, entre autres, rende l'élève acteur de sa scolarité, mais il faut qu’elle le fasse en phase avec l’environnement dans lequel vit l’enfant. Les élèves dont le bagage social et culturel est faible ont de grandes difficultés à se construire positivement à travers leur seule expérience scolaire. L'image de soi et la dignité de ces élèves sont alors très souvent atteintes : c’est à un changement dans ce cadre qu’une réforme incitant un travail partenarial entre l’école, l’enfant et la cité doit s’attaquer.

IV. POUR UNE CONTINUITÉ ÉDUCATIVE

Il est indispensable de développer, dès le plus jeune âge, les compétences sociales des enfants qui contribuent à éviter les conduites marginalisantes tout à fait pénalisantes pour l’avenir de l’enfant sur les plans scolaire, social et sanitaire. Or le développement de ces compétences nécessite que l’enfant perçoive une continuité éducative entre les différents temps qui lui sont imposés au cours de ses journées. Pour que ces temps se mettent en phase, chacun d’eux doit avoir une durée telle que les enfants aient envie de s’impliquer dans les activités qui y sont proposées, ce ne peut être une juxtaposition de temps courts difficiles à organiser. *« La durée apparente des tâches décroit à mesure que les activités sont moins morcelées, c'est-à-dire les changements moins nombreux (...). Plus une tâche a d'unité, plus elle risque de paraître intéressante. L'unité renforce la motivation. »* affirme ainsi Paul Fraisse.[[20]](#footnote-20)

Freinet s'insurgeait dès 1964 contre la manière scolastique de poser le problème de la fatigue et du temps à l'école : *« Il est admis officiellement que le jeune enfant ne peut pas travailler plus de 40 minutes, et qu'il faut ensuite, dans toutes les classes, 10 minutes de récréation. Or nous constatons expérimentalement, et cette constatation ne souffre que fort peu d'exceptions, que cette règle scolastique est fausse : lorsqu'il est occupé à un travail vivant qui répond à ses besoins, l'enfant ne se fatigue absolument pas et il peut s'y appliquer pendant deux ou trois heures. ».* De nombreux témoignages d'enseignants qui se sont engagés dans un travail de transformation des activités scolaires et non du seul temps le confirment ainsi que les enseignants finlandais rencontrés lors d’un voyage en Finlande de la mission parlementaire sur les rythmes scolaires ayant rendu son rapport en décembre 2010 (rapport Tabarot). Freinet va même plus loin lorsqu'il affirme crûment que *« la fatigue des enfants est le test qui permet de déceler la qualité d'une pédagogie. »[[21]](#footnote-21)*

Pour Bachelard[[22]](#footnote-22), plus un temps est meublé, plus il paraît court, d’où l’importance de s’intéresser aux contenus des activités plutôt qu’aux rythmes scolaires virtuels.

Nadine Zuili (2006)[[23]](#footnote-23) affirme que l’appel à la créativité permet à l’écolier de découvrir le plaisir dans l’effort et rend plus agréable la tâche des enseignants, ce qu’avait concrétisé Freinet en créant son école expérimentale à Vence. Cette créativité doit traverser tous les temps, scolaires et non scolaires, ou encore formels, non formels et informels comme dits en Europe.

Debré et Douady[[24]](#footnote-24) recommandaient d’organiser la journée de l’écolier en respectant une triple alternance, entre travail et repos, mouvement et immobilité, rationnel et imaginaire et affirmaient que les activités artistiques sont tout aussi importantes que les rationnelles dans le développement. C’était en ………1962 !

V. L’IMPORTANCE D’UN PROJET ÉDUCATIF GLOBAL

Pour Bourgeois et Galand (2006)[[25]](#footnote-25) « la motivation à apprendre est bien une affaire d’interactions entre des facteurs individuels propres à l’élève et des facteurs contextuels. Ceux-ci ne concernent pas uniquement la classe, le groupe et les pratiques pédagogiques mais également l’institution et la société en général ».

Pour Cèbe et Goigoux en 1999[[26]](#footnote-26) : « si certains élèves ne sont pas motivés pour les apprentissages, ce n’est pas parce qu’ils sont immatures ou de mauvaise volonté mais parce que la plupart des acquis scolaires ne répondent à aucune nécessité. La motivation ne peut pas être tenue pour un pré-requis de l’activité : c’est un effet de l’éducation ; en d’autres termes, elle ne peut pas précéder les apprentissages mais seulement leur succéder. (p. 10) ».

Une refondation de l’école ne peut donc se faire que dans le cadre d’un Projet éducatif global mobilisant la famille, l’école mais aussi toutes les structures partenaires de l’école jouant un rôle conséquent dans la construction des compétences sociales des enfants.

Un tel projet ne prendra sens que si l’équipe d’enseignants s’en sent porteuse, si elle accepte de se fondre dans un partenariat avec les acteurs éducatifs qui ne seront plus alors perçus « que » comme des intervenants extérieurs si ce n’est des « prestataires de service », seul moyen de ne pas générer une juxtaposition de temps éducatifs émiettés. Construire un partenariat n’est pas faire ensemble, mais réfléchir ensemble, croiser les regards portés sur un même enfant, utiliser les activités hors classe pour conforter via des manipulations, l’acquisition des notions abstraites acquises en classe : cela renvoie à l’idée de culture commune, et donc aussi de formations communes. C’est aussi ce qui permet à l’enfant de prendre plus encore conscience de l’importance des apprentissages faits en classe.

La continuité éducative doit s’inscrire dans la concrétisation du concept d’éducation tout au long de la vie, comme l’a si bien fait Paulo Freire. L’enfant doit être aidé à percevoir que sa vie n’est pas qu’une succession de quotidiens mais qu’elle se construit chaque jour pour aller vers un horizon temporel choisi par lui-même une fois devenu adolescent : l’aider très jeune à développer ses capacités d’auto-détermination lui permettant de prendre des décisions capitales pour lui en connaissance de cause, à faire lui-même ses choix pour son orientation de vie, ne pourra que l’aider à se motiver pour les assumer au mieux. Ce qui est la Clé de la Réussite. D’expériences j’affirme qu’un Projet Éducatif validant la co-éducation, la co-production éducative[[27]](#footnote-27), s’appuyant sur l’expérience collective, l’autonomisation, l’émulation pour la transmission des savoirs et des valeurs, valorisant la spontanéité, la créativité, évitant de valoriser outre mesure la performance, la compétition permanente, projet dont l’objectif est de permettre à chaque enfant de « se réaliser » bien plus que réussir, pourra développer chez cet enfant son plaisir d’apprendre, son estime de soi et sa confiance en lui-même.

Un tel Projet doit accorder des plages temporelles aussi « intéressantes » aux temps formels qu’aux informels, temps n’organisant pas que des activités occupationnelles mais bien des parcours éducatifs répondant à diverses exigences.

Le parcours se construit dans la coopération des acteurs et dans une approche pédagogique renouvelée mettant en évidence le principe du « tous capables » (préambule de la Loi de refondation de l’école). La motivation est un enjeu-clé (voir ici les travaux de Deci et Ryan (1985, 1991). Les parcours doivent permettre l’acquisition de connaissances et de compétences relevant du socle commun, acquisition reconnue et valorisée en classe quel que soit le moment où elle se fait. Cela nécessite des temps réguliers de concertation institutionnalisés pour la communauté éducative où on pourra définir le rôle de chacun au sein du projet. Ces parcours impliquent un travail sur les espaces, imposent de réfléchir aux contenus, à la durée, à la cohérence, à la complémentarité y compris avec les dispositifs portés par les partenaires CLAS, (Contrats Locaux d’Accompagnement Scolaire) Contrats Enfance Jeunesse, etc). Ils doivent permettre à chaque enfant de se découvrir des potentialités méconnues de lui, de développer des compétences nouvelles, d’améliorer son estime de soi, de permettre aux associations et clubs d’une commune de se faire découvrir et de révéler aux enfants de nouvelles passions, leurs habiletés sociales, facteurs de protection à l’âge préscolaire pour les enfants qui sont agressifs, reconnus par les chercheurs, seront alors développées.

L’éducation nationale peut-elle entendre que le socle commun de compétences ne sera pas acquis uniquement en classe ? Qu’une refondation nécessite une réflexion en profondeur sur les principes d’évaluation, notre école aime évaluer les autres mais n’aime pas l’être, elle ne promeut pas non plus l’auto-évaluation chez les enfants, elle n’entend guère qu’une évaluation valide impose de croiser les regards, qu’il faut favoriser l’ « apprendre à apprendre » (travaux de Flavell[[28]](#footnote-28)pour que l’enfant développe sa métacognition grâce à laquelle il comprendra mieux comment il apprend, comment il comprend, comment il raisonne.

Mais comme le déclare en permanence Pierre Frackowiack, « Il ne peut pas y avoir de refondation de l'école sans refondation de la gouvernance du système et de l'inspection. Le fonctionnement du système pyramidal autoritaire, par tuyaux d'orgue et parapluies à tous les étages, par soumission descendante et par effet de cour ascendant, n'a pas changé »[[29]](#footnote-29).

Quand donc aurons-nous une politique éducative qui privilégie la prévention à la réparation, l’éducation à la sanction ? Notre pays continue à créer en permanence des « groupes de réflexion », sur la violence, sur l’égalité, sur le décrochage, de façon disjointe, avec cette incapacité à admettre que tout est en interactions ! Mais enfin d’où vient le décrochage en collège ? N’est-ce pas qu’on a une école primaire qui n’a pas su développer chez ses élèves le plaisir d’apprendre, leur motivation dont la base est, selon la théorie de l’autodétermination de Deci et Ryan (1985)[[30]](#footnote-30) , (1991)[[31]](#footnote-31) la régulation de trois besoins psychologiques à savoir le besoin d’autonomie, le besoin de compétence et le besoin d’appartenance sociale ?

L’Éducation jouera alors vraiment joué le rôle qu’elle doit avoir.

Il est plus qu’urgent que politiquement une réelle ambition de refondation de l’éducation se concrétise. La refondation de l’enseignement secondaire devra s’inscrire dans une continuité de cette refondation de base : inscrire sur le papier qu’un nouveau cycle 3 fait jour ne suffira certes pas à cela : qui a appliqué réellement les cycles d’apprentissage mis en place en 1989, dans la loi Jospin ?

Il est tout aussi urgent d’accepter que des enfants bien avec eux-mêmes, reconnus dans leurs caractéristiques personnelles mais ayant appris à respecter celles des autres, conscients de l’importance de la coopération au sein d’un groupe, deviendront des citoyens qui nous permettront de croire en une société plus acceptable que celle qu’on nous impose à l’heure actuelle.

1. Jean Jaurès, Discours de remise des prix, École laïque de Castres, 30 juillet 1904, *La Dépêche*, 3 août 1904. [↑](#footnote-ref-1)
2. <http://blogs.mediapart.fr/edition/enfant-aujourdhui-citoyen-demain/article/240310/eduquer-cest-aider->

lenfant-se-construir [↑](#footnote-ref-2)
3. Vous avez dit « Enseignement moral et civique » ? 26 AOÛT 2015 PAR CATHERINE CHABRUN BLOG : EDUCATION ET SOCIÉTÉ - https://blogs.mediapart.fr/catherine-chabrun/blog/260815/vous-avez-dit-enseignement-moral-et-civique [↑](#footnote-ref-3)
4. circulaireinterministériellen°DJEPVA/DJEPVA A3/2013/95 et n°DGESCO/13/036 du 20 mars 2013 relative au projet éducatif territorial [↑](#footnote-ref-4)
5. Circulaire n° 2014-184 du 19-12-2014 [↑](#footnote-ref-5)
6. La chronopsychologie à l’école – Rythmes scolaires, quelle pertinence ? In Manuel de Psychologie pour l’enseignant, coordonné par D. Gaonach et C. Golder, Ed. Hachette Sup, 1995 [↑](#footnote-ref-6)
7. *L'Héritage de la liberté. De l'animalité à l'humanitude* - Par Albert Jacquard- In Chapitre 13, L’humanitude [↑](#footnote-ref-7)
8. Discours de Jules Ferry à l’Assemblée nationale, 10 avril 1870. [↑](#footnote-ref-8)
9. *Quelle école pour quelle société ?* Réussir l’école avec les familles en précarité. ATD Quart Monde et Pascal Percq – Co-Ed. Chronique sociale, Lyon, octobre 2012 [↑](#footnote-ref-9)
10. *Le Monde*, 03-12-2013, Mattéa Battaglia et Aurélie Collas – Classement PISA : la France championne des inégalités scolaires. [↑](#footnote-ref-10)
11. *Émile* ou de l’Éducation, 1762, Jean-Jacques Rousseau, Livre I,II et III, p.9 [↑](#footnote-ref-11)
12. Durkheim, E., 1938, *l’évolution pédagogique en France*, p.386 [↑](#footnote-ref-12)
13. Déclaration de la 44ème session de la Conférence Internationale de l’Éducation, Genève, 1994, entérinée par la Conférence Générale de l’UNESCO à sa 28éme session, Paris, Novembre 1995 – Cadre d’action intégré concernant l’Éducation pour la Paix, les droits de l’homme et la Démocratie [↑](#footnote-ref-13)
14. C. Leconte, 2014. *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : une histoire sans fin*. P.U.S, coll. Savoirs Mieux [↑](#footnote-ref-14)
15. *Nouvel Éducateur*, Mars 97, p.23, Recherches-Ouverture, n°87, Rencontre avec Paulo Freire [↑](#footnote-ref-15)
16. http://recherche-action.fr/intermedes/2014/10/04/le-pouvoir-dagir-nest-pas-un-potentiel-a-developper-mais-un-deja-la-neglige/ [↑](#footnote-ref-16)
17. Circulaire du 17 novembre 1883 - [↑](#footnote-ref-17)
18. Rocheix, JY,Les rythmes scolaires : serpent de mer ou cheval de Troie – *Éducations,* n°8,1996 [↑](#footnote-ref-18)
19. « Faites donc bénéficier vos écoliers de la clarté mentale de la matinée » disait-il aux enseignants avec lesquels il travaillait. [↑](#footnote-ref-19)
20. FraisseP., 1975, *Psychologie du temps,* Paris, PUF. [↑](#footnote-ref-20)
21. Freinet C., 1964, Les invariants pédagogiques in  *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1969. [↑](#footnote-ref-21)
22. Bachelard G., 1970, *La dialectique de la durée,* Paris, PUF. [↑](#footnote-ref-22)
23. Zuili N. (2006) *Réussite scolaire pour tous –* Éditions CENTRE SIMBOL – Mars 2006 [↑](#footnote-ref-23)
24. Rapport présenté ke 18 janvier 1962 sur *la fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel : recherche de ses causes et des remèdes possibles, par le Professeur Robert Debré et le Docteur Daniel Douady, Institut Pédagogique National, Paris, 32 pages* [↑](#footnote-ref-24)
25. Bourgeois, E., Galland, B., *(Se) motiver à apprendre*, PUF, 2006,  collection Apprendre.  [↑](#footnote-ref-25)
26. Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L’influence des pratiques d’enseignement sur lesapprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet,* Vol. 661, 4, pp. 49-68. [↑](#footnote-ref-26)
27. Voir les écrits de Yves Goepfert à qui revient la paternité des textes portant sur les CEL (Contrats Éducatifs Locaux) [↑](#footnote-ref-27)
28. Flavell, J. H., 1985, Cognitive development. Front Cover. Prentice Hall. Psychology, 338 pages [↑](#footnote-ref-28)
29. Pas de refondation de l’école sans refondation de l’inspection. Blog médiapart de Pierre Frackowiak – 6 oct. 2014- [↑](#footnote-ref-29)
30. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. [↑](#footnote-ref-30)
31. Deci, E. L., &Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation: Vol. 38, *Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press. [↑](#footnote-ref-31)