LA MÉTHODE MONTESSORI RÉACTUALISÉE :

L'expérience de Céline Alvarez

«Nous voulons qu'ils comprennent l'idée de liberté en leur imposant dès la maternelle nos propres volontés, et en évaluant leur capacité à y répondre. Nous les rendons dociles et soumis, et nous voudrions qu'ils se sentent libres ? Enfin, comment pouvons-nous décemment prétendre semer dans le cœur de nos enfants un sentiment de fraternité, lorsque nous nous entêtons à vouloir les séparer les uns des autres ? »

Céline Alvarez

SOMMAIRE

La classe....7
Les particularités en comparaison d'une classe non expérimentale....7
Une journée type....8
Méthodes et matériel : créer un environnement à expériences optimales (=flow)....11
Méthode de présentation....11
Exemple de matériel : les barres rouges....12
Exemple de matériel : Les clochettes....12
Des qualités qui vont rappeler des choses aux lecteurs d'HS….....13
La lecture....14
La boîte d'objet ; ou l'apprentissage de la discrimination des sons....14
En regroupement collectif....14
Les signes graphiques....15
Les tickets....15
Autres particularités de l'apprentissage....15
Critiques de l'expérience de Gennevilliers....18
Le « diktat de la motivation »....19
« Tout ce temps en individuel, c'est inquiétant… »....23
« Je m'interroge beaucoup sur la transmission des valeurs »....28
« Les enfants sont indifférenciés »....32
« Cette pédagogie confronte l'enfant au libre choix et pour certains enfants c'est très violent »....34
« Je suis très inquiète pour la notion de sens »....36
« Elle a eu des moyens et avantages phénoménaux »....39
« Elle se prend pour Jésus »....41
« Traîtresse ! »....43
« Elle n'a rien inventé de nouveau »....49
« L'institut Montaigne, agir pour l'école… Alvarez à la solde du néolibéralisme ? »....52
Est-ce un « effet maîtresse » ?....56
« Le côté "appel à la nature" du titre m'a dérangée »....60
« le style prouve que ce n'est pas sérieux »....62
« Anti numérique »....66
« Et les résultats scientifiques, alors ? »....68
Notre critique de l'expérience d'Alvarez....71
La crainte du stéréotype pour les activités pratiques….....71
…Mais sinon, que du positif pour le développement des intelligences (cognitives, sociales, émotionnelles)....72
Mais aussi….....73

⇒pédagogie en libre accès.....74
⇒ s'infiltrer dans l'éducation.....75
⇒ organisation horizontale.....76
⇒ Il y a tout ce qu'il faut pour développer l'autodétermination, permettre les expériences optimales, nourrir une motivation intrinsèque.....78
⇒ L'expérience de Gennevilliers n'est pas néolibérale.....83
⇒ L'expérience de Gennevilliers n'est pas néolibérale.....85
⇒ L'environnement créé dans l'expérience de Gennevilliers et les méthodes suscitent l' émergence de comportements positifs inattendus chez les enfants.....90
D'autres initiatives, idées, voies.....92
Ressources sur l'apprentissage (psycho cognitive, psycho positive, neuro…).....93
Sources.....94
Sources web et critiques :.....94

Le livre « *Les lois naturelles de l'enfant* » de Céline Alvarez, sorti l'année dernière, est le résultat d'une expérience de 3 ans menée en école maternelle de ZEP. Céline Alvarez et Anna Bisch y ont expérimenté un mode d'éducation basé sur Montesorri et les dernières connaissances en neurosciences, il s'agit en quelque sorte d'une méthode Montessori réactualisée.

Les médias, qui ont tous parlé d'elle, se sont concentrés sur les résultats spectaculaires : des élèves de ZEP qui entrent dans la lecture dès 3 ans, des petits lecteurs de 4 ou 5 ans, lisant à la classe avec un plaisir non dissimulé, et des parents qui doivent aller à la bibliothèque presque tous les jours tant les enfants expriment leur besoin de lire encore et encore. Autrement dit, le sujet qui passe alors sur les télévisions est de l'ordre du « miraculeux », mais on n'en sait pas beaucoup plus, si ce n'est qu'elle s'est appuyée sur du matériel Montessori et des connaissances en neurosciences.

Une présentation générale de la classe : https://youtu.be/OYzriV-0Zbw

S'en est suivi une vague que je qualifierais de haine contre Céline Alvarez – notamment sur internet et dans certains médias – : elle se prendrait pour « jésus », elle n'aurait rien inventé de nouveau, elle aurait été soutenue par d'odieux néolibéraux avec des sommes faramineuses. Qualifiée de traîtresse, la simple vision de son livre soulève des vagues de colère chez certains qui veulent « balancer » son bouquin aux ordures et claquer leurs lecteurs. D'autres s'inquiètent de l'individualisme de la méthode, de la violence de « laisser seul » les enfants, de la « tyrannie de la motivation », du danger de laisser de la liberté aux enfants qui ne sauraient qu'en faire. Pédante, elle refuserait même une interview par Valeurs actuelles, ce qui prouverait bien à quel point elle est odieuse…

J'ai lu le livre et les vidéos à peu près à la sortie du livre, et quand cela m'a semblé à propos, j'ai abordé l'expérience rapidement (ici, là) : les méthodes qu'elle propose m'ont semblé appropriées pour contrer le formatage à l'internalité allégeante symptomatique du monde pseudolibéral (= ultra et néolibéral ; je rajoute le mot pseudo parce que n'estime pas que cette idéologie soit en lien avec la liberté) et la mentalité autoritaire. Pas parce que cela apprenait à lire plus tôt, mais principalement parce que ces méthodes ont plus de chance de rendre les enfants plus autodéterminés, plus flexibles intellectuellement et plus altruistes. Les performances me semblent bien

anecdotiques au regard de la passion et la joie de lire acquise par les enfants, même dans leurs premiers décryptages maladroits.

Longtemps, je n'ai pas perçu le besoin d'en dire plus via des articles, car tout le contenu de l'expérience, que ce soit illustratif (avec des vidéos, des activités) et théorique (conférences, textes) sont en ligne. Autrement dit, n'importe quel passionné, pédagogue, professeur, instituteur, parent, changeur de monde, curieux, critique ouvert d'esprit, pouvait le jauger par lui-même, se l'approprier totalement ou partiellement, l'adapter à son environnement ou le critiquer constructivement.

Mais cette opulence d'informations n'a pas nourri une critique digne de ce nom.

Habituellement, lorsque j'aborde par exemple les critiques d'expérience scientifique, les chercheurs, les curieux ou les passionnés posent des questions fines, précises, posent d'autres interprétations aux effets ou aux faits, en connaissant très bien ce qui a été décrit. Ce sont des critiques passionnantes à lire, quand bien même elles remettent en question des concepts appréciés, parce qu'elles ont le respect du travail accompli, jaugent sur le travail lui-même, et veulent le poursuivre plus correctement, ou avec plus d'amplification, plus de justesse, etc. Cela apporte énormément, apporte des champs immenses de réflexion, de nouvelles idées ; je pense par exemple aux critiques sur l'internalité qui ont amené à tester le concept d'allégeance qui m'a complètement épaté dans « l'augmentation » conceptuelle que cela a apportée pour voir les situations sociales, en les reconnectant à la soumission à l'autorité notamment.

Cela n'a pas été le cas pour les critiques que j'ai lu sur Alvarez.

Sans l'ombre d'un doute, certains auteurs de ces critiques n'ont même pas pris le temps, d'avoir au moins lu la 4eme de couverture ; certains ne se sont basés que sur leurs idées reçues de ce qu'est la méthode Montessori, d'autres uniquement sur la personne d'Alvarez. Les informations données par la plupart de ces critiques sont parfaitement erronées, mensongères parfois, presque aucune ne parle de l'expérience en elle-même, des activités, des méthodes. C'est complètement catastrophique de n'avoir que des critiques nourries par la haine et aucune honnête, basée sur le travail lui-même.

Si j'ai décidé de revenir sur cette expérience c'est parce qu'elle entre dans le cadre d'un

ouvrage que je construis actuellement dont je dévoilerais sans doute des petits bouts, comme ici même. Un ouvrage qui fait suite au dossier F, qui part en quête d'un profil contraire au « haut score », c'est-à-dire centré sur l'autodétermination, la flexibilité mentale, l'orientation vers l'intrinsèque, des modes d'organisations horizontaux ou d'autogouvernance, l'intelligence sociale + émotionnelle + cognitive et la créativité, hors monde pseudolibéral ou autoritaire. A mon sens, l'expérience d'Alvarez remplit ce cahier des charges pour les enfants de l'âge de la maternelle, et non pas parce que les enfants y apprendraient à lire plus tôt, mais parce que la façon dont ils ont appris à apprendre (grâce à l'environnement créé) nourrit clairement l'humain et ses potentiels plutôt que de le soumettre, le résigner ou le manipuler.

Au-delà des qualités que j'ai perçues à cette expérience, il y a une démarche proche du Hacking social dans cette expérience, qui a d'ailleurs été beaucoup reprochée à Alvarez (ce qui lui a valu le qualificatif de traître, de lâcheuse, de malhonnête, etc.) et personne n'a essayé d'en dire autre chose, si ce n'est « c'est pas bien ! ». Mais avant d'aborder ce point, explorons rapidement cette expérience.

***Note** : j'ai décidé de dire « Alvarez » ou « Bisch » dans ce dossier, parce qu'il est courant dans les ouvrages scientifiques de n'employer que les noms de famille, sauf homonymes. Certains auteurs scientifiques rajoutent le prénom lorsqu'il s'agit d'une femme. Je ne vois pas l'intérêt de cette distinction étant donné que citer un nom consiste à faire une référence à une expérience, une étude, un travail, qu'importe le genre, c'est sur son travail qu'on doit se concentrer. Ainsi l'info « sexe» n'a strictement aucune pertinence. Ce n'est donc pas une marque d'irrespect de ma part que de n'employer ici que les noms de famille.*

La classe

Elle faisait 55 m2 pour deux adultes et environ 27 élèves en moyenne durant les trois années, d'âge différent (les trois niveaux de maternelle). Ils y ont enlevé le mobilier le plus gros (bureaux, bancs de rassemblement, grosses armoires) pour gagner en place, en facilité de déplacement.

La différence avec une classe non expérimentale est l'absence de coin-jeu, plus de petites tables pour les ateliers qui se font à 4 ou 5, alors qu'ici les enfants peuvent le faire individuellement ou à plusieurs selon leur choix.

Les particularités en comparaison d'une classe non expérimentale

Alvarez a pu choisir son ATSEM (**A**gent **T**erritorial **S**pécialisé des **E**coles **M**aternelles, Anna Bisch), qui a été rémunérée par un financement externe ; mais les classes non-expérimentales de maternelle ont toujours une ATSEM, voire la présence d'AVS (**A**ssitant de **V**ie **S**colaire) pour les enfants ayant des difficultés particulières. La grande différence a été le rôle de l'Atsem qui a comporté tout autant de responsabilité qu'Alvarez et qui a été une vraie collaboratrice spécialiste de Montessori (en autodidacte), non un agent sous son autorité limité à des petites tâches.

Ce financement externe a été de 20 000 euros (mais la somme de 10 000 euros revient plus souvent dans les sources), par l'institut Montaigne (via *« Agir pour l'école »*), il a servi au salaire de l'Atsem ainsi qu'à l'achat de matériel. Nous reviendrons très largement sur ce point dans les articles suivants, pour l'instant nous nous attelons à décrire ce qui a été fait concrètement.

Les capacités des enfants ont été évaluées avant et pendant l'expérience afin de vérifier l'évolution, mais l'administration a fini par refuser ces évaluations et ce suivi scientifique (au bout d'un an). Ainsi Alvarez a du faire appel à des psychologues extérieurs avec l'aide des parents. Agir pour l'école a cessé de soutenir l'expérience dès la première année suite aux refus de l'administration, donc les 10 000 ou 20 000 n'ont pas dû être reconduits les 3 années suivantes.

Tout est détaillé ici : https://www.celinealvarez.org/les-resultats

Ceci explique aussi pourquoi il est peu évident d'en faire une publication scientifique, que ce soit à cause du manque de données ou du manque de suivi scientifique des enfants (toute étude liée au développement des enfants demande un suivi long pour mesurer les changements).

Une journée type

Bisch, l'atsem, se chargeait de l'accueil à la porte d'entrée, réglant avec les parents les détails administratifs ; les enfants se déchaussaient, enfilaient des chaussons puis Alvarez accueillait les enfants un par un, prenant le temps de discuter avec chacun de leur quotidien. Puis elles les invitaient à choisir une activité qui leur avait été déjà présentée par un adulte ou un enfant plus âgé. S'ils avaient du mal à faire un choix, elles parcouraient avec eux les étagères, en leur rappelant les activités qui les avaient intéressés auparavant, cela suffisait souvent à les rendre enthousiastes. Si vraiment ils ne savaient pas, ils pouvaient observer les autres enfants, parler avec leurs amis ou prendre le temps de se reposer.

Pour leur organisation, Alvarez et Bisch avaient fait un tableau ou elles avaient noté toutes les activités qu'avaient déjà réalisées les enfants avec passion. Alvarez commençait ensuite à présenter des activités individuellement, de 3 à 10 présentations par matinée, et faisait le suivi sur un tableau à elles notant également si les élèves avaient acquis des connaissances ; mais les élèves ne s'apercevaient jamais de la validation, le seul retour était qu'elles montraient de la joie à l'enfant lorsqu'il réussissait quelque chose qu'il n'arrivait pas auparavant, ainsi que des encouragements à passer à une activité différente ou un niveau supérieur de l'activité.

Lorsqu'un élève semblait découragé, elles s'asseyaient à côté de lui et reprenaient l'activité avec lui, autant de temps que nécessaire.

Les enfants pouvaient se déplacer à leur guise tant qu'ils le faisaient de façon ordonnée et calme, et lorsqu'ils avaient fini leur activité, ils la rangeaient.

L'atsem restait disponible aux enfants pour les aider dans les activités et jouer parfois à des jeux courts de phonologie avec eux.

Les enfants étaient en activité individuelle ou réalisaient parfois à deux ou trois des activités (selon leur choix, ils n'étaient pas forcés de coopérer), lisant des livres à voix haute sous le regard attentif des plus petits (là aussi, qui décidaient de le faire, personne ne les incitait à écouter les grands).

> « Il m'a souvent été dit : "En résumé, dans cette classe, les enfants font ce qu'ils veulent." Tout à fait. Mais pas de la manière désinvolte, chaotique et désordonnée que laisse sous-entendre ce commentaire. Pour être plus claire, disons que les enfants ne faisaient pas "ce qu'ils voulaient", ils voulaient ce qu'ils faisaient. »
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, Céline Alvarez

Cette liberté offerte aux enfants était incluse dans un cadre structuré, aux règles clairement énoncées afin d'assurer leur sécurité, la liberté et l'ordre nécessaire aux activités. Par exemple, une règle était de ne « jamais déranger l'activité de l'autre ».

Les enfants se fixaient parfois des objectifs qu'aucun adulte n'aurait osé leur donner : un enfant de 4 ans pendant plusieurs jours persévéra à compter jusqu'à 1000 ; une autre, du même âge, décida de recopier entièrement l'histoire d'un album sur un cahier ; un autre décida de faire tous les modèles d'origami d'un livre, alors que certains étaient même très difficiles à faire pour un adulte.

À 11heures, il y avait un temps de regroupement de toute la classe ; si certains étaient si concentrés par leur activité qu'ils n'entendaient même pas l'appel : Alvarez et Bisch les laissaient faire leur activité, parce que c'était signe d'un apprentissage d'une grande importance. Lors du regroupement, Alvarez discutait avec eux de la joie d'avoir aperçu untel réussir une tâche difficile, et les enfants rebondissaient en expliquant à leur tour les réussites qu'ils avaient vues chez autrui. C'était un court moment pour créer une confiance, de la bienveillance et de l'émulation. Puis les enfants mangeaient à la cantine. Ensuite, les plus petits faisaient la sieste et si un grand montrait des signes de fatigue, elles n'hésitaient pas à lui proposer également d'aller s'allonger un peu. Ils dormaient le temps qu'ils voulaient, et certains petits qui ne voulaient pas de sieste ou n'en ressentaient pas le besoin pouvaient rejoindre la classe.

Le temps de l'après-midi n'avait rien de différent du matin. Parfois, lorsque tous étaient rentrés de la sieste, ils sortaient dans la cour de récréation à 15 h, pour faire des jeux collectifs, ou du vélo, des jeux de ballon. Mais progressivement les enfants ne voulurent plus sortir, et même en limitant la récréation à l'après-midi, certains râlaient d'y aller parce qu'ils n'avaient pas eu le temps de finir leur activité.

La journée se terminait par un regroupement où ils chantaient, où ils méditaient (pleine conscience).

Le langage étant primordial, il n'y avait pas de tolérance pour les gros mots : elles invitaient les enfants à utiliser d'autres mots pour exprimer leurs émotions ou leur proposaient des phrases plus précises. Beaucoup de temps était pris avec les enfants pour les aider à s'exprimer avec l'adulte ou dans leur conflit avec les autres enfants.

Il n'y avait pas d'activités de motricité (type gym par exemple) :

> « Les enfants travaillent naturellement leur motricité en grimpant dans les arbres ou en sautant dans des cercles qu'ils tracent eux-mêmes sur le sol de la cour. Ils n'ont, à mon sens, pas besoin de parcours, mais de nature et de jeux un peu plus risqués que ceux qu'ils trouvent actuellement dans les cours de récréation. De nombreux spécialistes abondent aujourd'hui en ce sens. Plus que des séances de motricité, les enfants tireraient meilleur profit d'être libres d'agir dans un environnement vivant qui ne soit pas lissé par une culture qui aseptise tout. Ils devraient pouvoir courir, grimper et tomber sans se faire mal sur une pelouse, sans qu'un adulte leur dise : « Bon, maintenant c'est le temps où tu exerces ton équilibre, tu marches sur cette poutre et tu sautes dans le cerceau lorsque tu arrives au bout.
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, Céline Alvarez

Méthodes et matériel : créer un environnement à expériences optimales (=flow)

La journée type pourrait vraiment s'apparenter à une journée en maternelle classique, la différence majeure à mon sens est la façon dont est considéré l'apprentissage. En école classique, l'enseignant donne des leçons, l'élève doit y répondre par une forme d'imitation, doit faire ce qui est demandé. C'est l'enseignement la source de savoir, c'est lui qui conduit l'apprentissage de la classe, même les ateliers en « autonomie » sont en quelque sorte des répétitions de ce qui a été appris par l'enseignant auparavant. Seul le jeu est libre, tout est connecté à la source de savoir que sont les adultes. L'enseignant charge l'environnement de sa méthode, des connaissances et compétences qu'il doit transmettre.

Ici, à Gennevilliers, les adultes (ATSEM comme enseignant) ont été des guides dans l'environnement : ils présentent les éléments de l'environnement et comment vivre et agir avec eux pour en tirer de nouvelles compétences et connaissances, pour mieux les saisir, « jouer » et vivre avec eux. La source de savoir est dans l'interaction de l'enfant avec l'élément de l'environnement, et le soutien cadré et bienveillant de l'adulte qui rend moins confus les choses, par son aide verbale, gestuelle, par la délimitation du matériel, de ses règles, par la médiation. Ici l'enseignement créé un environnement où l'enfant a des expériences optimales d'apprentissage, et la source de savoir est dans l'interaction enfant→ environnement → apprentissage, le prof étant un pont facilitant cette rencontre.

Méthode de présentation

À la place des leçons qui sont une somme de savoir que l'enfant va devoir incorporer pour répéter (par l'action ou en mémoire), il y a des présentations qui guident l'interaction. Elles se déroulent comme ceci :

- nommer chacun des objets présents et faire répéter leur nomination à l'enfant.
- montrer lentement et précisément chaque geste de l'activité.
- montrer les indicateurs pourvoyeurs de feed-back permettant de comprendre que l'activité est réussie ou qu'il y a une correction à apporter pour réussir.

L'enfant ne doit pas toucher à l'activité tant que la présentation n'est pas finie, pour exercer ses capacités à l'inhibition.

Voici un exemple avec le premier niveau de géographie : https://youtu.be/rSSB0X_bjz8

L'environnement étant fondamental dans cette méthode (car il est source intrinsèque de savoir avec l'étayage très soigné de l'adulte), le matériel sélectionné est déterminant ; on le voit avec les globes, ce matériel dit Montesorri (mais qu'Alvarez rappelle qu'il a été conçu par le docteur Jean Itard et repris puis développé par Édouard Seguin) a un aspect minimaliste : il ne met en valeur qu'une seule caractéristique à apprendre. Pour les globes, il s'agit de se représenter la terre et la mer de notre planète ; d'autres matériels permettent ensuite de voir les continents, etc.

> (L'étayage (désigne) l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.
>
> (Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner)

Voyons d'autres matériels.

Exemple de matériel : les barres rouges

https://youtu.be/a5QFJf3_cXA

Elles servent à exercer l'enfant à discriminer les longueurs, à affûter sa perception visuelle ; ce matériel est intrinsèquement clair, car il n'y a qu'une caractéristique qui distingue ses éléments entre eux, la longueur ; le feed-back de l'activité de classement est aussi très distinct : l'enfant peut savoir lui même (après avoir été guidé par l'adulte) qu'il y a erreur si une barre dépasse ; l'objectif est clair après explication de l'adulte, et pour un enfant d'âge maternelle, c'est un défi suffisamment complexe sans trop l'être. Il s'exercera par essais et erreurs et à un moment donné l'activité sera totalement maîtrisée, c'est alors qu'il faudra l'encourager à une autre activité.

Exemple de matériel : Les clochettes

https://youtu.be/KgS1mQyxJLY

Là encore une seule caractéristique les distingue : le son qu'elles produisent. Le feed-back est clair, et après explication et étayage du « jeu » par l'adulte : cela consiste en une sorte de memory sonore (ou encore un classement de aigu à grave), l'enfant peut s'exercer tant qu'il veut.

Des qualités qui vont rappeler des choses aux lecteurs d'HS…

Pour résumer ce qui fait la qualité du matériel Montessori et de la méthode d'étayage de ce matériel, c'est :

- il propose un **défi adapté** aux enfants, ni trop dur, ni trop facile
- il a un **feed-back clair** (nécessitant un étayage de l'adulte néanmoins, avec les présentations entre autres), l'enfant peut s'autocorriger, savoir qu'il réussit ou qu'il faut faire différemment pour réussir.
- **ces objectifs sont clairs**
- il est choisi par l'enfant et il peut la continuer tant qu'il veut ; il peut s'organiser comme il le veut. Autrement dit, **la participation est volontaire, libre**
- Il n'y a pas de récompense ni de punition, il n'y a pas de jugement via des évaluations, notes ou autres. Les réussites sont « célébrées » par une joie commune tout simplement, et les échecs face à une activité sont pris en douceur par des ré-explications sur les feed-back, ou la guidance vers une activité à un défi plus adapté à l'âge de l'enfant.

Ce sont exactement les mêmes caractéristiques évoquées dans l'article sur la gamification, et ce sont exactement les mêmes bases nécessaires à l'expérience optimale (flow). Ce sont également les mêmes ingrédients nécessaires au besoin de compétence lié à une future autodétermination, mais la méthode expérimentée à Gennevilliers remplit aussi les besoins d'autonomie et de proximité sociale.

Le dernier point, l'absence de récompense ou de punition renforcent l'intérêt et la motivation intrinsèque pour l'activité : on n'est pas autonome lorsqu'on a une motivation et des intérêts extrinsèques : récompenses, éviter les punitions, avoir une bonne image auprès des autres et plus tard, la quête du statut, de la renommée, de la richesse ; avoir des buts extrinsèques c'est être dépendant des récompenses extérieures pour être motivé (donc, ne pas être autonome), ainsi on se fait déterminer par ce

qu'autrui ou la société offre ou punit, on est plus manipulable, plus soumis et surtout, moins heureux. Avec une motivation et un intérêt intrinsèque, on accède rapidement à des expériences optimales (flow) et on peut s'autodéterminer. Or l'école classique ne serait-ce par les notes, par les punitions ou récompenses, suscite l'extrinsèque.

La lecture

Étant donné que ce sujet suscite toujours quantité de débats entre syllabique VS globale, parlons un peu de la méthode qui a été employée à Gennevilliers.

La méthode se base en premier lieu sur le son des lettres : les enfants apprennent à bien discriminer les sons et les associer avec les lettres écrites. Ensuite, ils apprennent à décoder les mots en produisant les sons qu'ils voient écrit, et entrent ainsi dans la lecture. S'en suit l'apprentissage des « pièges », c'est-à-dire comme « au » qui ne se dit pas « haahuuu », mais « o » et de toutes les particularités. Ce n'est qu'ensuite que le nom des lettres est appris (qui est différent du son qu'elle produise généralement) le geste à effectuer pour dessiner les lettres est appris durant l'association.

Cet apprentissage se faisait par divers niveaux d'activités, en voici quelques-uns :

La boîte d'objet ; ou l'apprentissage de la discrimination des sons

Alvarez ou Bisch présentait d'abord trois objets dont le son d'attaque était très contrasté « *chhhhat, lit, ananas* » et exagérait ce son : l'enfant était ensuite amené à répéter ce mot. Elles associaient régulièrement un geste au son, par exemple pour le G, la main sur la gorge, là où se produisait la vibration liée à ce son.

Puis elles demandaient « *peux-tu me donner l'objet commençant par chhhh ?* » et ainsi de suite pour tous les objets. Il s'agissait ici de développer une conscience phonémique, c'est-à-dire d'entendre les sons qui composent les mots (et pas le nom des lettres).

Puis elles passaient aux sons finaux comme ourSSSS.

En regroupement collectif

Parallèlement, elles demandaient à des élèves quels sons ils entendaient dans des mots comme « pantalon » ; elles veillaient à extrêmement bien articuler les mots, à exagérer

les sons.

Les signes graphiques

Sur des plaques ou alors en lettres mobiles, les enfants pouvaient voir ces sons. Ainsi étaient associés par exemple à la lettre « C » non pas son nom comme lorsqu'on récite l'alphabet « c'est », mais le son « kkk ». Elles disaient par exemple *« Tu te souviens que dans mmmmoto, on entend "[m] ? Eh bien, regarde, je vais te montrer comment on écrit [m] »* et elles plaçaient la lettre devant l'enfant, la traçait (en suivant avec son doigt la forme dans l'ordre ou l'on écrit, c'était une première étape de l'écrit également).

Les tickets

Lorsque les enfants connaissaient bien le son des lettres, ils pouvaient commencer à décoder des mots inscrits sur des tickets. Ceux-ci décrivaient des objets sur lesquels ils pouvaient ensuite coller le mot ou encore des actions qu'ils pouvaient jouer ("chante", "danse", etc.) Elles écrivaient des mots aussi en fonction des enfants et de leurs apprentissages à consolider.

Les tickets étaient de plus en plus complexes, certains étant des phrases assez ludiques "imite le chat".

Autres particularités de l'apprentissage

Tout était en écriture cursive, car les recherches montrent (mais sans pouvoir vraiment l'expliquer) qu'une fois la lecture acquise, l'enfant décrypte tous les types de graphie ; et c'est ce qu'a constaté Alvarez, il y avait juste besoin d'étayer quand un enfant avait une difficulté sur une lettre découverte en script par exemple dans un album. De même pour les homophones tels qu'"eau" et "au" par exemple, cela s'apprenait lors des lectures, avec les enfants déjà lecteurs, de manière informelle.

Elle n'a pas appris les majuscules en attaché, trop complexes pour des enfants de cet âge.

La joie de la lecture était très entretenue : ils allaient à la bibliothèque, lisaient devant la classe ou en petit groupe, non comme un exercice demandé, mais comme une forme de jeu : très visiblement ils jouaient l'histoire, en riaient ensemble, prenaient plaisir à

formuler les émotions de l'histoire, le faisant parfois en duo, comme ils pourraient jouer à un jeu d'imitation. On assiste là à du théâtre plutôt qu'une évaluation collective.

Les enfants pouvaient poursuivre l'activité comme ils le souhaitaient et être étayés selon leurs besoins et demandes.

L'apprentissage autonome et assidu de cet élève (qui l'a voulu, personne ne l'a forcé à rester uniquement sur cette activité) le montre assez bien : https://youtu.be/rarDey_MBRM

Alvarez dit à son propos :

> "Dans un cas encore plus extrême, la 1ere année, un jeune enfant de trois ans, Ilyes, voulait que je lui apprenne à lire : il souhaitait faire comme les autres enfants de moyenne section qui commençaient pour la plupart à lire des albums de jeunesse avec passion. C'était la première année d'expérimentation, et ce petit me semblait vraiment trop jeune pour cet apprentissage. Je l'orientai donc vers d'autres activités susceptibles de représenter pour lui un défi tout aussi important, mais – à mon sens – plus accessible. J'avais jugé qu'il ne retiendrait pas le son des lettres, alors même que je n'avais pas essayé de les lui présenter. Il insista sans doute trois ou quatre fois, et, voyant que je ne l'aiderais pas, il le fit tout seul. Un matin, il sortit les lettres rugueuses, les aligna sur un tapis de façon très ordonnée, en choisit une et se leva pour aller demander à un enfant de moyenne section le son de la lettre. L'enfant traça la lettre en prononçant le son. Ilyes retourna à son tapis et fit de même. Je regardai la scène avec tendresse, continuant de penser que c'était trop tôt ; néanmoins, je laissai faire. Lorsqu'il recommença les deux jours suivants, et que je m'aperçus qu'il retenait très bien le son des lettres, je décidai de filmer sa conquête, et ce fut une merveilleuse idée car, au bout de trois semaines, ce petit connaissait suffisamment de lettres pour décoder un mot. Lorsqu'il se sentit prêt, il prit spontanément de courts tickets de lecture sur lesquels étaient inscrites de petites actions à effectuer (cette activité de lecture était destinée aux plus grands, déjà entrés dans la lecture). Je me précipitai alors pour prendre ma caméra avec l'idée de montrer à sa maman la courageuse tentative de son fils. Mais quelle ne fut pas ma surprise lorsqu'il parvint à décoder ce qu'il y avait écrit sur le ticket ! Le ticket qu'il avait entre ses mains indiquait : 'Chante !' (avec deux digrammes qu'il lut comme n'importe quelle lettre).

> ‘Chhhhhaaannnte. Chante !’ dit-il victorieux, le visage illuminé par la joie et la fierté. Et il chanta. Il poursuivit ainsi avec le reste de tickets, me donnant ainsi une leçon que je ne suis pas près d’oublier.”
>
> *Les lois naturelles de l’enfant*, Céline Alvarez

D’autres méthodes et façon de faire ont été subtilement très intéressantes, nous y reviendrons ensuite ; maintenant que nous avons une base, certes non exhaustive mais suffisante pour jauger globalement ce qui s’est passé dans cette classe, nous aborderons les critiques dans l’article prochain. Pourquoi cette expérience a soulevé tant de haine ? Percevez-vous déjà les abominations de cette méthode ? Ses dangers ? Son idéologie ? Ou, au contraire, peut-être que vous ne percevez pas de problèmes, voire même que vous trouvez cela enthousiasmant ?

Critiques de l'expérience de Gennevilliers

Le livre de Céline Alvarez a soulevé de nombreuses critiques. J'aurais pu trier celles à propos et renseignées de celles dont les auteurs n'avaient clairement pas lu/pas compris/pas vu la pédagogie et ne se basaient que sur des idées préconçues ou le filtrage des médias. Il m'a semblé important d'y répondre, qu'importe l'information erronée de certaines ou les problèmes de conditions d'interview que j'y suspecte, parce que ces critiques soulèvent implicitement d'autres points qu'il faut rendre explicites, clairs, afin de comprendre vraiment cette « affaire » Alvarez, et plus largement pour poser sur la table des questions qui nous concernent tous sur ce qu'est la motivation, l'individualisme, la coopération et les représentations qu'on s'en fait.

Ainsi, ce que j'ai rédigé au sujet de ces critiques ne s'adresse pas spécialement aux auteurs de celles-ci que je « dezinguerais » : clairement ils ont été pris par l'urgence de réagir au « buzz » du succès du livre, et très souvent il y a une confusion entre ce que les médias en ont dit et l'expérience elle-même, voire une accusation de l'avatar Céline Alvarez peint par les médias rendant aveugle concernant le travail qu'elle a effectué. On sent dans beaucoup de ces articles, une urgence à s'opposer, une urgence à pointer du doigt, une urgence à crier sa colère à l'injustice et l'imprécision de l'exposition médiatique, une urgence à montrer ses propres idées. C'est clairement une réaction au traitement par les médias de Céline Alvarez, qui malgré sa « positivité » a nui à l'exposition de l'expérience elle-même et ses composantes. Parfois, pour des projets, le phare des médias, si promotionnelle soit sa lumière, se transforme en lance-flamme, il n'éclaire pas sur un sujet, il lui fait prendre feu.

Mes réponses à ces critiques n'accusent donc pas leurs auteurs et s'adressent aux lecteurs tout venant (mais je serais enchantée de discuter avec les auteurs, je précise juste là le focus adopté). Je me suis appuyée sur les affirmations afin de parler des questions de fond, et essayer de continuer le travail d'explication, de réflexion sur les notions : n'y voyez pas là condescendance, je n'ai pas « raison » contre eux qui auraient

« tort », je veux juste réfléchir un peu plus avec vous sur ce que j'ai pu trouver, ce n'est pas un combat, c'est une tentative de construction entre toutes les informations que j'essaye de synthétiser et dont j'aimerais qu'elles puissent être utiles qu'on s'y oppose ou qu'on plussoie, c'est leur utilité pour plus de réflexion et idées qui m'importe là.

Le « diktat de la motivation »

> « Voilà ressurgir le diktat de la motivation comme condition incontournable de l'apprentissage, considérée ici comme une donnée intrinsèque de la personnalité alors qu'elle est d'évidence une construction sociale, une résultante de l'action de l'enseignant, de l'interaction entre enseignant et élèves et entre élèves » https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/010916/les-verites-de-celine-alvarez-0

« Diktat de la motivation », lorsque j'essaye de comprendre cette expression, je pense plutôt à la pseudomotivation que le chômeur doit afficher à tous les emplois qu'on lui propose, qu'importe s'il s'agit de casser des choux-fleurs, 8h par jour. Il doit feindre la motivation par besoin d'argent, et là, c'est un diktat, parce qu'il est forcé – par norme sociale, par besoin d'argent -de feindre un élan qui n'est pas réel.

Mais imaginons l'inverse : si la personne était réellement motivée (un autotélique, un autodéterminé ou un hacker social y verrait sans doute une occasion de tester l'aliénation pour trouver des moyens de s'en sortir avec ses collègues, bref ce serait un défi motivant), en quoi cette motivation serait une tyrannie ? En quoi ce serait un diktat ? En quoi il est pénible d'être motivé ? En quoi il est désagréable d'être entouré de personnes motivées, qu'elles soient à notre charge ou non ? En quoi il est déplaisant de proposer quelque chose à des enfants et qu'ils soient totalement dedans, enthousiastes ?

Le critique oppose « donnée intrinsèque de la personnalité » VS construction sociale alors qu'elles peuvent être totalement conjointes ; bon nombre d'enfants, dès qu'ils peuvent se déplacer seuls, sont très motivés par les prises électriques afin d'y insérer des

objets ; la construction sociale serait par exemple de reporter cette motivation sur un objet non dangereux, mais présentant les mêmes activités d'insertion.

De plus, dans l'expérience d'Alvarez ce n'est pas qu'interne à l'enfant, les objets et activités sont conçus pour susciter un intérêt intrinsèque et les deux femmes ont guidé également cette motivation en s'appuyant sur les intérêts de chaque enfant. Cette attaque ne tient pas, dans le sens où il n'y a pas à opposer motivation interne, motivation « aidée » par l'extérieur, tout peut se cumuler, ce qui est le cas dans l'expérience.

> « le travail de l'enseignant n'est pas de répondre aux seules motivations "naturelles", mais de construire les motivations nécessaires pour permettre des apprentissages. Et cela procède d'équilibres complexes dans lesquelles l'enseignant ne peut contenter des dynamiques motivationnelles parce que l'enjeu fondamental n'est pas de motiver à une activité, mais de construire une volonté d'apprendre, de permettre à un enfant de découvrir les enjeux émancipateurs du savoir. »https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/010916/les-verites-de-celine-alvarez-0

C'est ce qu'a fait Alvarez, grâce à ces méthodes, à la construction de l'environnement, à l'étayage. Les enfants avaient une volonté d'apprendre, assez surprenante d'ailleurs (les autodéfis, comme de compter jusqu'à 1000 par exemple). La motivation intrinsèque est volonté, pourquoi distinguer les deux, les opposer ? C'est synonyme.

> « Mais à défaut de poser la question des contraintes, en considérant la motivation comme une donnée nécessaire a priori, l'école contribuera à renforcer les écarts entre ceux qui construisent, hors de l'école, les motivations nécessaires à la réussite et ceux qui n'y parviennent pas. Quant à supposer que la richesse d'un environnement scolaire suffira à compenser ces différences, c'est revenir à la naïve conception que l'apprentissage pourrait se suffire d'une immersion dans les activités. Le fait d'agir suffirait pour apprendre aux conditions que l'adulte montre à l'enfant et lui fournisse des encouragements bienveillants. C'est peut-être vrai quand il s'agit des quelques apprentissages moteurs élémentaires qu'affectionne particulièrement Céline Alvarez : apprendre à boutonner, à fermer une fermeture éclair, à boucher un flacon ou à faire le ménage …(voir sur You Tube). Mais cette richesse de l'environnement suffira-t-elle pour des tâches

plus complexes ? » https://blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/010916/les-verites-de-celine-alvarez-0

Alvarez n'a pas appris aux enfants que des apprentissages moteurs, mais bien d'autres plus complexes pour des enfants de cet âge, je pense à la géographie, à la lecture, à l'initiation sonore. Ça fonctionne, et je ne vois pas en quoi cela renforce plus les inégalités qu'en classe traditionnelle, la motivation n'est pas une compétence à acquérir à la maison et qui se « gagne » et se « cumule » si on a un foyer plus riche : les enfants ont des élans naturels de curiosité (à moins peut-être d'être battus, violentés ou maltraités mais là faut vraiment prévenir la DDAS) vers les objets, vers les personnes, vers mille fois plus de choses que les adultes ; la motivation n'est pas une denrée rare chez eux, par contre ce qui peut la bloquer c'est la peur d'échouer, la peur de déplaire, l'angoisse de la situation sociale, la peur liée aux autres enfants, etc. Ce qui bloque la motivation ou l'élan des enfants est de notre ressort à nous, les adultes ; à nous de créer un environnement *safe* et de confiance pour que l'enfant puisse se sentir en sécurité d'exprimer ses élans de curiosité.

La motivation intrinsèque n'est pas liée au statut économique et social. Par exemple, dans une étude de Mihaly Csikszentmihalyi où il a été étudié la motivation intrinsèque dans la vie quotidienne, ainsi que le bonheur et le sentiment de liberté, il n'y aucune différence de motivation intrinsèque entre les « cols bleu » et les « cols blancs », malgré de très grandes différences de revenus et de statuts, il y avait tout aussi peu de moment de motivation intrinsèque au travail (22,43 % de temps au travail où « il voulait faire ce qu'il était en train de faire (=motivation intrinsèque) pour les cols bleus ; 19,15 % pour les cols blancs). La seule différence était liée au sexe, à cause des normes sociales pesant sur les femmes : pour la cuisine à la maison 35 % du temps elles avaient une motivation intrinsèque à cette activité contre 95 % pour les hommes : parce que les hommes étaient libres de choisir ou non cette activité, alors que la plupart des femmes y étaient obligées, n'avaient pas le choix de faire autre chose.

La motivation n'est pas une affaire d'argent, de statut, elle est une question de contrainte et de liberté. Un mode autoritaire et dirigiste n'est pas le propre des familles pauvres, on peut le retrouver dans les familles riches aussi et inversement. (Source de

l'étude : *Flow and the fondations of positive psychology*, chapitre *The experience of freedom in daily Life*, Mihaly Csikszentmihalyi ; les autres études confirment la nature non déterminée par les revenus de la motivation intrinsèque, mais par les situations elles-mêmes et leur liberté).

Il me semble que la question à se poser soit contraire au discours cité : tenter d'apprendre à quelqu'un de non motivé est un travail de Sisyphe d'une pénibilité pour tous ; aucune reconnaissance de nulle part, avec des résultats d'une difficulté sans nom à obtenir.

À l'inverse, un élève motivé apprend à vitesse grand V : ce n'est pas une tyrannie pour le professeur, c'est quelque chose qui va faciliter son travail, le rendre plus agréable ; c'est tout de même plus plaisant de voir des enfants enthousiastes qu'ennuyés, angoissés, apathiques ou déconcentrés. En quoi est-ce un diktat que de devoir transmettre sa passion, son amour pour les compétences/connaissances/savoirs qu'on a choisi de transmettre à autrui ? Parce que oui, « motiver » c'est parfois juste partager ses propres élans intrinsèques de façon empathique, c'est-à-dire en s'adaptant à l'autre en face, en nouant un lien individuel avec lui puis en lui faisant confiance en lui donnant de la liberté.

Chercher à motiver n'est pas une pression à s'imposer, ni même un travail supplémentaire, c'est (re)trouver l'intérêt intrinsèque de ce qu'on présente et œuvrer à le transmettre en s'adaptant empathiquement à l'autre. L'apprentissage chez autrui se fera sans effort, puisque motivé, l'individu aime répéter l'activité, s'entraîner, la partager et apprendre à ses amis, il sera même très persévérant et se donnera des challenges qu'on n'aurait pas osé lui proposer.

« Tout ce temps en individuel, c'est inquiétant… »

> « Il y a quelque chose d'inquiétant dans le temps passé par les élèves en enseignement individuel […] « À l'école, on apprend à participer, à dédramatiser, à se réjouir de la réussite de l'autre, à vivre ensemble. Une telle répartition du temps c'est aller vers l'individualisme […] « Pour faire vivre les enfants en société c'est tout un travail », rappelle M. Rousseau. « C'est par l'école que se construit la société. On nous le répète assez en ce moment. Or chez C. Alvarez, c'est sacrifié à la performance individuelle. Je m'interroge beaucoup sur la transmission des valeurs ». http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/12102016Article636118549414752191.aspx

Cette remarque vient du fait qu'il a été dit (ou peut-être l'ont-ils lu dans les médias) à ces enseignants que la classe expérimentale de Gennevilliers passait 30 minutes en rassemblement. Lorsqu'on y regarde de plus près, les enfants ne sont pas esseulés : il y a d'abord l'accueil, où il y a un échange personnel avec chaque enfant, puis il y a les présentations en individuel qui ont souvent pour « public » d'autres enfants ; les enfants pouvaient demander de l'aide à Alvarez et Bisch, et lorsqu'elles les voyaient en difficulté elles les aidaient. Quand il y avait des crises de colère, de frustration et des disputes c'était l'occasion aussi d'une activité de pacification (d'abord consolation, puis elles nommaient les émotions de l'enfant, l'aider à analyser ce qui se passait ; si c'était un conflit, elles aidaient à exprimer le problème entre les enfants). Les enfants faisaient souvent des activités en collaboration, les grands aidaient les petits, les petits écoutaient les grands lire, etc. Bisch organisait des jeux collectifs de phonologie et dans la cour de récréation. En regroupement, était fait ce qui est dit nécessaire dans cette critique, ils partageaient les réussites des uns et des autres et tout le reste du temps, ils vivaient clairement ensemble.

Et il y avait des moments où, très concentrés, ils étaient effectivement seuls et dans

leur bulle au point de ne pas entendre le moment de rassemblement. Ils étaient en flow, c'est-à-dire une expérience optimale où la concentration est à son summum et qu'il aurait été vraiment cruel et incohérent de couper (ce qui n'a jamais été fait) étant donné qu'on ne peut rêver mieux pour l'apprentissage.

Est-ce individualiste ? Je vois pour ma part plus d'individualisme dans un temps où tous sont rassemblés, par exemple en sport, où chacun passe à son tour au saut en longueur, où sa performance est notée, comparée à autrui, où les enfants sont classés, où l'échec provoque l'humiliation ou au « mieux » la pitié. Je vois plus d'individualisme lorsque le « bien travaillé » est de réaliser une performance notée qui reçoit des louanges ou est puni d'une note, de remarques acerbes, qui hiérarchise la classe. Ou encore dans le secondaire où les classes atteignent souvent plus de 30 élèves, que l'interaction entre tous devient impossible, et que l'évaluation se réduit à une note individuelle, chacun se comparant à l'autre sans collaboration, s'habituant déjà à la concurrence frénétique du monde professionnel.

Je ne vois pas en quoi être « groupé » serait signe d'un collectif, de la coopération, de la solidarité, de l'apprentissage de la vie en société : on peut y être mentalement seul dans ce groupement, on peut y être en conflit avec tous, on peut y être totalement figurant ou acteur pas du tout authentique. Travailler en équipe, coopérer n'est pas être groupé et former une masse uniforme avec le même comportement. Au contraire, la coopération me semble former un organisme vivant, évolutif, où toutes les différences sont acceptées et sont des forces où chacun danse à sa manière pour former une œuvre commune riche et complexe qui n'aurait pas pu être possible seul.

Œuvrer intellectuellement, c'est-à-dire réaliser quelque chose qui demande de la concentration, demande parfois d'être seul pour donner un maximum de ses capacités : on n'écrit pas en groupe, on ne lit pas un livre complexe en groupe, on ne réalise pas une thèse en groupe, etc.

Dans des études sur la créativité par Mihaly Csikszentmihalyi, un chercheur nobélisé exprime bien cette solitude pourtant assez « collectiviste ». Il dit qu'il a deux modes : le mode « porte ouverte » (de son bureau), qui est un moment de rencontres, de découvertes, d'échanges avec autrui, très sociable et ouvert à l'autre ; puis il « ferme sa porte » quand il œuvre, qu'il synthétise tout ce qu'il a rencontré et que de nouvelles

idées créatives en découlent. Autrement dit, ce chercheur passe de moments d'extraversion à de longs moments d'introversion où il œuvre pour la collectivité par ses trouvailles, tout comme il œuvre également pour autrui en tant que mentor auprès de ses étudiants en mode « porte ouverte ».

> [*Ici, sans l'exprimer par ces termes Alvarez donne des « recettes » pour aider l'enfant à expérimenter le flow, avec en premier paragraphe l'exploration de la compétence, puis au deuxième l'expérience optimale qui débute*] Les premières fois, la plupart des enfants avaient des difficultés à réussir correctement la succession des gestes que nous leur présentions, néanmoins nous les laissions s'exercer et trouver des solutions seuls. Nous n'aidions les enfants que s'ils nous sollicitaient ou s'ils étaient sur le point de se décourager.
>
> Nous n'intervenions pas avant cela, car tout le temps que les enfants passaient à essayer de trouver des solutions par eux-mêmes était du temps qu'ils passaient à exercer – de manière redoutablement efficace – leurs compétences exécutives. Il est par ailleurs très important de ne pas interrompre l'enfant qui répète de nombreuses fois son activité même si l'objectif extérieur est atteint : un enfant qui lave même pour la troisième fois de suite une table déjà parfaitement propre, ou boutonne et déboutonne pour la dixième fois de suite le même bouton, doit pouvoir continuer sans être dérangé. Car ce qui le mobilise entièrement, ce n'est pas la finalité, ce n'est pas que la table soit propre ou le bouton attaché, mais toute l'activité en elle-même qui lui permet d'exercer son intelligence exécutive en pleine formation. Lorsqu'ils répètent ainsi, les enfants semblent totalement absorbés par leur activité. Certains même ne nous entendaient même plus les appeler lorsque venait le moment de se regrouper.
>
> *Les lois naturelles de l'enfant,* Céline Alvarez

On œuvre souvent seul et ça n'a rien d'individualiste, d'égoïste, de non-solidaire : il y a des temps de sociabilisation, de rencontre, de partage et d'autres moments ou tâches qui nécessitent de se plonger totalement dans un sujet et rien d'autre. Respecter ce besoin d'être seul, c'est respecter un moment incroyable qui se passe au sein de l'individu et qu'il faut laisser aboutir : peut-être que cet enfant en flow a compris quelque chose de fondamental dans l'apprentissage qui lui permet soudainement de jouer avec une ampleur nouvelle. Il ne deviendra pas égoïste pour autant, au contraire, il aura eu tellement de plaisir à cette expérience optimale qu'il voudra la partager avec

autrui, d'une façon ou d'une autre.

Et c'est d'ailleurs ce qui s'est passé dans la classe de Gennevilliers : une fois les compétences suffisamment acquises, les enfants jubilaient de se raconter mutuellement des histoires ou de les lire en duo devant les plus petits qui admiraient cette compétence. C'est parce qu'on leur a proposé des conditions qui permettaient le flow, qu'on les a laissés œuvrer lorsqu'ils étaient concentrés et ne voulaient faire que ça, qu'ensuite advient le besoin social de jouer ensemble avec ce nouveau pouvoir plein d'horizons joyeux qu'est l'acquisition du nouvel outil de décryptage du monde. Et là, on voit du vrai collectif, lorsque d'elles-mêmes, de petites élèves toutes complices théâtralisent l'album qu'elles lisent, elles sont vraiment ensembles et vraiment dans l'activité. Deux enfants qui sociabilisent dans un atelier en autonomie et qui se font des blagues collaborent pour fuir l'activité, c'est certes une compétence de solidarité face à l'adversité, mais est-ce que l'école ne pourrait pas plutôt proposer une activité à laquelle ils ont envie d'œuvrer plutôt ? Ou faut-il déjà les mettre en situation déplaisante pour qu'ils apprennent à fuir, feinter, défier, quitte à mettre de coté l'apprentissage de compétences qui leur permettrait de construire plutôt que de devoir éviter ?

Chaque chose en son temps : s'émanciper en groupe vient, il me semble, après avoir des compétences qu'on peut mettre en « danse » avec autrui ; coopérer est très complexe, il faut savoir faire soi-même certaines choses, se mettre à la place de l'autre (c'est-à-dire avoir acquis la théorie de l'esprit, cela se développe typiquement entre 3 et 5 ans) et pouvoir jauger ses compétences particulières (donc les connaître aussi un minimum) et avoir des compétences sociales. Alors oui, les extravertis seront en demande d'être toujours groupés, toujours accompagnés parce que c'est leur stimulant, ils ont besoin d'un public. Et la classe de Gennevilliers le permettait, tout en leur permettant aussi d'apprendre à se concentrer seuls, ne pas être dépendant d'autrui pour exercer sa compétence, son activité, ce qui est très important de savoir faire aussi. Mais pour les autres profils, comme les introvertis, les Aspergers, les hauts potentiels intellectuels, etc., la sociabilité est extrêmement fatigante, difficile à appréhender et comprendre, ou encore ce n'est pas à l'âge de la maternelle que les enfants vont pouvoir/vouloir la développer. Et ce n'est pas un « problème », cela viendra progressivement si on les soutient et qu'on respecte leur fatigue, qu'on leur

permet de nourrir leurs élans vifs vers d'autres domaines. Je poserais bien la théorie que si un enfant solitaire est autorisé à explorer ses passions, viendra un temps où après avoir œuvré tant et tant, il sera tellement joyeux qu'il voudra le partager, l'apprendre à autrui ou tout simplement explorer un nouveau domaine de compétences qu'est la sociabilisation.

Par contre, leur imposer de se faire des amis, de s'exposer devant autrui, de sociabiliser et de considérer sa solitude comme un lourd problème peut vite se transformer en cauchemar la situation pour des profils non-extravertis.

Les activités solitaires ne sont pas individualistes ou égoïstes parce qu'elles auraient été réalisées seules ; de même qu'un individu hors du groupe, à l'attitude peu sociable n'est pas pour autant égoïste, et peut faire preuve d'un grand altruisme lorsque les situations le demandent, ou d'un courage social intense : je pense au jeu de la mort et aux résultats sur la personnalité ; les profils marginaux, peu « agréables », c'est-à-dire peu coopératifs en principe, ont administré des chocs moins forts que ceux qui avaient fortement ce trait de personnalité. (Source de l'étude : *Personality Predicts Obedience in a Milgram Paradigm*, **L. Bègue,J-L Beauvois,D. Courbet,D.Oberlé,J. Lepage, A. A. Duke** http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Personality-Predicts-Obedience-in-a-Milgram-Paradigm.pdf)

Les études sur le conformisme montrent aussi que ne penser qu'en conformité « aveugle » avec le groupe est un problème de taille, et qu'un individu ayant les capacités de penser hors de la dépendance au groupe, agit davantage avec altruisme : plus les personnes sont nombreuses dans une situation ou une personne a besoin de secours, moins les personnes lui viendront en aide ; quand l'individu est seul, il vient immédiatement à son secours. Donc pour avoir une société solidaire, coopérative, il est important d'aider l'enfant à penser individuellement puis à ensuite danser avec autrui et des groupes plus larges, sans pour autant suspendre sa pensée pour un état agentique ou un conformisme, effaçant ses différences pourtant déterminantes pour des questions de créativité, d'œuvres riches, de situations sociales plus riches de nouveauté, etc. (Sources : Études sur le conformisme, **Asch** et *La soumission à l'autorité*, **Milgram**)

Je pense plutôt qu'on devrait interroger les situations qui paraissent collectives, mais

qui n'en ont que l'apparence. Elles peuvent être confortables pour celui qui gère le groupe, car celui-ci devient uniforme, prédictible, contrôlable, mais que se passe-t-il dans les têtes et cœurs de chaque individu ?

« Je m'interroge beaucoup sur la transmission des valeurs »

Cette critique fait suite à la citation précédente. Et je ne vois pas trop à quoi elle fait référence. L'éducation civique ? En maternelle, cela semble un peu prématuré. De quelles valeurs on parle ? Celle de la république, liberté, égalité, fraternité ? Des valeurs religieuses ? Des valeurs néolibérales, autoritaristes, capitalistes ? Des valeurs de la culture occidentale, orientale, asiatique ? Toutes ces possibilités de valeurs peuvent être en contradiction, certaines peuvent se conjuguer très bien. Quelles sont les bonnes valeurs ? N'est-ce pas dogmatique voire ethnocentrique que de décréter que telles valeurs sont meilleures que d'autres ? Est-ce que ces valeurs peuvent traverser le temps et les situations ? Il y a tant de situations où, il me semble que les valeurs sont un danger s'il n'y a pas de flexibilité mentale à leur sujet ; même pour des valeurs assez universelles comme « tu ne tueras pas ton prochain » oui, en effet on ne va pas tuer quelqu'un qui nous a juste contrarié, mais si cette personne est en état de rage, une mitraillette pointée sur une centaine d'élèves dans une cour ? La flexibilité mentale me semble être plus nécessaire dans toutes les situations, pour s'adapter à la complexité ; là où les valeurs peuvent être parfois un guide utile, mais où malheureusement, se transforment en dogmes rigides ayant un fort potentiel de drame pour certains. Quelqu'un qui laisserait un meurtrier faire feu sur une centaine de personnes sous prétexte qu'il ne fera jamais de mal à autrui, c'est catastrophique. Le pacifiste flexible mentalement, lui, ira sans hésiter assommer le meurtrier s'il le peut, avant que la tuerie n'advienne.

Imaginons que cette personne parle de valeurs non dogmatiques, intrinsèquement assez peu rigides car très générales, comme le « respect d'autrui », il me semble que ce n'est pas un cours magistral ou une leçon qui transmettra le respect : au contraire, il

me semble que ce soit la meilleure façon de transmettre la possibilité de ne pas respecter autrui. Lorsqu'on assène un message à une personne de façon injonctive « vous devez être respectueux ! », on sous-entend qu'elle ne l'est pas : l'individu peut alors soit s'en prendre à lui-même (culpabilité, baisse d'estime de soi, cela nourrit la dépression), soit y voir un affront « on me retire la liberté d'appeler mon pote connard ! » (et donc réactance) soit y voir une invitation à tester le potentiel de cette valeur dans l'environnement social (en étant inauthentiquement respectueux pour voir les effets, en étant irrespectueux pour voir si c'est vraiment si important que ça), etc. Il reste peu de probabilités pour que le message soit compris de façon flexible, surtout pour un enfant : au mieux il le prendra de façon rigide, mais cela peut lui porter préjudice « cet enfant me frappe, mais c'est méchant de frapper, de dénoncer, donc mieux vaut que je me taise et que je ne fasse rien sinon y aura des problèmes ». Bref, il y a une énorme latitude pour que le message « préventif-injonctif (tu dois faire / tu ne dois pas faire) » soit mécompris, malentendu, et ne provoque pas l'attitude ou le comportement attendu. Cela vaut pour les leçons morales de l'école comme pour les associations, la militance, et tous ceux qui portent un message lié à des valeurs : si on est dans l'injonction donc dans la moralisation, on peut provoquer totalement l'inverse et encourager à poursuivre voire augmenter les comportements « immoraux ». (CF les études sur la réactance)

Si on veut transmettre de « bonnes » attitudes et non des valeurs par exemple, c'est-à-dire que les enfants se comportent de façon respectueuse entre eux et avec les gens en général, il me semble que le leur ordonner soit parfaitement contre-productif : à l'âge de l'école maternelle – voire même plus tard – les attitudes se transmettent par imitation. Un enfant se comportera de telle façon parce qu'il imite un comportement qu'il a vu de nombreuses fois dans son environnement social élargi (famille, amis, comportement à la TV, etc.). Il faut donc être le changement que l'on veut voir chez l'autre.

Ainsi Alvarez et Bitsch disent s'être imposées un langage le plus parfait possible, tout le temps, en faisant très attention à l'articulation, un fort vocabulaire, une censure de toute approximation (pas d'emploi de « truc » ou « machin »). Tout le monde devait se sentir en sécurité, c'est-à-dire en confiance sans angoisse, crainte ou peur liée à l'environnement social : les conflits ou les explosions de colère/frustration étaient donc

l'occasion d'un apprentissage pour nommer l'émotion, l'exprimer, l'analyser et résoudre le conflit en douceur.

Plus qu'un drapeau de valeurs, donner aux enfants un modèle d'attitudes profitables et des outils pour comprendre leurs émotions et celles des autres me semble plus intéressant et moins dogmatique. L'enfant pouvait exprimer toute sorte de motifs très divers, on lui apprenait juste à conjuguer avec l'autre ou ses émotions afin qu'il y ait moins de souffrance. Cela me semble beaucoup moins dogmatique, parce que les motifs de la personne sont respectés, mais tout aussi fondamental parce qu'on apprend à être avec autrui et soi dans les meilleures conditions.

Quant aux valeurs de la république, dès l'introduction du livre, Céline Alvarez les cite avec grande considération et explique en quoi l'école actuelle (le système éducatif, pas les enseignants) ne peut pas les transmettre en agissant comme elle le fait :

> « Repenser notre système éducatif sur la base des grands principes de l'apprentissage et de l'épanouissement ne serait pas seulement bénéfique pour les 40 % d'enfants en grande difficulté. Pensons aux 60 % restants : ils passent à travers l'étiquette de l'échec, mais sont-ils vraiment épanouis ? Sont-ils heureux ? L'école a-t-elle été pour eux un lieu de joie et d'émancipation ? A-t-elle laissé émerger chez eux la confiance en soi, l'autonomie, l'esprit d'initiative, le sentiment de liberté, ainsi que des élans fraternels ? Car en ne coopérant pas avec les lois naturelles d'apprentissage et d'épanouissement qui exigent que l'enfant réalise les expériences qui le motivent et bénéficie d'une vie sociale riche, les belles valeurs – liberté, égalité, fraternité – sur lesquelles notre système éducatif a été érigé n'arrivent que difficilement à pénétrer l'esprit de nos enfants.
>
> Nous voulons qu'ils comprennent l'idée de liberté en leur imposant dès la maternelle nos propres volontés, et en évaluant leur capacité à y répondre. Nous les rendons dociles et soumis, et nous voudrions qu'ils se sentent libres ? Nous voulons qu'ils adhèrent à l'idée d'égalité, mais nous leur imposons un des systèmes éducatif les plus inégalitaires au monde, où les différences de niveau s'installent rapidement entre enfants : l'étude internationale Pisa, mesurant tous les trois ans les performances des différents systèmes éducatifs de l'OCDE, indique en effet en 2012 que "la France bat des records d'injustice. Que son école, prétendument pour tous, est d'abord faite pour une élite, mais se révèle incapable de faire réussir les

moins privilégiés. Elle en est même de moins en moins capable", lit-on dans Le Monde le 3 décembre 2013

Enfin, comment pouvons-nous décemment prétendre semer dans le cœur de nos enfants un sentiment de fraternité, lorsque nous nous entêtons à vouloir les séparer les uns des autres ? Dès la maternelle, nous les isolons traditionnellement par année de naissance, comme nous classerions des objets par année de fabrication, en les privant d'une vie sociale variée, où chacun profiterait de l'émulation positive et coopérative générée par la présence d'enfants plus jeunes et plus âgés ? Quelle place pour la fraternité lorsque, à l'inverse, classés par âge, les enfants se laissent beaucoup plus facilement aller à la comparaison et à la compétition ? Nous leur offrons des conditions qui participent à l'accroissement des incompréhensions et de l'individualisme, et nous voudrions qu'ils soient pleins de sentiments fraternels ? »

Les lois naturelles de l'enfant, **Céline Alvarez**

Si les valeurs ne sont pas mises en œuvre, comment les croire ? Cela me fait exactement penser à ces entreprises pseudolibérées que j'ai étudiées dans *L'homme formaté* qui adoptent une somme de valeurs qu'elles font répéter aux employés (Décathlon par exemple CF le mémoire pisser bleu), mais qui n'ont strictement rien d'effectif au quotidien, c'est juste une prière manipulatoire et idéologique sans fondement. Ces valeurs-faire-valoir qui ne sont en rien appliquées, les enfants vont s'en défier et ils auront raison, parce qu'une valeur n'a de valeur qui si on la voit à l'œuvre dans les comportements, l'organisation, les activités, bref la vie au jour le jour. Plutôt que de débattre sur la transmission des valeurs et de quelles valeurs peut-être que nous devrions tous apprendre à avoir un comportement qui nous semble avoir une valeur positive pour soi, autrui, et tout ce qui compose la vie. C'est une démarche peu ambitieuse à l'échelle nationale, petite, mais au moins honnête.

« Les enfants sont indifférenciés »

> « Mais c'est surtout le projet social porté par la méthode Alvarez qui suscite le doute. Les enseignantes relèvent que les enfants sont socialement indifférenciés dans l'ouvrage de C Alvarez. Or les différences sociales sont très marquées dès la maternelle. "Il est aberrant de dire qu'un enfant pauvre et riche c'est pareil", estime Leila Ben Hamouda. » http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/12102016Article636118549414752191.aspx

Au contraire, il me semble qu'il y a un fort respect et acceptation des différences : chaque enfant avait un suivi personnel, ses goûts et ses élans étaient encouragés, ses autodéfis respectés quand bien même ils paraissaient impossibles pour des questions d'âge ou qu'ils étaient « étranges». Chaque enfant était différencié, respecté dans ses différences, écouté et guidé en fonction de celles-ci. Il me semble au contraire que ce soit une critique qu'on puisse plus facilement adresser l'école classique que j'ai connue (donc on parle de 30 ans auparavant, je ne parle pas de la maternelle actuelle) : elle indifférenciait totalement les enfants, la volonté était de former une masse totalement uniforme qui se conformait, qu'importe si untel était laissé dans l'angoisse d'une trop haute difficulté ou si l'un était dans un ennui profond tant c'était trop facile pour lui. Les différences riches, comme des compétences, des élans particuliers, des goûts, des façons de percevoir les choses, les expériences étaient niées voire « interdites ». Par contre les différences pour lesquels les enfants n'y pouvaient strictement rien étaient accusées, stigmatisées, humiliées. Eh oui, les pauvres avaient un traitement différent basé sur la discrimination, l'humiliation ; oui les riches avaient un traitement différent, facilité, tolérant même leurs pires bêtises. C'était horrible.

Voilà pourquoi je trouve extrêmement inquiétant le fait de dire qu'il faut différencier les enfants selon le contexte social : cela me semble un précurseur à la discrimination, dangereux et parfaitement injuste. On a tous le droit à une éducation de même qualité et respectueuse, qu'importe d'où on vient.

Si cette volonté de « différenciation » est entendue comme « il faut prendre en compte

les difficultés liées aux problèmes sociaux ou de langage » alors Alvarez et Bisch l'ont fait, dans l'échange individuel du matin, l'enfant pouvait partager ses émotions liées à sa vie hors école, et elles prenaient en compte cela, par exemple en autorisant les enfants à dormir ou se reposer lorsqu'ils en avaient besoin. Il y avait des enfants qui ne connaissaient pas la langue française, et ils ont pu l'apprendre à leur rythme tout comme les autres avec les activités qui le permettaient.

Rappelons que la classe était classée en « zone de violence » et ZEP, et Alvarez et Bisch n'ont pas noté de différences entre enfants aux conditions de vie plus riche d'un point de vue financier par rapport aux autres. Parce que les potentiels des personnes n'ont pas besoin d'être arrosés d'argent pour pousser, ils ont besoin d'étayage, d'attention, d'un environnement sécurisant (où ils peuvent être en confiance) ;dès lors, le développement peut se mettre en route.

Il me semble terriblement discriminant de penser que les enfants pauvres sont différents des enfants riches, dans leur mental et leur capacité à se développer. Pourquoi devrait-on en tant qu'adulte ou pédagogue avoir un comportement différent face à un enfant issu d'une famille riche ou pauvre ? Pourquoi ce critère ? N'est-ce pas plus intéressant de moduler son comportement face à la compétence et à l'élan de l'enfant plutôt qu'à des critères sur lequel ni l'enfant, ni l'enseignant n'ont de maîtrise ? N'est-il pas préférable d'écouter et prendre en compte sa singularité qui exprime « je veux compter jusqu'à 1000 ! » plutôt que la différence subie, comme peut l'être la pauvreté ?

Bref je trouve assez horrible le fait de se centrer sur une caractéristique pour laquelle l'enfant ne peut rien (qu'il soit riche ou pauvre) et non sur ce qui fait sa belle singularité.

« Cette pédagogie confronte l'enfant au libre choix et pour certains enfants c'est très violent »

> « L'idée d'un apprentissage naturel par l'enfant suscite beaucoup d'incrédulité. « C'est vrai pour certains enfants », explique Lilia Ben Hamouda. « Mais la plupart des enfants ont besoin d'être aidés ». Une idée partagée par Maeliss Rousseau. « Spontanément les enfants ne vont pas vers un matériel qui les fait progresser et qui donc les déstabilise ». « L'enfant a besoin de se sentir autorisé à apprendre », explique L Cabaret. « Cette pédagogie confronte l'enfant au libre choix et pour certains enfants c'est très violent ».http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/12102016Article636118549414752191.aspx

Tout comme les animaux, l'enfant tend à apprendre par lui-même, notamment en jouant. L'adulte n'apprend pas à marcher ou à parler à l'enfant, il voit l'enfant qui babille, répète les syllabes, imite les mots puis parle ; il voit l'enfant qui tente de se faire rouler, exerce ses bras, se lève, s'accroche puis un jour lâche la main. L'adulte accompagne l'apprentissage, en répétant les mots, en articulant exagérément ; l'adulte accompagne en encourageant les premiers pas, soutient en tenant la main tant que nécessaire, etc. L'élan vient de l'enfant lorsqu'il n'a pas de pathologie particulière, et vraiment je ne vois pas en quoi c'est si étonnant.

Les enfants humains ont besoin de beaucoup d'aide et longtemps via l'étayage, parce que nous sommes des animaux relativement complexes qui avons construit un monde encore plus complexe, et c'est ce qui est fait dans la classe d'Alvarez, par les présentations, par le soutien, par tout ce qui est pensé dans l'environnement. L'enfant est autorisé à apprendre, les « déstabilisations » sont prises en compte, la douceur des présentations montre à quel point il y a un soin à rendre sécurisant le lieu, le matériel. Aucun fait, que ce soit dans les vidéos ou le livre n'illustre ces arguments que ce serait « violent ». Le libre choix est accompagné, guidé, pour les enfants parfois confus, de façon toute simple : en leur rappelant l'intérêt qu'ils avaient porté à telle activité ou telle présentation. L'indicateur est le goût, l'enthousiasme de l'enfant, et il lui est

appris à remarquer ce qui l'enthousiasme pour qu'il puisse apprendre à faire un choix. Je ne vois nulle violence là-dedans.

La violence du « libre choix » ne me semble présente que lorsque le choix n'est pas libre, lorsqu'il est à injonction paradoxale, qu'il provoque un haussement de sourcil ou une désapprobation sociale de la part de l'environnement humain. Là oui, l'enfant va avoir peur de faire un choix, parce qu'il sent qu'il y a une « bonne » et une « mauvaise » réponse, parce que cela va l'amener à être jugé, etc. Si un choix est perçu comme violent ou terrifiant, c'est parce que l'enfant a été un jour puni, donc ce n'était pas un vrai choix, mais un piège évaluatif, manipulatoire et injonctif.

> « La potentialité de la raison est en tout homme, mais son développement n'a rien de spontané ou de "naturel". Pour qu'elle émerge chez l'enfant et se substitue à la pensée magique, le "petit d'homme" a besoin d'un guide pour sortir de ses représentations enfantines. Chez l'élève, l'acte d'apprendre est un bonheur mais également un arrachement. Il est nécessaire qu'un adulte alimente sa curiosité et aille au-delà de cette attente. Céline Alvarez nous promet du "naturel", du "scientifique" et du "révolutionnaire", ce qui satisfait aussi bien les bobos écolos que les progressistes scientistes. En réalité, concernant l'école, la seule véritable révolution toucherait à la cohérence et à la richesse des contenus d'enseignement, mais, malheureusement, à cela, personne n'est prêt. Céline Alvarez ? Rien de nouveau sous le soleil ! »
>
> http://www.lepoint.fr/invites-du-point/jean-paul-brighelli/brighelli-celine-alvarez-une-imposture-21-11-2016-2084485_1886.php#xtatc=INT-500

Là encore la critique ne tient pas sur un seul fait : Alvarez et Bisch ont aidé les élèves, les ont guidés. La forme de cette guidance est simplement différente : au lieu de partir de l'adulte qui dicte les savoirs, on part de la création d'un environnement optimal dans lequel on guide l'enfant pour qu'il y vive et s'y développe pleinement, l'adulte étant un guide plutôt qu'un chef.

« Je suis très inquiète pour la notion de sens »

> « Je suis très inquiète aussi sur la question du sens », continue M Rousseau. C'est dans la confrontation avec le groupe, dans des activités communes que le sens des apprentissages se fait jour. L Cabaret relève aussi que cette confrontation est nécessaire aux acquisitions. Sinon l'enfant reste enfermé dans les exercices type Montessori sans faire le passage à une autre situation.
>
> http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/12102016Article636118549414752191.aspx

> « Si le matériel Montessori, largement décrit dans le livre, est généralement jugé « très efficace », lui aussi tombe sous les critiques. « Je suis étonnée de voir l'utilisation des lettres Montessori », explique L Cabaret. « C'est en décalage avec les recherches actuelles. Ça date beaucoup. Lire c'est chercher et on s'appuie davantage sur les travaux de Mme Brigaudiot ou de B Devanne alors que l'approche Montessori est en décalage sur la question du sens. On écrit pour communiquer pas pour un exercice individuel ».
>
> http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/10/12102016Article636118549414752191.aspx

Comme on l'a vu précédemment, dans l'apprentissage de Montessori et d'Alvarez, il est appris d'abord le son des lettres « rrrr » et pas leur nom (dit « air ») cela permet de décrypter les mots, les lire : pppp aaaa pppp aaaa pour PAPA lirait un élève par exemple. En effet, pour des adultes forcément experts en lecture et cela depuis des années, c'est vraiment difficile de trouver le son des lettres (essayer de trouver par exemple le son et pas le nom de « J » par exemple) parce qu'on a totalement oublié cette connexion son-lettres, on traite tout de façon automatique, on ne décrypte plus les mots. Si on lui apprend d'abord le nom des lettres, c'est-à-dire que R se dit « air », et qu'il tente de décrypter la syllabe « RA » il dira donc en toute logique « airA » et pas rrraaa. Il faut alors déconstruire l'association R→air pour la remplacer par R→ rrrr. Et la déconstruction d'associations, de savoirs ou de quelques éléments de savoirs, c'est coûteux en termes d'énergie pour le cerveau, beaucoup plus que d'ajouter du savoir.

De plus, faire des enseignements qui demandent des tonnes de micro-déconstructions de la sorte, c'est forcément amener l'élève à être en faute, le corriger « non, cela se dira rrra, pas aira », alors que c'est l'adulte qui a induit cette erreur, l'enfant agit en parfaite logique à faire cette erreur. À force, c'est néfaste pour son estime de lui, son feed-back au sujet de son raisonnement (« je pense mal »).

Donc je ne vois pas en quoi la méthode Montessori pour les lettres est plus insensée que d'autres méthodes ou pratiques habituelles, les mots sont des sons retranscrits, dont la retranscription s'est complexifiée au cours de l'histoire de la langue (parfois de façon totalement arbitraire, parce que tel moine copiste trouvait que rajouter des lettres était plus joli).

De plus, dès qu'il arrive à décrypter, le jeu des tickets me semble extrêmement sensé : la lecture c'est accéder à des secrets, des mystères, de l'amusement, de l'aventure, des expériences cristallisées, du savoir. Qu'on ait 6 ans et qu'on décrypte un jeu ou qu'on en ait 30 ans et qu'on décrypte des articles scientifiques, qu'on en ait 40 ans et qu'on reste accroché à un roman stupéfiant dont on n'aurait jamais imaginé le contenu, c'est la même passion de la découverte. Je trouve que l'activité des tickets représente bien cet engouement pour cet âge. J'ai vraiment du mal à comprendre en quoi cela est insensé, d'autant plus que les critiques ne citent pas le fait qui les amène à penser cela encore une fois.Quand la critique dit que ce serait individuel, là encore, être concentré seul un temps ne veut pas dire que c'est un apprentissage individualiste.

Concernant le sens des autres activités, cela a été une quête rigoureuse pour Alvarez :

> « Ainsi, au sein de la classe maternelle de Gennevilliers, mon choix fut radical : toute activité dont l'objectif ne semblait pas faire sens pour les enfants était éliminée. Pour me guider dans mes choix, la joie des enfants ainsi que leur envie pressante de réaliser l'activité étaient des indicateurs imparables. Lorsque les enfants ne se montraient ni enthousiastes, ni pressés de faire par eux-mêmes une activité proposée, après quelque temps l'activité était retirée de la proposition pédagogique. »
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, **Céline Alvarez**

Voici pourquoi elle n'a pas fait toutes les activités Montessori, qu'elle a éliminé celles qui étaient déconnectées du sens. Elle n'a pas strictement suivi Montessori en

« dogme » parce que Montessori dans ses écrits ne cessait d'appeler à réactualiser les méthodes en fonction des avancées scientifiques et aussi en fonction des cultures. Or beaucoup se sont mépris de Montessori et l'ont prise en dogme :

> « Néanmoins, plutôt que de préserver son travail en l'état, Maria Montessori nous invitait à le compléter ou le modifier à mesure que la connaissance du développement humain avancerait, tout comme elle-même l'avait fait avec celui de ses prédécesseurs. Elle estimait que son travail était une contribution scientifique pour le plein épanouissement des potentiels humains, et que cette contribution, par définition, avait vocation à être reprise et développée. Dans les premières lignes de son dernier livre – publié deux ans avant sa mort –, elle était on ne peut plus claire : « Je me tourne aujourd'hui vers vous comme une famille qui doit poursuivre sa route. » Cette volonté n'a malheureusement pas été entendue par ses plus fervents admirateurs qui, de son vivant déjà, faisaient l'inverse : ses travaux étaient sacralisés, transformés en pédagogie figée et érigés en principes dogmatiques intouchables ; c'est exactement ce qu'elle voulait éviter. Renilde Montessori, la petite-fille de Maria Montessori, racontait ainsi que sa grand-mère, dans les dernières années de sa vie, lorsqu'elle se croyait seule, répétait en italien : « *Propio non hanno capito niente, propio non hanno capito niente*. » Ce qui se traduirait en français par : « Ils n'ont vraiment rien compris. Ils n'ont vraiment rien compris. »
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, **Céline Alvarez**

Là est peut-être la source de ces critiques adressées à Alvarez qui s'est inspirée de Montessori, les critiques pensent à une version dogmatique des méthodes de Montessori ; or ce qui est écrit dans le livre et les vidéos suffisent à voir qu'il ne s'agit pas de ça, ce qui nous encourage à dire que cet article du café pédagogique semble franchement manipulateur. Est-ce que les enseignants ont été interrogés sur Alvarez ou sur les écoles Montessori ? Est-ce que ces enseignants étaient vraiment au courant de l'expérience de Gennevilliers ou se basaient-ils sur une description donnée par les intervieweurs ? L'absence totale de connexion des arguments aux faits me semble indiquer un lourd problème dans le traitement du média et de l'usage de la parole de ces enseignants, je ne pense pas que les enseignants se soient ainsi permis de commenter des faits sans les connaître, donc il y a peut-être « embrouille » sur les questions.

« Elle a eu des moyens et avantages phénoménaux »

[quasi tous les articles citent cet argument, je n'en tire pas de citation, vous pourrez le voir dans toutes les sources critiques en fin de dossier]

Je l'ai dit en début de dossier, elle aurait reçu 20 000 euros pour son expérience (plus de sources citent 10 000 euros, par prudence, je mets la somme maximale) en tout et pour tout, cela comprend le salaire de l'atsem et le matériel. Si cela correspond à la totalité de ce qu'elle a touché, et bien c'est très peu ne serait-ce que pour le salaire de l'atsem, on est à 6600 euro par an, cela fait un SMIC à mi-temps voire moins : 555 euros par mois… Cela me semble vraiment très très bas, et je n'ai même pas enlevé le prix du matériel.

Bref, les questions financières sont en effet floues, mais des « moyens considérables », non cela me semble assez peu, même en termes de conditions : les atsem sont également présents dans les écoles classiques, la seule différence c'est qu'ils ne sont pas recrutés comme l'ont été Bisch, cela se fait par concours. En école classique, ils ont plus ou moins de responsabilité et de reconnaissance selon les instituteurs avec lesquels ils travaillent ; parfois c'est de la subordination dans laquelle ils ne sont pas du tout entendus et/ou ils ne peuvent qu'obéir aux ordres et effectuer des tâches dites hygiéniques, parfois ils sont considérés comme de vrais collaborateurs pédagogiques et peuvent organiser/prendre en charge des tâches plus pédagogiques (mais cela ne change rien sur leur salaire ni sur leur reconnaissance malheureusement).

À noter que dans des écoles classiques, j'ai pu voir (récemment) que des conditions étaient bien meilleures que celle de l'expérience : l'école classique en comparaison, était un environnement plus riche en nature (potager, coin nature, belle architecture, très grande salle), avait plus de moyens humains (intervenants extérieurs comme des acteurs pour des spectacles, des musiciens, des artistes); présences de nombreux AVS qui s'occupaient de la classe entière (ce n'est pas normal, mais c'est un fait), faisant

monter à 4 voire plus le nombre d'adultes en classe,il y avait des classes moins surchargées (23 enfants par exemple), dans des zones moins difficiles. Évidemment, des écoles classiques n'ont pas ces moyens, mais l'inverse est aussi vrai. C'est pour dire que les conditions de l'expérience de Gennevilliers étaient très loin d'être idéales : 27 enfants en ZEP, avec deux adultes pour s'en occuper dans 55m2 et pas d'autres salles disponibles, pas de coin de nature, pas de possibilité d'intervenant extérieur, bref il y a de quoi être mieux loti tout de même.

« Elle se prend pour Jésus »

Là encore, je ne cite pas, presque tous les articles accusent cela. Cet article est particulièrement représentatif :

http://fcahen.neowordpress.fr/2016/10/01/desoles-nous-ne-sommes-pas-celine-alvarez-nous-ne-sommes-que-des-profs/

Le problème est à mon sens médiatique. Souvent, lorsqu'on est interrogé par les médias, ceux-ci, quelle que soit la mesure dont vous faites preuve dans vos propos, font un storytelling de l'histoire que vous rapportez, gardent le spectaculaire et l'épatant, gomment tout ce qui a trait au doute dans les propos, effacent les détails, la méthodologie, les faits bruts, pour ne garder que les grandes lignes qui conduisent au résultat. C'est extrêmement déstabilisant, et il y a peu de gens qui arrivent à caser dans leur propos une défense, à toute vitesse, dans chacune de leurs phrases pour éviter ces effets d'histoire toute lisse ou encore le focus sur le spectaculaire et l'horrible. Je pense qu'il faut le vivre pour comprendre, mais c'est assez sidérant de voir ces propos tronqués, transformés pour n'en garder que l'essence que l'on ne souhaite pas, c'est-à-dire une image toute lisse (tous les médias et journalistes ne sont pas ainsi évidemment), un conte, une légende, une nouvelle horrible. L'image qui transparaît d'Alvarez via les articles, la télévision est, je le doute, Alvarez elle-même, clairement on voit une construction médiatique, une peinture sur le thème du miracle.

Quand bien même ce serait vrai – qu'elle se prend pour Jésus, qu'elle a un ego surdimensionné – en quoi cette attribution aide en quoi que ce soit à parler d'éducation et de jauger le travail concret effectué à Gennevilliers ? Jamais dans la critique scientifique, des chercheurs réfutant par exemple des interprétations de résultats vont se contenter de dire « il a un ego surdimensionné » pour montrer en quoi leur travail serait problématique. La vraie critique constructive apporte des arguments solides, par exemple si on pense qu'il y a un si gros problème avec l'ego d'Alvarez qui aurait impacté sur les élèves, on aurait analysé chacune de ses vidéos en

détail pour montrer là où son ego posait problème dans l'interaction avec l'enfant. Plus constructif encore, le reproche sur le sens qui manque aux lettres Montessori, peut se nourrir d'illustrations concrètes : on propose plusieurs supports de lettres à des enfants de trois ans, on voit ce qu'ils préfèrent et ce qu'ils en racontent. Le sens est une question fondamentalement subjective qui doit concerner les enfants, la seule façon de tester le sens n'est pas de réfléchir avec nos têtes d'adultes beaucoup trop éloignées de la perception enfantine, mais de les écouter et essayer de comprendre pourquoi ils trouvent telle chose intéressante. Sans aller jusqu'à l'expérimentation, étant donné que les critiques proviennent souvent de professeurs, de par leurs expériences, ils doivent avoir quantité de preuves, d'exemples très précis et concrets pour nourrir cette argumentation, cela suffirait déjà à être plus constructif dans leurs critiques. Ensuite, il y a sûrement quantité d'expériences et recherches dans les sciences pour appuyer ces dires. Cependant, je rationalise peut-être trop une critique qui ne l'est pas, qui se concentre sur l'image médiatique d'Alvarez et la confond avec sa méthode ; voici des extraits d'un même « coup de gueule » qui montre assez bien la confusion au sujet de cette association Alvarez-Jésus :

> « On avait pourtant le choix de notre carrière. Il y aurait bien eu cette solution: passer trois ans dans l'éducation nationale, et devenir Jésus… je veux dire Céline Alvarez… C'est-à-dire faire des miracles (imposer nos mains montessoriennes afin que tous les enfants deviennent Einstein à la sortie du berceau) puis rapidement devenir Martyre – crucifiée par l'éducation nationale- avant la résurrection médiatique sous la forme d'un livre qu'on multiplie comme les petits pains. […] Non, enseigner, ce n'est pas faire des miracles, ni vendre des promesses de miracles aux parents. C'est accompagner au long cours des enfants tels qu'ils sont, le plus loin possible. C'est affronter à leurs côtés des conditions matérielles qui n'ont souvent rien d'idéal pour faire le pari d'apprendre des choses ensemble. **Et peut-être d'ailleurs le réel problème ne vient-il pas de Céline Alvarez elle-même, mais de la façon dont les médias se sont emparés d'elle.** Je suis convaincue qu'on n'arrangera jamais les choses en détestant encore plus notre école et nos profs. N'avançons pas contre le système, pour le pulvériser, mais avec lui, pour l'améliorer, tous ensemble, de l'intérieur. Et nos élèves progresseront. »ttp://fcahen.neowordpress.fr/2016/10/01/desoles-nous-ne-sommes-pas-celine-alvarez-nous-ne-sommes-que-des-profs/

« Traîtresse ! »

> « Pourtant, heureusement, nous ne sommes pas toutes des Céline Alvarez : heureusement, nous n'abandonnons pas le navire, et nous restons à bord pour tenir le cap -vogue-la-galère- même quand notre matériel est pourri, même quand tout ne va pas comme on le souhaite exactement. »
>
> http://fcahen.neowordpress.fr/2016/10/01/desoles-nous-ne-sommes-pas-celine-alvarez-nous-ne-sommes-que-des-profs/

Ce n'est pas le seul article à vilipender Alvarez pour sa « traîtrise ».

Alvarez dit explicitement qu'elle est entrée dans l'éducation pour mener une expérience. Elle était déterminée à essayer de changer les choses, parce qu'elle a vu le système éducatif étouffer « la lumière et les talents uniques de nombreux camarades » comme c'est sans doute le cas de générations nées il y a trente ans ou plus. Elle a fait des recherches – en partie en autodidacte – sur la psychologie cognitive, la neuro, et a passé le concours des écoles dans cet unique but, puis a obtenu la carte blanche du ministère pour son expérience :

> « Pour mener cette expérience, il me fallait entrer dans le système, et donc passer le concours de professeure des écoles, ce que je fis en 2009. "Mais, me demande-t-on souvent, comment avez-vous fait pour obtenir, si rapidement, un accord ministériel, avec carte blanche pédagogique, du matériel onéreux et un suivi scientifique annuel des enfants ?" Ma réponse est simple : parce que rien, absolument rien, n'aurait pu me faire dévier de mon objectif. L'indignation et la tristesse suscitées par ce gâchis des potentiels humains étaient trop profondes. Peu importe la nature des obstacles qui allaient se dresser devant moi, il était clair que j'allais tenter de les contourner, un par un. Qu'ils soient financiers, humains, hiérarchiques ou administratifs – il y avait forcément une solution. Les hasards surprenants de la vie m'ont également apporté une aide précieuse : je me suis quelques fois trouvée aux bons endroits aux bons moments, et dans ces situations, j'ai saisi ma chance sans hésiter. Et surtout, je n'avais rien à perdre, j'étais là pour essayer, je n'avais aucune carrière à protéger, je n'étais pas effrayée, par conséquent, à l'idée de court-circuiter l'échelle hiérarchique

pour m'adresser directement à ses plus hautes instances. »

Les lois naturelles de l'enfant, **Céline Alvarez**

Les médias ont parlé « d'infiltration » dans l'éducation nationale, c'est un peu abusif dans le sens où l'expérience a été un temps officialisée, mais plus compréhensible dans l'idée où il s'agit de construire dans le système quelque chose qui s'y oppose par sa différence méthodologique. Méthode que je qualifierais bien de forme « officielle » de hacking social, et évidemment je n'y vois strictement rien de péjoratif.

Le soutien officiel a duré un an, ensuite les choses ont changé : l'asso « agir pour l'école » a laissé tomber le suivi scientifique suite aux problèmes administratifs, sans doute liés à la rapidité et aux défauts de l'officialisation trop rapide de l'expérience (source : le crieur). S'en est suivi une pénible bataille administrative dont on sait peu de détails, si ce n'est que malgré les efforts d'Alvarez pour régulariser la situation, l'administration n'a pas donné suite :

> « La troisième année, je passai une grande partie de mon temps à tenter de régulariser la situation administrative de la classe expérimentale, en essayant d'obtenir le fameux document de cadrage institutionnel. Mes efforts ont bien failli être récompensés, car l'expérimentation obtint le soutien de Mme George Pau-Langevin, à l'époque ministre déléguée chargée de la Réussite éducative. Une visite officielle fut programmée dans la classe afin que Mme Pau-Langevin puisse signer ce document de cadrage en février 2014. Néanmoins, peu de temps avant la date programmée, la visite fut annulée. Mme Pau-Langevin, nommée ministre des Outre-Mer, quittait peu de temps après son poste. Mes interlocuteurs n'étaient plus les mêmes, il fallait tout recommencer. […] À la fin des trois années, la situation administrative de l'expérimentation n'avait toujours pas été régularisée. En juillet 2014, le ministère décida d'en rester là. On m'annonça que le matériel me serait retiré, ainsi que les différents niveaux d'âge. Ne pouvant visiblement pas continuer ma recherche au sein de l'Éducation nationale, je décidai de poursuivre ma route en dehors. Je donnai ma démission à la mi-juillet 2014. »
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, **Céline Alvarez**

Elle a donc donné sa démission parce qu'on lui retirait les conditions nécessaires pour poursuivre l'expérience, à savoir le matériel et surtout l'autorisation d'avoir différents niveaux d'âge qui était fondamental pour l'émulsion de la méthode Montessori.

Elle n'a donc pas fui le navire comme un capitaine se défile face au naufrage : elle est montée dans le navire avec un but précis, l'équipage du navire, après accord, n'a plus été si d'accord que ça et a décidé de couper les moteurs. À mon sens, ce n'est pas un comportement qu'on peut qualifier de lâche, mais de cohérent.

Peut-être que ces personnes entendent que c'est le fait d'investir un lieu pour le modifier de l'intérieur qui est une traîtrise ; ce n'est pas notre avis, au contraire c'est une attitude que nous préconisons lorsqu'on se trouve dans un environnement où il y a dysfonctionnement, injustice, souffrance, il nous semble qu'il y a nécessité de le changer, que ce soit en construisant, en détournant voire même en désobéissant, ou les trois à la fois. C'est œuvrer vraiment pour l'environnement et tout ce qu'il comporte à tous les niveaux. C'est en faire bien plus pour tout le monde que de se résigner à subir le système en place défaillant pour l'humain. Se résigner, c'est à dire obéir, faire allégeance au système en défendant l'éducation nationale, en se fondant en elle, niant au passage sa propre expérience sensible qu'il y a un problème profond quelque part, quitte faire une erreur d'attribution causale et accuser les parents, les écrans, Facebook, l'immigration, internet, d'être la cause de tout ce qui pourrait déconner dans l'apprentissage de la lecture.

Je vois plus de traîtrise dans la personne qui obéit, qui fait allégeance, que dans la personne qui teste, expérimente discrètement, râle productivement contre les aberrations administratives. Et fort heureusement, des profs expérimentateurs, qui s'opposent discrètement au système de l'éducation nationale, il y en a des tas, faisant tous des choses qui, oui, clairement, mériteraient d'être mis en lumière (c'est pourquoi on donnera plein de sources à la fin).

Qu'on soit éjecté, épuisé ou parce qu'on veut changer de chemin, partir n'est pas une traîtrise, c'est souvent une démarche réaliste et rationnelle : quand on ne peut plus agir dans un lieu, mieux vaut le quitter plutôt que de s'y résigner et y faire mourir lentement toute motivation et élan. Et la bonne nouvelle, c'est que parfois, l'engagement étant un sentiment assez tenace quoiqu'on fasse pour l'ignorer, on peut

se rendre compte qu'on peut poursuivre de l'extérieur, encore plus efficacement. Du moins, c'est ce que nous avons expérimenté de nombreuses fois dans nos parcours militants ou engagés dont certains ont été assez violents ; l'action sur le terrain peut transformer votre vie en enfer, et à partir d'un certain niveau de pression et de harcèlement, il est vital de tout quitter sans quoi on peut gâcher tout ce qui a été fait. Rester, c'est prendre le risque de mettre à mort tout élan et devenir une personne cynique, dépressive, mélancolique, qui ne croit plus en rien et qui par là même empêche tout élan de naître en son entourage. Fuir est nécessaire, non pas pour abandonner : toute expérience, aussi atroce peut-elle être, que ce soit un parfait échec ou quelques belles réussites, est un corpus qui n'a peut être rien de fondamentalement scientifique de par une forte subjectivité, mais qui clairement va nourrir ceux qui veulent s'engager, ceux qui s'engagent. L'expérience subjective est une précieuse information et on se rend compte de sa valeur humaine lorsque les nouveaux engagés s'en emparent, y voient l'utilité et finalement qu'on les voit réussir là où on avait échoué. L'expérience est une première partie à laquelle on a peut-être fait game over, mais le joueur suivant, en lui parlant, saura quel piège éviter et quelles stratégies utiliser grâce à nos game-over précédents.

Autrement dit, l'engagement à changer les choses, que ce soit sur le terrain de la militance, ou dans la construction de nouveaux systèmes dans des vieux systèmes, dans l'associatif ou autre, a besoin d'un corpus d'expériences subjectives et objectives afin d'avancer ; les mentors, ceux qui ont cette expérience sensible, quand bien même ils ont souffert des expériences, sont essentiels à partir du moment où ils partagent tout sans limites aux nouveaux et qu'ils réfléchissent à leur côté et pas au-dessus d'eux.

Pour revenir sur la question de la « trahison » d'Alvarez, j'aimerais ajouter que ce n'est pas parce que quelqu'un a un succès médiatique que cela signe l'échec de ceux dans l'ombre : il me semble que beaucoup d'instituteurs se sont sentis insultés parce que eux travaillent à ces changement depuis des dizaines d'années, appliquent les recettes d'Alvarez peut-être même avant qu'elle soit née. La comparaison sociale ne mène à rien, si ce n'est à chagriner ou flatter l'ego ; que cherche-t-on ? À réussir soit selon les codes extrinsèques de la société – renommée, argent, gloire, etc. – ou soit à voir des idées qu'on partage naître concrètement ici ou ailleurs ?

Ceci étant dit, je comprends parfaitement qu'on puisse être agacé par telle ou telle personne, parfois pour des raisons légitimes, et trouver que son succès est parfaitement injuste en raison de ce qu'elle est et fait par ailleurs, hors des lumières médiatiques. Dans tous les milieux, militant, scientifique, artistique, il y a des profils difficiles au quotidien qui d'un côté font un travail avec une valeur indéniable et qui pourtant d'un autre coté, peuvent trahir la confiance de leur entourage, voler le travail d'autrui, être malhonnêtes, exploiter des personnes dans l'ombre, etc. Mais clairement, la solution n'est pas d'attaquer leur travail surtout s'ils apportent vraiment quelque chose à l'environnement social, qu'en plus on promeut aussi les valeurs qu'on porte, et que ce travail est en soi sérieux. Si vraiment un individu dans le milieu est un « parasite » à cause de son narcissisme, sa psychopathie ou tout comportement pénible qui entraîne des actions de sa part plus que gênantes, cela ne sert à rien de l'attaquer sur les choses qu'il fait bien, c'est être malhonnête. Le mieux à faire me semble de prevenir les gens ou organismes qui vont avoir directement à faire à son comportement et de sanctionner les comportements problématiques directement liés à la psychopathie, au narcissisme, au sadisme etc…

Nous n'avons pas d'informations personnelles sur Alvarez, nous ne savons pas quel genre de personne elle peut être, mais on peut constater que tout ce qu'elle a fait est accessible en ligne, très fourni, que ce soit en conférences théoriques qui « spoilent » tout son livre, en illustration vidéo de l'expérience, en tuto sur les méthodes.

Ici le début de la série théorique 16 vidéos d'environ 30 minutes chacune : https://youtu.be/U9Mnv4Lv7hE

Ici le début de la série didactique, 31 vidéos allant de 20 minutes à plus d'une heure chacune : https://youtu.be/9c8OyMMkh5M

Tout cela est très riche d'informations, ce n'est pas de la poudre aux yeux, c'est analysable, décorticable, testable. On n'est pas dans une démarche malhonnête qui consisterait à pavaner dans les médias pour vendre un livre creux ou juste travailler son branding personnel : il y a ici du fond, disponible, exploitable, falsifiable (terme employé en science ; c'est-à-dire qu'on peut reprendre ses recettes et les tester dans le but d'en montrer les failles, les échecs).

Bref, encore une fois, il serait peut-être prioritaire de s'attarder sur le fond de l'expérience elle-même quitte à re-tester quelques items – même à la volée – pour étayer de façon sérieuse des preuves contre cette pédagogie dont les effets seraient nuls ou néfastes. Là on aurait une critique constructive, qui ferait avancer tout le monde.

« Elle n'a rien inventé de nouveau »

Oui, en effet, et jamais elle ne parle ou se vante d'avoir inventé un concept révolutionnaire, inédit, jamais vu. D'entrée de jeu elle rappelle que le matériel Montessori est le fruit de plusieurs personnes à travers le temps ; elle ne cesse de rappeler que les considérations de la psychologie cognitive, neuro, et positive ajoutées aux méthodes Montessori ou modifiant ses méthodes sont issues de tels ou telles chercheurs ou penseurs (Catherine Gueguen, Stanilas Dehaene, Matthieu Ricard, à Jacques Lecomte, *Center on the Developing Child* de l'université Harvard, etc).

À notre époque, les « créateurs » ou expérimentateurs sont des (re)mixeurs, parce que le savoir, la recherche et les expérimentateurs ont déjà fait un chemin incroyable, donc la « nouveauté » qui serait parfaitement nouvelle, il faut l'oublier. Même dans le cas d'une école comme *Quest to learn*, extrêmement originale, est issue d'une mixité entre les sciences de l'éducation, la psychologie et le game design. C'est dans l'interdisciplinarité et le mariage fécond de plusieurs disciplines que naissent de nouvelles choses, et ce n'est pas parce que ce n'est pas « purement » nouveau que c'est à jeter ou que cela a moins de valeur. Seuls les arnaqueurs se prévalent de faire de la nouveauté (marketing…) , ceux qui patiemment tente de concevoir, crée, le savent pertinemment : nous ne sommes que des chaudrons qui faisons soupe du passé en tenant compte de l'inédit présent, et c'est ainsi que des nouvelles – pas si nouvelles – saveurs naissent.

Ce critère de valeur selon la nouveauté est donc assez aberrant à mon sens. Oui, la classe avec plein d'âges différents ça existait bien avant et cela existe encore dans des villages avec très peu d'enfants. Hé oui, on y percevait déjà une très grande richesse pour l'apprentissage grâce à l'émulation entre petits et grands, les petits copiant avec enthousiasme les grands ou rêvant de faire comme eux, les grands renforçant leur savoir et leur estime d'eux-même en apprenant aux petits. Mihaly Csikszentmihalyi (né en 1934), le psychologue architecte de la formidable notion de Flow rapporte l'exemple de son école dans un ouvrage dédié au flow et son application dans l'éducation ; c'est assez troublant de ressemblance avec l'expérience de Gennevilliers :

« Dans ma scolarité, au 5eme grade, j'ai eu l'expérience d'apprentissage la plus intense que j'ai jamais connue : elle est advenue lorsque nous sommes arrivés dans un village de Hongrie dans lequel nous étions bloqués pour un an à cause de l'arrivée de la guerre. Ce village avait une classe d'une seule pièce où les enfants de la maternelle à la huitième année étaient ensemble avec un seul enseignant. J'en ai appris plus là-bas que dans les écoles d'élite auxquelles je suis allé avant et après, parce que ce professeur exerçait ce métier comme un chef d'orchestre : il ne donnait jamais de cours magistral. Il ne se tenait jamais debout devant la classe. Il a juste mis en correspondance des enfants en petits groupes chaque jour, selon le niveau de compétence. S'il y avait un élève bon en mathématiques, il travaillait avec ceux un peu moins bons que lui et si un élève savait bien écrire ou lire, il prenait un autre groupe. Tout ce que le professeur faisait, c'était de faire correspondre et de former des groupes, il marchait d'un groupe à l'autre pour voir ce qu'il se passait, stimulant par-ci, donnant un petit coup de pouce par là. Mais nous étions toujours très occupés ; on était toujours très engagés dans les activités. Pratiquement tous les élèves ont eu la chance d'enseigner aux autres élèves après le 4eme grade. Tous les élèves les plus âgés avaient des groupes d'élèves plus jeunes. Cela semblait très bien fonctionner. Bien sûr, cela demandait une compétence particulière l'enseignement, de faire des cours aux autres. Mais tout le monde peut le faire […] Pour réussir ce type d'apprentissage [également Montesorri], qui est de faire correspondre les compétences des élèves, c'est beaucoup plus difficile pour un professeur »

Applications of Flow in Human Development and Education, Mihaly Csikszentmihalyi

Apprendre à autrui, c'est la meilleure recette pour renforcer le savoir. Et pourtant, il m'a fallu personnellement attendre d'être en licence de psycho pour apprendre ce fait tout bête que l'une des meilleures façons d'apprendre, de faire rentrer ces savoirs dans ma tête, était de tenter de les transmettre à autrui. Cette connaissance aurait pu tous nous aider dans toute notre scolarité, cela aurait pu être un exercice que l'on aurait pu faire dès la primaire. Il est là le problème. Peut être que vous, vous les connaissez ces recettes magiques, mais elles ne sont pas diffusées, à croire qu'elles sont sous copyright et qu'un individu hors du milieu ne peut y avoir accès. Voilà pourquoi Alvarez a eu tant de succès auprès des parents et grands-parents et autres curieux déconnectés

professionnellement du milieu : nous voulions voir ces recettes et les voir advenir.

Oui, ce n'est pas nouveau de dire que la bienveillance c'est plus profitable pour l'enfant et l'environnement humain en général, que l'autoritarisme à base de domination pure et dure (punition, enfant pion sans liberté, et) est à proscrire, que la motivation est une base de l'apprentissage nécessaire, oui, ça se savait avant qu'il y ait des études dessus. Et la psychologie, la neuro ne font que prouver des postulats qui existaient déjà dans l'intuition et l'expérience de beaucoup de personnes. Seulement voilà, dans l'expérience contemporaine, on voit encore des comportements autoritaires institutionnalisés ou implicitement normés : comme se contenter de dire « taisez-vous !! » à une classe pourtant terriblement enthousiaste à une visite. Pourquoi ne pas saisir cet enthousiasme, apprendre aux enfants à le garder vivace, tout en respectant les oreilles des autres autour ?

Malgré toutes les preuves que le mépris, la pression, et le stress sont nocifs pour l'humain, il y a toujours des discours cinglants contre la bienveillance et l'altruisme qui seraient niaiseries. Malgré toutes ces preuves et expériences, il y a toujours des classes bien rangées en âge strictement identiques et il y a toujours cette idée que le cours magistral est comme une théière de savoir qu'on verserait dans les tasses-élèves qui se rempliraient, alors que c'est strictement faux. On n'apprend rien assis en écoutant, on n'apprend rien en étant passif. Le cours magistral ne fonctionne que si le prof est un excellent acteur, orateur ou qu'on ait atteint un âge ou une sagesse particulière et qu'on soit venu soi-même, par sa décision, écouter ce cours.

Bref, je serais d'accord de récuser quelque chose qui se dit nouveau, fait son bénéfice uniquement sur cette impression, tromperait en quelque sorte sur la marchandise ; mais de un, Alvarez n'a jamais prétendu apporter là un nouveau paradigme : elle a réactualisée Montessori avec les connaissances scientifiques contemporaines, comme Montessori l'aurait souhaité d'ailleurs, plutôt qu'on la suive dogmatiquement. Et de deux, il me semble nécessaire de parler de ces savoirs et expériences, qu'importe si c'est une redite et que certains connaissent déjà ces informations : tant qu'elles sont autant vilipendées ou boudées dans la société, c'est qu'elles n'ont pas été entendues, qu'il faut les exprimer encore de multiples façons pour qu'elles fassent leur chemin.

« L'institut Montaigne, agir pour l'école… Alvarez à la solde du néolibéralisme ? »

Le principal point d'attaque serait qu'ayant reçu un financement d'agir pour l'école qui fait partie de l'institut Montaigne, lui-même financé par un monde clairement ultralibéral, Alvarez ait été un soldat dans l'éducation chargé de tester des méthodes néolibérales. Ces critiques ont porté sur la description d'agir pour l'école, l'institut Montaigne, le fait que les chercheurs venant visiter la classe d'Alvarez n'ont pas dit bonjour, que les instits de l'école de Gennevilliers étaient dérangés que la classe ne fasse pas récréation à la même heure, mais aucune n'a parlé de ce qui a été appris aux enfants : ils ne font que rapporter des extraits argumentatifs d'Alvarez du type « l'important c'est l'amour » sans inspecter les méthodes, la façon dont étaient appris les choses aux enfants. Pourtant il me semble que ce soit la chose à inspecter en premier lieu si l'on veut savoir si c'est un enseignement formatant.

De quelles caractéristiques ont besoin les intérêts économiques ? D'individus internes allégeants (on explique dans ce dossier), parce qu'ils sont parfaitement obéissants tout en se croyant parfaitement libres, refusent de mettre en cause ou ne voient pas la responsabilité de l'autorité ou les structures sociales dans les problèmes (c'est de la faute des autres individus), ce qui entraîne une absence de solidarité, un chacun pour soi, une course au statut qui définit la réussite de sa vie, etc.

L'expérience menée à Gennevilliers renforce en effet l'internalité des enfants : ne serait-ce parce qu'ils sont guidés pour faire leur propre choix, encouragés dans leurs autodéfis, leur individualité est poussée à être construite, petit à petit, ils savent conjuguer avec la liberté. Cependant, ils semblent ne pas être allégeants :

L'émergence d'une autodiscipline critique

> Je me souviens d'une matinée où Stanislas Dehaene et Manuela Piazza étaient présents avec nous. Pendant que les enfants étaient autonomes, nous échangions avec passion, et sans nous en rendre compte, nous parlions de plus en plus fort et participions à augmenter le volume sonore de la classe.

Un enfant me le fit remarquer. La classe était en effet assez bruyante : les enfants étaient physiquement calmes, mais tous parlaient fort puisque nos voix couvraient les leurs. Je suggérai donc aux enfants de s'immobiliser et d'écouter les sons de la classe afin de faire redescendre le volume sonore. Tous s'immobilisèrent en un instant. Je me souviens de l'expression de Manuela, qui avait été très impressionnée par cette "obéissance" immédiate et totale, obtenue par un filet de voix à peine élevé. Néanmoins, cette capacité à répondre à ma demande n'était pas de l'obéissance ; jamais je n'ai cherché à construire chez ces enfants la capacité à répondre aux injonctions extérieures. S'ils répondaient favorablement et immédiatement à ma demande, c'était pour deux raisons : d'abord ils aimaient le silence, et adoraient l'éprouver ; ensuite ils étaient capables (grâce aux entraînements de leur contrôle inhibiteur, entre autres) de répondre à leur envie de l'écouter en s'immobilisant totalement. Autrement dit, ces enfants voulaient ce que je leur demandais, et étaient capables de le faire.

Mais les enfants n'étaient pas obéissants : si ce que je leur demandais leur semblait juste, alors ils répondaient positivement et immédiatement. Mais si la demande d'un adulte n'était ni juste, ni intéressante, ni positive, ils n'y répondaient pas favorablement. Certains s'en sortaient avec un poli : "Je suis en train de faire autre chose pour le moment." Comme vous l'imaginez, cela ne manqua pas d'arriver lors de visites d'inspecteurs. Lorsqu'un enfant roulait un tapis et qu'un inspecteur demandait pour évaluer l'enfant : "Dis-moi, qu'es-tu en train de faire ?", la plupart des enfants, un peu décontenancés, répondaient : "Je roule mon tapis." Mais certains, ne voyant pas l'intérêt de cette question, et percevant la volonté d'évaluation, ne répondaient tout simplement pas. Je suis certaine que les enfants sentaient qu'il ne s'agissait pas de questions sincères et intéressées, mais de petits tests visant à les évaluer – et ils ne tenaient pas à l'être.

C'est pourquoi le mot "obéissance" n'est pas tout à fait approprié. Les enfants étaient "droits dans leurs bottes", prêts à rendre immédiatement service lorsque cela était juste ; mais il aurait fallu s'accrocher pour leur faire faire quelque chose qui ne leur semblait pas pertinent. Mon cœur s'emplissait dans ces moments-là d'une fierté extraordinaire. Ils étaient justes, centrés, assurés. Comment avaient-ils appris cela ? Je ne saurais le dire. Cela faisait partie des qualités qui émergeaient à mesure que leur intelligence se déployait selon ses propres lois. Anna et moi remarquions néanmoins que plus un enfant développait ses compétences exécutives, plus

il savait faire preuve de sens critique. Je trouve cela extraordinaire : en même temps qu'il devenait capable de tout faire, il apprenait à faire le tri et à juger de la pertinence ou du bien-fondé des actions qui se présentaient à lui.

Je me souviens de la première fois qu'un enfant répondit défavorablement à l'une de mes demandes : un petit me sollicitait et, comme j'étais occupée, je demandai à un grand de l'aider. Le grand me répondit : "Céline, moi aussi je suis occupé pour l'instant, tu peux demander à un autre grand ?" J'eus l'impression d'une douche froide tant le ton était assuré et irrévocable. Je repris mes esprits, regardai ce qu'il faisait et souris… Il s'agissait d'une manifestation de l'autonomie à laquelle je n'avais jamais songé : évidemment, ces enfants avaient autant le droit que moi d'être occupés, et il se trouve que cet enfant l'était réellement, totalement engagé dans une activité mathématique qui demandait toute son attention et sa réflexion. Je répondis : "Ah oui, en effet, je n'avais pas vu. Tu as raison. Je vais demander à un autre enfant." Après avoir terminé son activité, il vint près de moi pour savoir ce qu'il pouvait faire pour m'aider. J'étais heureuse de cette assurance juste que les enfants développaient.

Lorsqu'un enfant ne répond pas favorablement à nos demandes, nous nous sentons offensés. Et pourtant, c'est sans doute que notre demande n'est pas très adaptée. Et si nous parvenons à en prendre conscience et à réajuster nos demandes et nos attentes, alors nous nous engageons sur la voie d'une relation harmonieuse.

Cette autodiscipline émancipatrice naît de l'intérieur, il est inutile de vouloir l'imposer de l'extérieur par des raisonnements, des remontrances ou des punitions. Elle émerge de l'intérieur vers l'extérieur, lorsque l'enfant est laissé libre d'agir et de suivre ces élans endogènes constructeurs. »

Les lois naturelles de l'enfant, **Céline Alvarez**

À mon avis, à partir du moment où il y a internalité non-allégeante (appelée aussi internalité rebelle), cela ne va pas plaire aux intérêts économiques d'être en présence d'individus qui, en toute simplicité, refusent les ordres parce qu'ils estiment qu'ils sont inappropriés, que ce soit pour soi ou pour tous.

On sait par contre que l'école classique « formate » une internalité approximativement allégéante (les tests de norme d'internalité qui ont été menés ne prenaient pas en compte le

facteur non allégeance, cependant les items internes le sont, d'où le « approximativement » ; il faudrait essayer de centrer les études sur la non-allégeance pour ne plus être dans l'approximation). Non pas que les personnes sont néolibérales, mais parce que c'est ainsi qu'on s'insère dans une société néolibérale, en suivant une norme d'internalité allégeante : les professeurs, tout comme les agents, « formatent » non par croyance idéologique, mais pour préparer leur public à la réalité sociale qui, sinon, rejettera ceux qui ne suivent pas cette norme. Ce serait un paramètre à tester scientifiquement dans d'autres expériences ou écoles alternatives, surtout à un âge plus grand, vers 7 ans, quand l'enfant intègre les normes sociales (et commence à faire la morale à tout le monde) et donc qu'il perçoit et intègre les normes explicites ou implicites de la société via l'organisation sociale (donc l'école, entre autres). On reviendra sur ces points en fin de dossier, parce que ce n'est pas le seul signe de non-allégeance perçu.

Est-ce un « effet maîtresse » ?

> « on a manifestement affaire à un formidable “effet maîtresse” plus qu’à une méthode directement applicable et généralisable. »
>
> http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-livre-de-Celine-Alvarez-est-il-plutot-inspirant-ou-agacant

Il est évident que les attitudes d’Alvarez et de Bisch ont été déterminantes, sans aucun doute, bien plus que le matériel ou les différentes méthodes. Mais pourquoi séparer l’attitude, le comportement du professeur de la méthode ? Le comportement à avoir, ne serait-ce par exemple de faire excessivement attention à son langage, fait partie intégrante de la méthode. D’ailleurs, c’est même une méthode qui est employée assez instinctivement (ou peut-être cela leur est appris, je ne sais pas) par les instituteurs que j’ai pu voir, que ce soit ma grand-mère qui exerçait dans les années 50, mes instituteurs d’il y a 30 ans et les instituteurs de l’école de ma fille : ils le savent, que leur comportement est déterminant, et ils le façonnent en fonction de leurs objectifs, que ce soit une attitude extrêmement calme, un enthousiasme à lire une histoire ou à présenter une information, etc.

Je trouve presque inquiétant qu’on sépare la méthode du comportement : évidemment que rien ne marchera si l’instituteur parle avec brutalité, soupire d’exaspération, n’éprouve absolument rien à l’égard d’un élève qui entre dans la lecture. En cela, évidemment, ce n’est pas généralisable si une personne n’est pas capable d’avoir un comportement prosocial et de porter de l’attention aux enfants ; ce n’est pas qu’il lui faut une autre méthode (ce serait aussi un échec), c’est qu’il faut soit qu’elle reconnaisse que son comportement induit l’échec, l’angoisse ou la peur (et donc qu’elle apprenne à avoir une attitude qui ne génère pas ça), soit il faut qu’elle choisisse un métier qui n’est pas lié à un environnement social (parce que tous nécessitent de prendre sur soi, parce que son propre comportement est un outil pour aider la personne à apprendre, guérir, être autonome, et toutes sortes de buts prosociaux positifs).

Ce « directement applicable et généralisable » est à mon sens tout ce qu'il y a à éviter : c'est une quête de dogme, de règles auxquelles devraient se soumettre tous les professeurs, et on leur retirerait encore plus leur potentiel créatif, leur flexibilité mentale, leur complexité comportementale, bref leur liberté. Et sans liberté, pas de flow à apprendre à apprendre, donc démotivation, donc pas de passion visible pour les élèves, donc échec de toute méthode.

Aucune méthode n'est généralisable, la méthode augmentée de Montessori que propose Alvarez est très pâte à modelable, elle ne cesse d'insister d'ailleurs sur l'initiative des instituteurs à changer en fonction des appétits et habitudes culturelles des enfants, à tester, et à mettre à jour en fonction des situations, des contextes, de l'avancée de la recherche.

La méthode demande une haute flexibilité mentale, en cela ce serait une imposture que de transformer cela en manuel dogmatique qui décrit tous les moindres faits et gestes à faire : ça tuerait l'essence même de ce qu'on veut transmettre aux enfants, à savoir l'autonomie. Comment rendre un enfant autonome si on est aliéné par les méthodes et les injonctions ?

> « Or, on dispose de très peu d'informations sur ces évaluations dans l'expérience de Céline Alvarez, de même que l'absence de groupe contrôle ne permet pas de dissocier les variables. S'agit-il d'un effet Montessori, d'un simple "effet maîtresse" (le talent incontestable d'Alvarez), de la présence d'une atsem à ses côtés pour un petit groupe d'enfants et (ou) d'un effet sciences cognitives ? » *Cerveau et psycho n° 86*, Olivier Houdé

Là encore, le « talent », cet « effet maîtresse » n'est pas inné et simple. La psychologie planche dessus depuis des décennies, notamment en entretien clinique : les BU sont emplis de manuels, essais, théories sur l'attitude du thérapeute. Alors certes, il ne s'agit pas ici d'être un outil par son comportement et attitude dans la guérison d'un problème psychologique, mais la tâche a quelque signification psychologique : il s'agit d'être un élément de l'environnement qui suscite, guide, accompagne, soutient le développement de l'enfant et l'actualisation de ses potentiels. Là encore, être soi-même talentueux n'est pas un hasard bienheureux, cela devrait être une condition suffisamment nécessaire à un métier social, et cela n'est pas « inné », cela peut s'apprendre si la personne est déterminée, motivée à être instituteur. Cela se renforce

avec l'expérience, avec un bon feed-back et une réflexion non dépressive/culpabilisante sur ses échecs pour en faire des propositions de nouvelles expériences. Exactement comme on nous apprend à la fac, que tout ce qui dans notre comportement peut rendre caduque une expérience ou, au contraire, qu'on peut utiliser des variables comportementales à tester pour en voir les effets ; exactement comme on nous apprend à aider une personne à parler en entretien psychologique en l'écoutant activement via la reformulation, l'explicitation des émotions entendues et l'expérience subjective, etc. Je pense qu'on pourrait étendre l'importance d'être soi-même un élément de l'environnement qui participe aux finalités de l'activité à quantité de métiers, par exemple ceux d'encadrement : ce n'est pas une question de personnalité innée inchangeable, mais de compréhension de la relation interpersonnelle, de respect authentique de l'autre. Même des gens au phrasé un peu brut ou des introvertis, ou encore avec un caractère très atypique, peuvent être d'un talent social exceptionnel, parce qu'ils mettent beaucoup d'attention à travailler positivement la relation interpersonnelle, qu'ils s'adaptent à l'autre.

De même pour l'ATSEM, c'est évident qu'à la fois ses connaissances et aussi la latitude qui lui ait été permise, l'ont rendu déterminante dans la réussite de l'expérience, la joie et le bien-être des enfants. Clairement, je pense que cette expérience devrait faire repenser le rôle des atsem, qui devraient être considérés officiellement comme des collaborateurs de l'instituteur, ne pas être sous leur subordination, et travailler avec eux la gestion, la conception de la classe (ce qui peut déjà être le cas, mais ce n'est pas officiel), et évidemment avoir le salaire correspondant à ces responsabilités. Clairement, l'horizontalité organisationnelle dans cette expérience est à mon sens un point fort, qui devrait être encore plus testé ou on devrait plus en parler pour les classes où c'est déjà le cas (peut-être même avec le reste de l'équipe administrative, comme le propose Carl Rogers dans « liberté pour apprendre »)

Concernant la nécessité d'isoler les variables dont fait part Olivier Houdé, je comprends cet appétit de savoir typique du chercheur en laboratoire, et oui ce serait formidable d'avoir le détail quantifié et qualifiable exactement. Par contre en milieu réel, donc complexe, isoler des variables me semble un travail quasi-impossible (mais j'ai peut-être heureusement tort) ; il me semble plus approprié d'avoir des études longitudinales (suivi développemental sur le très long terme), ou alors des méthodes

holistiques comme Csikszentmihalyi en fait avec l'ESM, ou encore des études de psychologie sociale sur des points précis. Pourquoi pas des tests sur le conformisme, l'internalité allégeante ? Bref pour les variables précises, je pense que des études en labo sont plus appropriées, mais on en a déjà des tas qui valident indirectement les directions prises par Alvarez et Bisch.

« Le côté “appel à la nature” du titre m’a dérangée »

> « D’entrée le côté “appel à la nature” du titre m’a dérangée, j’espérais que ce ne soit que le titre mais l’idée qu’il existerait des “lois naturelles” pour l’apprentissage des enfants est très présente tout au long du livre. Cela me dérange car on sait bien aujourd’hui, à quel point l’argument “c’est naturel” est dévoyé et instrumentalisé. »
>
> http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-livre-de-Celine-Alvarez-est-il-plutot-inspirant-ou-agacant

Oui, le titre du livre peut porter à s’en méfier, tant ceux qui emploient le mot nature le font pour des raisons douteuses, que ce soit à but marketing, idéologique, essentialiste. Cependant, rejeter un contenu sous prétexte que son titre porte à méfiance me semble une démarche rigide (ce qui ne semble pas le cas pour l’auteure de cette critique car elle a visiblement lu le livre et s’est renseignée) qui n’induit pas une critique exhaustive et précise.

Il existe quand même des « lois » naturelles (bien que le terme « loi » soit ici incorrecte, il aurait fallu de besoins ou d’inclinations naturelles) : on a besoin de dormir, manger, déféquer et tout autant de besoins et nécessités qui déterminent notre comportement et cela n’a rien de fallacieux de le souligner. Idem pour le besoin d’attention humaine, d’amour, d’étayage, c’est un besoin naturel de l’enfant : sans référent ni douceur, les nouveau-nés se développent très difficilement voire se laissent mourir (c’est l’hospitalisme https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2011-1-page-127.htm dans l’étude terrible de spitz, 1/3 des enfants sont morts de carence affective).

Le livre est raisonnable dans ce qu’il appelle « la nature », par contre oui cela peut choquer les brutalistes et anti-bisounours, car Alvarez estime naturel le potentiel positif humain, l’élan vers l’apprentissage de nouvelles compétences. L’expérience d’Alvarez pourrait ainsi se résumer à une ancienne formule d’Aristote : « Tout homme désire naturellement savoir », Aristote remarquait déjà que ce désire naturel d’apprendre se

remarque très tôt dans les jeux des enfants qui aiment l'imitation, l'imitation étant un mode d'apprentissage, d'où le plaisir à imiter, car on apprend.

L'inverse, l'absence d'élan vers l'apprentissage est liée non à la nature mais à l'éducation, l'environnement, le monde des adultes, la mécompréhension des enfants, qui mène à les terrifier, les angoisser et donc les brider. C'est un postulat qui est plutôt confirmé par la psychologie (et par l'étude d'Adorno vu récemment) : l'humain bride ses prochains via l'ignorance, ses propres peurs et angoisses, ses intolérances, et cela au travers de la société, au travers des ordres, des exigences, du conformisme, etc. (ce n'est clairement pas uniquement de la faute de la mère). Mais que dans des conditions suffisamment optimales (et là on se penche plus du côté de la psychologie positive), c'est-à-dire avec au moins un soutien aimant, un soutien qui apprend à aimer apprendre (pour déclencher l'autonomie intellectuelle) et qui peut être différent du premier voire même symbolique (un auteur découvert au travers des livres), l'humain peut développer certains potentiels prosociaux, créatifs, sages, qui jailliront sur la société entière par l'apport d'art, de recherche, de joie, de génie esthétique, etc.

« le style prouve que ce n'est pas sérieux »

> « Par ailleurs il y a de nombreuses envolées lyriques sur l'amour qu'il faut porter aux enfants, leur lumineuse intériorité, qui montrent bien que l'on n'est pas strictement dans le récit objectif d'une expérimentation. »
>
> http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-livre-de-Celine-Alvarez-est-il-plutot-inspirant-ou-agacant

En effet, les publications scientifiques sont arides stylistiquement parlant, notamment parce qu'elles sont en quelque sorte une recette de cuisine de l'effet trouvé : ainsi les autres scientifiques qui l'étudie peuvent les reproduire à l'identique ou voir quels effets sont trouvés si on change une variable – un ingrédient. Au final, l'étude est confirmée, infirmée ou approfondie. Les articles scientifiques s'adressent aux scientifiques tout d'abord, ainsi tout style ou poésie est évincé parce que cela pourrait interférer dans la compréhension claire des détails techniques précis. Ainsi, pour décrire que l'expérience a eu lieu dans une salle obscure (un détail qui peut influencer les sujets) le scientifique va éviter de dire « les sujets entrèrent dans une salle à l'allure de tombeau, les murs suintaient la peur et la mort » mais va opter pour le non-style tel que : « l'expérience se déroulât dans une salle obscure dont l'ambiance pouvait évoquer à certains sujets des représentations morbides ou inquiétantes ayant pu influencer leur comportement ». Il ne s'agit pas de faire vivre l'expérience, mais de la décrire la plus objectivement possible pour pouvoir la reproduire d'une façon ou d'une autre.

Quand le scientifique écrit un livre à destination du public, le style peut revenir avec ces images, ces métaphores, ces émotions : il s'agit de faire comprendre les recherches, pas de livrer une recette d'expérience que de toute façon il est impossible à reproduire pour le non-chercheur en général (pour des raisons de moyens matériels, pas des questions d'intellect). Cela n'enlève rien au sérieux néanmoins, c'est juste un autre mode d'expression qui peut être compris par tous et qui donne souvent une vision plus holistique, plus complète, plus complexe de la recherche et dans le contexte social élargi dans laquelle elle s'inscrit.

La présence de style ou d'absence de style n'est pas un indicateur valable pour jauger du sérieux d'un travail. C'est le fond qui compte, ce qui est décrit, ce qui est palpable, je dirais même possiblement quantifiable en liste d'idées, en prise de notes des idées abordées et de leur entremêlement complexe.

Alors oui, le mot « amour » peut être associé dans les représentations comme quelque chose de niais, imprécis, non scientifique, etc. mais ce n'est clairement pas un mot balancé pour faire joli et brader de la poésie ; l'amour est ici très clairement opérationnalisé dans l'expérience selon ces variables mises en place :

- le temps d'attention passé avec chaque enfant le matin,
- l'aide au choix guidé par l'enthousiasme de l'enfant (répertorié par Alvarez et Bisch), ce qui est une forme d'attention personnalisée
- l'attention et le soin mis dans les présentations
- les échanges guidés et nourris par enthousiasme
- les règles non arbitraires basées sur le respect de chacun
- l'attention et le soin mis à saisir les crises et conflits pour apprendre la gestion des émotions et des bases prosociales :

> « Prenons l'exemple d'un enfant qui se serait fâché avec un camarade parce que ce dernier lui a pris son vélo dans la cour. Vous le retrouvez en pleurs – ou le poing levé, prêt à passer à l'attaque. Commençons par lui permettre de se calmer par notre présence bienveillante, en l'écoutant, en le consolant, en le prenant dans nos bras s'il en montre le besoin. Puis, une fois le calme revenu dans son petit organisme, nous pouvons l'aider à se calmer davantage tout en favorisant l'utilisation de ses circuits préfrontaux : invitons-le à identifier et à nommer son émotion : *"Est-ce que tu es triste ? En colère ? Fatigué ?"* Aidons-le ensuite à comprendre pourquoi il ressent cela. *"Est-ce que tu es triste parce que Théophile t'avait promis de te laisser le vélo et qu'il ne l'a pas fait ?"* Invitons-le ensuite à exprimer son émotion à son camarade : " *Tu devrais peut-être lui dire ce que tu ressens, qu'en penses-tu ?"* Et s'il n'y parvient pas seul, soumettons-lui une phrase à dire à son camarade : *"Tu pourrais lui dire : 'Je me sens triste parce que tu avais promis de me donner ton vélo et tu ne l'as pas fait.'"* Si cela est possible, invitons-le à proposer une solution, et aidons-le à la formuler s'il n'y parvient pas *: "Tu peux peut-être lui demander de faire encore un tour et de te le donner ensuite ?"* Si son camarade s'y opposait à nouveau – ce qui est rare lorsque celui-ci perçoit

l'émotion de l'autre –, il m'arrivait de prendre la décision juste à sa place : *"Oui, il va te le donner lorsqu'il aura fait un dernier tour de la cour, merci Théophile."* Bientôt, l'enfant qui n'avait pas souhaité prêter le vélo sera en mesure de le faire lorsque ses circuits préfrontaux seront plus matures et qu'il développera empathie et contrôle de soi.

De notre côté, donc, patience et confiance. Sachez que ce genre d'événement est pour nous, adultes, un indicateur redoutable du niveau de développement préfrontal de l'enfant : plus il est capable, en situation de conflit, de s'exprimer, de faire preuve de contrôle et de créativité, plus cela indique un bon développement de ses compétences exécutives. À l'inverse, moins l'enfant est capable de se contrôler, de prendre la bonne décision et de faire preuve d'empathie, ou de s'exprimer, plus cela indique un développement exécutif qui demande à être soutenu. Pour un enseignant, la cour de récréation peut véritablement s'apparenter à un observatoire, ainsi qu'à un lieu parfait pour saisir toutes les occasions de favoriser le développement de ces compétences. »

Les lois naturelles de l'enfant, Céline Alvarez

- la ferme volonté de rendre les comportements agressifs non tolérables dans la classe pour le bien-être de tous, et le faire sans agression :

« Bien sûr, les débuts ne sont pas évidents. À 3 ans, certains enfants arrivent déjà avec des modèles comportementaux qu'ils ont appris de leur entourage et qui sont parfois violents : certains pouvaient insulter grossièrement et de manière humiliante un camarade qui les avait bousculés par mégarde ; d'autres levaient facilement la main d'un air menaçant en situation de conflit. Dans ces circonstances, ma réponse était immédiate et ferme. Les enfants devaient sentir que même une once de ces comportements méprisants et humiliants ne serait pas tolérée. Nous leur donnions tout de suite une autre façon – pacifique et respectueuse – d'exprimer leurs émotions.

Parfois, il ne s'agissait même pas de l'expression d'une émotion, mais d'un simple automatisme. Je me souviens d'une petite fille de 3 ans qui disait constamment aux camarades qui s'approchaient d'elle : *"T'es grave, toi", "Tu me fais chier putain"*. Elle fut fort surprise quand je lui dis fermement : "*Je ne tolérerai pas que tu t'adresses de cette manière à tes camarades, c'est insultant et désagréable. Je ne crois pas que tu aimerais que l'on te parle comme ça. Tu*

peux dire : 'Je préfère travailler seule s'il te plaît, tu ne trouves pas que c'est plus agréable à entendre ?" Elle me disait oui de la tête. Il fallut souvent, très souvent, la reprendre les premières semaines en lui suggérant sur le moment une autre façon de formuler ses demandes. Mais avec du temps, de la confiance, de la fermeté et de la bienveillance, les enfants changent, remplacent des automatismes qu'eux-mêmes ressentent finalement comme inadaptés, et évoluent ensemble. »

Les lois naturelles de l'enfant, Céline Alvarez

« Anti numérique »

> « On a aussi une diatribe anti-écrans et anti-numérique gratuite, qui ne s'appuie sur aucun argument construit. Ces maladresses, facilement pardonnables venant d'une jeune collègue qui manque un peu de recul dans le métier, sont néanmoins très gênantes dans le contexte de ce livre. »
>
> http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-livre-de-Celine-Alvarez-est-il-plutot-inspirant-ou-agacant

Voici la diatribe en question, le seul endroit du livre où il est question de numérique :

> « La notion de "richesse" de l'environnement ne doit en aucun cas s'apparenter à un trop-plein. Ce qui fera réellement la richesse de l'environnement pour l'enfant, ce n'est pas la quantité, mais la qualité des activités qu'il propose. Car si la sous-stimulation est délétère, la sur-stimulation l'est tout autant. Elle surcharge les neurones d'informations et provoque un grand stress chez l'enfant. Exit, donc, les jouets de toutes les couleurs qui sonnent de toutes parts et possèdent dix textures différentes. Adieu écrans, dessins animés au débit d'images rapides, tablettes et télévision. Si l'enfant reste devant tous ces objets les yeux grands ouverts et le cœur battant, c'est certainement plus par sidération que par contemplation. Ne nous étonnons pas ensuite de le voir pousser des cris, et de ne plus se satisfaire de rien. Leurs cerveaux sont habitués à la sur-stimulation, et leur attention a beaucoup de difficulté à se focaliser. »
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, Céline Alvarez

Alors oui, de même j'ai tilté à ce passage, puis je me suis rappelée qu'on parlait d'enfant de moins de 6 ans, de tout petits, de maternelle. Et effectivement, les laisser devant la télévision n'a pas d'apport et les écrans en général sont vraiment accessoires à cet âge. Il vaut mieux leur apprendre d'autres choses à l'école.

Cependant oui, il ne faudrait pas être anti numérique et y voir la cause de tous les problèmes, c'est en effet ridicule. La tablette est d'un grand secours pour les enfants ayant des problèmes de psychomotricité, cela leur permet de faire plus facilement

certains exercices trop durs à réaliser pour eux avec un crayon, par exemple. Il serait donc idiot de les interdire de l'école. Mais en faire un usage pour apprendre l'informatique est ridicule : la tablette n'apprend en rien à user du numérique, à comprendre la logique informatique. Un ordinateur sous DOS oui et c'est d'ailleurs la chance des générations de trentenaires tombés par chance en territoire geek friendly : dans les années 80-90, l'informatique y était un peu brut de décoffrage. Si nous voulions jouer, il fallait parfois copier du code, et il était courant pour les geeks de notre époque d'avoir appris à coder en autodidacte pour s'amuser plus. Ainsi, même sans persister dans cette voie, on a absorbé un peu de logique informatique.

Mais clairement les smartphones, les tablettes et même les ordinateurs sous Windows ou Mac ne délivrent plus rien de cette logique à moins d'être aventureux et de les planter volontairement ou d'aller tester l'interdit. Ainsi les placer dans l'environnement pour que se fasse par magie cette imprégnation que quelques geeks de ma génération ont eu la chance de connaître n'est pas cohérent à notre époque. On l'apprend différemment à présent, pas simplement par l'usage de ces outils devenus trop simplistes à maîtriser.

Apprendre la logique informatique me semble très utile pour être maître de sa vie numérique et comprendre mieux ce avec quoi on interagit ; par contre, à la maternelle, ce n'est peut-être pas le plus urgent. Au collège, cela me semble intéressant, mais uniquement si ce n'est pas comme les horribles cours de techno que j'ai eu, espèce de tuto en cours magistral d'un ennui terrible, où rien n'était produit, où les initiés à l'informatique devaient pallier les connaissances lacunaires des professeurs de l'époque. *Quest to learn* a, à mon sens un bon usage intelligent du numérique en rendant ces élèves tous game designers, non pas en cours d'info, mais à travers toutes les disciplines et pour des objectifs franchement funs.

« Et les résultats scientifiques, alors ? »

> « L'autre difficulté est celle de l'évaluation scientifique de l'expérimentation elle-même. On a envie de croire Céline Alvarez sur parole lorsqu'elle décrit les progrès spectaculaires de ses enfants de maternelle en lecture, en mathématiques (où ils auraient plusieurs années d'avance), mais aussi en conduites prosociales. Le problème est que scientifiquement, il faudrait, premièrement, un prétest et des posts-tests immédiats et différés, strictement identiques, et deuxièmement, que l'ensemble du protocole expérimental soit mis en parallèle avec un groupe contrôle en tout point apparié. Si l'on veut des évaluations sérieuses d'impact pédagogique, la méthode expérimentale stricte doit s'appliquer en sciences de l'éducation comme elle s'applique en sciences médicales depuis Claude Bernard au XIXe siècle. »
>
> *Cerveau et psycho n° 86,* **Olivier Houdé**

Le problème, on l'a déjà explicité, était que malgré que des prétests et post-test fussent prévus, cela a été annulé par l'administratif. Pour ceux qui auraient loupé le lien c'est par ici les explications : https://www.celinealvarez.org/les-resultats

Évidemment, il aurait été plus souhaitable d'avoir des données scientifiques denses, riches et d'ailleurs pas que des tests sur l'intelligence et des IRMf, mais aussi des tests liés à la psychologie sociale (sur l'internalité allégeante par exemple) ou encore une étude holistique sur le vécu des enfants comme Csikszentmihalyi en a fait dans les collèges Montessori (et avec un groupe contrôle, dans *Application of flow in human developement and education*; je spoile, les collégiens montessorien ont une vie sociale beaucoup plus dense et riche, ce qui est adapté au besoin de leur âge). Bien entendu que cela aurait été préférable, parce qu'évidemment le monde de la recherche adore les nouvelles données et je partage également cette faim de données.

Mais il faut aussi des données sur l'école classique et ne pas trop espérer que preuves scientifiques = changement sur le terrain.

En effet, « preuves scientifiques = changement sur le terrain » cela peut très bien

marcher pour le marketing qui n'hésite pas à s'emparer de toute la psychologie pour l'humain sous toutes ses facettes pour mieux lui faire acheter ce dont il n'a pas besoin, et ce afin de gagner de l'argent (cf n'importe quel manuel de marketing, ainsi que « propaganda » de Bernays) ; mais c'est une « motivation » extrinsèque qu'il n'y a heureusement pas à l'école.

On parle régulièrement de l'utilisation du savoir en psychologie dans le marketing, par exemple ici, pour les voitures : https://youtu.be/1JQE4YZS1Cg

Ci-dessous Stanilas Dehaene chercheur en psychologie cognitive et neuropsycho, parle de savoirs validés au sujet des mécanismes d'apprentissage. Ces dizaines d'études et de preuves, ont bien du mal à être prises en compte/prises au sérieux/absorbées/utilisées positivement par la société, voire même être crues (Cf cet article du point)… Le marketing, lui, se sert de la psychologie cognitive et de la neuro' depuis des décennies avec « succès » pour modifier les désirs des personnes, investir leur mémoire, les exploiter. Cherchez l'erreur… Pourquoi la société ne sert pas de la psychologie pour construire et aider ? Pourquoi refuser d'entendre ces recherches ? Pourquoi on en arrive à ce comble, que les exploiteurs sans morale ni finalité bonne pour l'humain, soient les seuls à être attentifs à ces recherches ? https://youtu.be/4NYAuRjvMNQ

Bon nombre de milieux résistent à la psychologie expérimentale, s'en défient et refusent de s'y ouvrir – je pense aux bastions tenus par certaines psychanalyses, une catastrophe pour la prise en charge de l'autisme en France qui a pris plus de 20 ans de retard à cause de ces guerres de territoire disciplinaire.

Clairement, et cela va paraître sûrement très cynique, je pense que même si on avait des données solides sur l'expérience de Gennevilliers, il n'y aurait pas eu de changement institutionnel pour autant ; et lorsqu'il y a prise en compte d'une donnée scientifique – je pense par exemple au rythme scolaire – c'est à mon sens super mal mené, parce que cela en devient une sorte de règle dogmatique rigide, par exemple le fait de faire faire une activité de 45 minutes et pas plus, pas moins (45 min étant le temps d'attention optimal estimé par les sciences, notamment la psy cognitive, mais ce n'est pas une règle absolue, juste une moyenne). Alors que peut-être que selon la nature de l'activité ou l'état des enfants, se sera beaucoup trop ou s'ils sont en flow, ce ne sera pas assez. Le savoir important dans cette situation se trouve chez l'instituteur :

c'est de repérer les signes de lassitude ou au contraire d'intense concentration (pour les deux points les études sur l'expérience optimale de Csikszentmihalyi me semblent importantes à connaître pour comprendre ce lien entre émotions/compétences/défis), et qu'il soit permis par l'Éducation Nationale et l'administration de moduler le temps.

À mon sens, ce n'est pas le manque de connaissances, de preuves scientifiques, de compétences des enseignants, d'envie des enseignements de changements qui bloquent l'Éducation nationale, mais des blocages de nature administrative, de gestion, d'organisation et aussi de domination, de préservation de l'autorité chez des élites décidant des programmes, des concours, etc. Là sont les nœuds qui bloquent tout le système éducatif et empêchent les professeurs d'opérer des changements, empêchent des individus pourtant avec des qualités prosociales exceptionnelles d'être profs, maintiennent d'autres individus qui haïssent le fait d'être prof (et le font sentir) en poste, obligent à la pression et au stress sur les élèves alors qu'on pourrait s'en passer ou le faire plus sainement (les notes, le bac, etc.). Peut-être qu'il faudrait laisser les enseignants eux-mêmes repenser ce système administratif, de gestion, parce que ce sont eux qui ont le plus de visibilité sur la réalité.

Notre critique de l'expérience d'Alvarez

Vous l'avez sans doute déjà deviné, cette expérience nous a conquis. J'ai dû vraiment faire un effort pour trouver des points négatifs de la pédagogie en elle-même qui me semble parfaitement adaptée à tout ce que j'ai pu apprendre en psycho puis ensuite avec le travail autodidacte sur ce présent site.

La crainte du stéréotype pour les activités pratiques…

Dans les activités pratiques, il y a beaucoup de tâches ménagères, elles permettent de développer les compétences exécutives (mémoire de travail, attention, inhibition, etc.) des enfants, ce qui est un préalable avant d'attaquer les savoirs plus scolaires. De plus, les enfants ont tendance, à cet âge de la maternelle, à rechercher à faire ce genre d' activités, ils adorent très souvent cela :

https://vimeo.com/144876058

Cependant, la femme adulte que je suis a eu quelques réticences au fait de voir des petites filles faire des tâches ménagères. Même si, certes les garçons le font tout autant, avec tout autant d'entrain, et qu'ils sont tout aussi stimulés à ces activités, que se passerait-il avec un.e enseignant.e qui n'aurait pas pensé/déconstruit ses stéréotypes ?

C'est une question compliquée que de trouver des activités qui ne soient pas « corrompues » de stéréotypes, ainsi c'est vraiment à l'enseignant de ne pas implicitement pousser les filles au ménage plus que les garçons.

Mais en poussant un peu plus loin la réflexion sur les activités et ce qu'elles peuvent véhiculer comme stéréotypes, il y a moyen d'en faire une prévention contre ceux-ci : si un enfant rebute à faire une activité parce que « c'est un truc de garçon/fille », ou qu'il associe sa réussite, son échec à son genre, c'est peut-être l'occasion d'en discuter et de décortiquer ensemble tout ce qui compose l'activité, et voir ce qu'elle demande comme compétences et non comme rôle de femme ou d'homme. Mais peut-être que ce problème n'adviendra pas, les enfants sont très jeunes.

…Mais sinon, que du positif pour le développement des intelligences (cognitives, sociales, émotionnelles)

> « Toutefois, ce qu'elle [*Alvarez*] fait est formidable ! Nous partageons cet avis avec Stanilas Dehaene [*chercheur en psychologie cognitive et neuro*]. Oui, aujourd'hui on peut et on doit s'intéresser aux lois naturelles (biologiques) de l'apprentissage chez l'enfant. Et il n'y a rien de réductionniste. Au contraire, une telle approche ajoute de l'information pour comprendre les difficultés des élèves et affiner nos pédagogies à l'école. C'est le cerveau en contexte social et culturel qui est intéressant. J'en suis convaincu à la fois comme chercheur en sciences cognitives et comme l'instituteur que je fus jadis en classes maternelles et CP (c'était une école Freinet !). » *Cerveau et Psycho n° 86*, Olivier Houdé

Cette pédagogie Montessori, augmentée par les apports des sciences, qu'ont modelée et appliquée Alvarez et Bisch est excellente pour le développement des intelligences des enfants :

- **La méthode est simple, flexible et sensée.** Les apprentissages se font dans l'ordre, sans déconstruction mentale coûteuse, tout est clair, il y a une progression parfaitement logique (je dirais de nature concentrique, on part des plus petits éléments du noyau de la connaissance, puis on augmente progressivement le savoir en cumulant les éléments) qui respecte les potentiels de l'enfant, qui montre qu'on lui fait confiance, qui l'induit à réussir et même à surprendre l'apprenant de sa merveilleuse singularité.
- **Les compétences exécutives** (inhibition, mémoire de travail, attention, flexibilité mentale gérées au service de la résolution de problèmes, l'élaboration de stratégie d'action/d'apprentissage/d'adaptation à des situations nouvelles, etc) sont développées et appréhendées par l'enfant qui pourra ainsi s'en servir toute sa vie, pour absolument tout dans son quotidien, avec autonomie, c'est-à-dire en son for intérieur, autonomie qui l'amènera rationnellement à coopérer lorsqu'il y en aura besoin. **L'intelligence ici, n'est pas soumise à l'extérieur, c'est-à-dire active uniquement pour répondre à ce que l'extérieur demande** ; l'intelligence vient de l'enfant, associée à des expériences optimales

qui sont émotionnellement très impactantes, donc qui génèrent une motivation à toute épreuve, autonome. Clairement ce ne sont pas les prouesses intellectuelles le plus important, c'est que ces compétences soient les leurs : ainsi ils les utiliseront sans aveuglement et surtout, avec un appétit pour la vie devenue très riche lorsqu'on réussit à la comprendre plus, à savoir qu'on peut y agir, qu'on peut y résoudre des problèmes, y faire des choses merveilleusement complexes.

- **Les compétences prosociales** sont développées, encouragées et guidées par l'environnement. Cela comporte le développement de l'intelligence intrapersonnelle (la conscience de soi, c'est-à-dire la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence, à les utiliser pour guider nos décisions), l'intelligence interpersonnelle (être conscient des autres, les comprendre et entretenir des rapports avec eux, la maîtrise de soi et de ses émotions, l'empathie). Il suffirait de continuer dans cet apprentissage vers des cercles plus larges lorsque l'enfant est plus grand (comprendre les organisations et leurs interrelations, d'abord sur des cercles petits comme l'école, puis la ville, puis de plus en plus grands) et l'enfant pourrait développer un altruisme que je qualifierais de complexe (donc systémique, voir ici : changeur de monde)

Mais aussi…

Je vais maintenant m'attarder sur des points que je n'ai pas vus cités dans les articles, critiques ou par Alvarez elle-même. Ce sont des hypothèses de ma part, qui demanderaient à être vérifiées sur le long terme, des intuitions sourcées qui seront étayées dans un plus large ouvrage ; elles ne concernent pas que l'expérience de Gennevilliers, parce qu'étonnamment quasi toutes les alternatives se retrouvent sous un paradigme très similaire (et en même temps très différent, on voit de la vraie et belle complexité), qui porte une **vraie liberté** (grâce à une confiance en l'humain et ses potentiels), une **vraie autonomie** (et non indépendance ; être autonome suppose savoir coopérer et faire appel à autrui, ainsi que savoir aider autrui pour que tous vivent au mieux, y compris soi), **des buts, des motivations et appétits intrinsèques** (aimer les choses/activités/personnes pour elles-mêmes), **des formes d'intelligences holistiques** (autant d'importance est donnée à l'intelligence cognitive type QI que

l'intelligence sociale, émotionnelle, critique). Et je parle non seulement d'initiatives à l'école, mais aussi au travail. Je citerais en fin de dossier d'où parviennent toutes ces sources. Ainsi ce que je vais citer plus bas comme qualité de l'expérience de Gennevilliers sont aussi des qualités que j'ai vu dans un très grand nombre d'expériences ou d'organisations actives.

⇒pédagogie en libre accès.

tout le contenu est en ligne, que ce soit le théorique, les illustrations, etc. Alvarez ne cache pas des savoirs derrière des choses payantes ; certes, il y a le livre et certains disent qu'elle se fait payer pour les conférences : mais les conférences sont en ligne, il y a tout le théorique du livre dedans, toutes les illustrations ; et si ce n'est pas dedans, c'est sur le site ou dans les vidéos. Cette accessibilité du savoir est un point immensément important à nos yeux. Pour cela, il faut comprendre la mentalité du libre : certains logiciels sont dits libres parce que par engagement, ceux qui l'ont créé ont laissé les codes à disposition. Ainsi, le logiciel peut être modifié à loisir, on peut le vérifier et savoir exactement ce qu'il fait, comment il fait, avoir un véritable regard critique dessus. Il est dit « libre » parce que ses utilisateurs sont libres d'en faire ce qu'ils veulent, contrairement avec un logiciel non-libre dont on ne peut pas voir le code, qu'on ne peut pas modifier, améliorer, ni comprendre complètement tous les détails, auxquels donc, on ne peut pas faire totalement confiance.L'école classique est un logiciel non-libre, dont les parents et tous ceux intéressés par ces questions doivent deviner les pédagogies ou la façon dont se déroule vraiment les journées. On ne peut faire que des inférences sur ce qu'il s'y passe, au travers des devoirs des enfants, de leurs propos, de ce qu'on peut voir rapidement lors des sorties scolaires ou autres évènements. L'école est fermée, et comme un logiciel non-libre, même si on peut trouver plein d'informations venant de l'éducation nationale, on n'a pas accès aux codes, on n'a qu'une image très floue de l'expérience école, encore plus chez l'enfant de maternelle qui a beaucoup de mal à raconter en détail sa journée et qui n'a pas la maturité pour saisir bon nombre de choses. Même dans le domaine des pédagogies alternatives, il y a cette fermeture, ne serait-ce par le loquet de l'argent et de son matériel excessivement cher, ou seul l'achat permet d'accéder à la méthode.

Heureusement, il y a beaucoup d'instituteurs qui partagent leurs pédagogies, leurs expériences sur internet ; et Alvarez l'a fait aussi. Cela permet aux autres professeurs d'améliorer leur pratique ou trouver des inspirations, ou s'emparer de méthodes qu'ils réadapteront à leurs conditions ; cela permet à celui qui partage de construire avec l'autre également, d'avoir des conseils, un échange qui a un regard extérieur, cela nourrit vraiment sa pratique ; pour les parents, cela permet de comprendre le but des activités que font leurs enfants, cela permet d'être de meilleur aide pour eux dans les devoirs, ils peuvent aussi en retirer des petites astuces pour la maison. Il faut à notre sens continuer dans ce sens et partager toutes les expériences, théories, tests – même les ratés – parce qu'autrui peut en bénéficier, et l'auteur également.Et pour tous les savoirs qui sont fermés, inaccessibles, et bien il faut les libérer. Désolé le business, mais à un moment donné, il faut penser au bien-être de tous les enfants, pas uniquement de ceux qui ont des parents riches. Ça me semble d'autant plus essentiel que souvent, les personnes qui font chercher des pédagogies alternatives peuvent avoir des enfants différents, ou à difficulté, et donc même les parents très pauvres se retrouvent à se ruiner encore plus pour aider leurs enfants. On peut corriger un peu cette injustice, sur internet via le DIY quand il s'agit du matériel, et l'échange.

⇒ s'infiltrer dans l'éducation.

Lorsque j'ai parlé à Gull de la façon dont était rentrée Alvarez dans l'éducation, pour quel but, et à quel point cela lui était reproché, il m'a dit *« Mais… C'est pas tous ce que nous faisons, profs, s'infiltrer pour changer les choses de l'intérieur en meilleur ? »*. Autrement dit, nous avons beaucoup de mal à comprendre en quoi c'est un problème de vouloir joindre un métier dans le but d'en améliorer les finalités : ce n'est pas s'opposer à l'éducation, ce n'est pas s'opposer aux autres enseignants, ce n'est pas s'opposer aux élèves. C'est juste une volonté d'apporter une pierre à l'édifice et contrer des problèmes perçus. Toute insertion dans n'importe quel métier ou environnement devrait être perçue comme cela à notre sens : d'abord on apprend, on s'intègre, et ensuite on saisit son pouvoir et règle les problèmes ensemble, furtivement ou non, en construisant ou en détournant, en réparant ou en réglant les problèmes. Que ce soit officialisé ou non me semble un détail de l'histoire, un luxe qu'on peut ou non se permettre, selon les conditions dudit environnement.

⇒ organisation horizontale

Dans l'expérience de Gennevilliers, il n'y avait aucun mécanisme de domination ou d'autoritarisme. Tout d'abord dans la relation ATSEM-Instit que nous avons déjà évoquée dans les critiques : elles coopéraient véritablement, il n'y avait pas de lien hiérarchique plaçant Bisch en position de subordination, donc de restreintes de ses pouvoirs. Chacun, selon la définition d'autogouvernance que j'emprunte à F.Laloux s'autogouvernait, pouvait user de tous ses potentiels sans être bridé par un statut « inférieur ». De même pour les enfants, la liberté qui leur était donnée permettait progressivement de développer cette capacité à l'autogouvernance, notamment en ayant la possibilité d'avoir un rôle d'apprenant. Rôle qui est à la fois excellent pour renforcer leurs compétences nouvellement acquises (c'est le meilleur moyen de maîtriser une connaissance ou une compétence que de l'apprendre à autrui), beaucoup plus efficaces que si cela venait d'un adulte trop expert (les débutants comprennent mieux les difficultés des autres débutants, ce qui en fait des profs plus patients ou plus compréhensifs des difficultés), et cela leur apprend à prendre des responsabilités sociales. Étant donné que ce rôle d'apprenant est libre, ainsi que la coopération avec les autres enfants, c'est motivé intrinsèquement (je précise parce que certains élèves compétents sont parfois forcés, à cause des circonstances – par exemple la méconnaissance d'un enseignant ou par son manque d'éthique – à prendre la charge de la classe parce que personne n'est aidé, et clairement, ce n'est pas profitable).

L'autre point qui montre cette horizontalité, c'est l'absence de comportements autoritaristes, injonctifs, hiérarchiques. Lorsqu'il y avait un problème, par exemple le bruit, il n'y avait pas un « *Taisez-vous !* » lancé à la classe, mais parfois venant des élèves mêmes, une demande authentique :

> « Je me souviens d'une matinée où Stanislas Dehaene et Manuela Piazza étaient présents avec nous. Pendant que les enfants étaient autonomes, nous échangions avec passion, et sans nous en rendre compte, nous parlions de plus en plus fort et participions à augmenter le volume sonore de la classe. Un enfant me le fit remarquer. La classe était en effet assez bruyante : les enfants étaient physiquement calmes, mais tous parlaient fort puisque nos voix couvraient les leurs. Je suggérai donc aux enfants de s'immobiliser et d'écouter les sons de la classe afin de faire redescendre le volume sonore. Tous s'immobilisèrent en un instant. Je me souviens de l'expression de

> Manuela, qui avait été très impressionnée par cette "obéissance" immédiate et totale, obtenue par un filet de voix à peine élevé. Néanmoins, cette capacité à répondre à ma demande n'était pas de l'obéissance ; jamais je n'ai cherché à construire chez ces enfants la capacité à répondre aux injonctions extérieures. S'ils répondaient favorablement et immédiatement à ma demande, c'était pour deux raisons : d'abord ils aimaient le silence, et adoraient l'éprouver ; ensuite ils étaient capables (grâce aux entraînements de leur contrôle inhibiteur, entre autres) de répondre à leur envie de l'écouter en s'immobilisant totalement. Autrement dit, ces enfants voulaient ce que je leur demandais, et étaient capables de le faire. [*une activité était d'apprécier le silence, cette activité est quasi-similaire à des exercices de méditation en pleine conscience dont les bienfaits importants ont été prouvés par la recherche*] »
>
> *Les lois naturelles de l'enfant*, **Céline Alvarez**

On peut en tirer des hypothèses sur le futur. Si toutes les classes, voire même aussi l'équipe administrative, étaient en mode autogouverné ou horizontal, avec une liberté responsable, comment ces anciens élèves, arrivés sur le marché du travail, pourraient accepter des modes d'organisations autoritaristes, à base de violence et de souffrance, où les individus ne sont que des pions ? Ils sauraient que vivre en coopération sans effacer sa subjectivité ni sa responsabilité est non seulement possible, mais également profitable, source de bonheur et de développement global, que ce soit au cœur des individus, dans l'organisation et même dans les organisations ou institutions annexes.

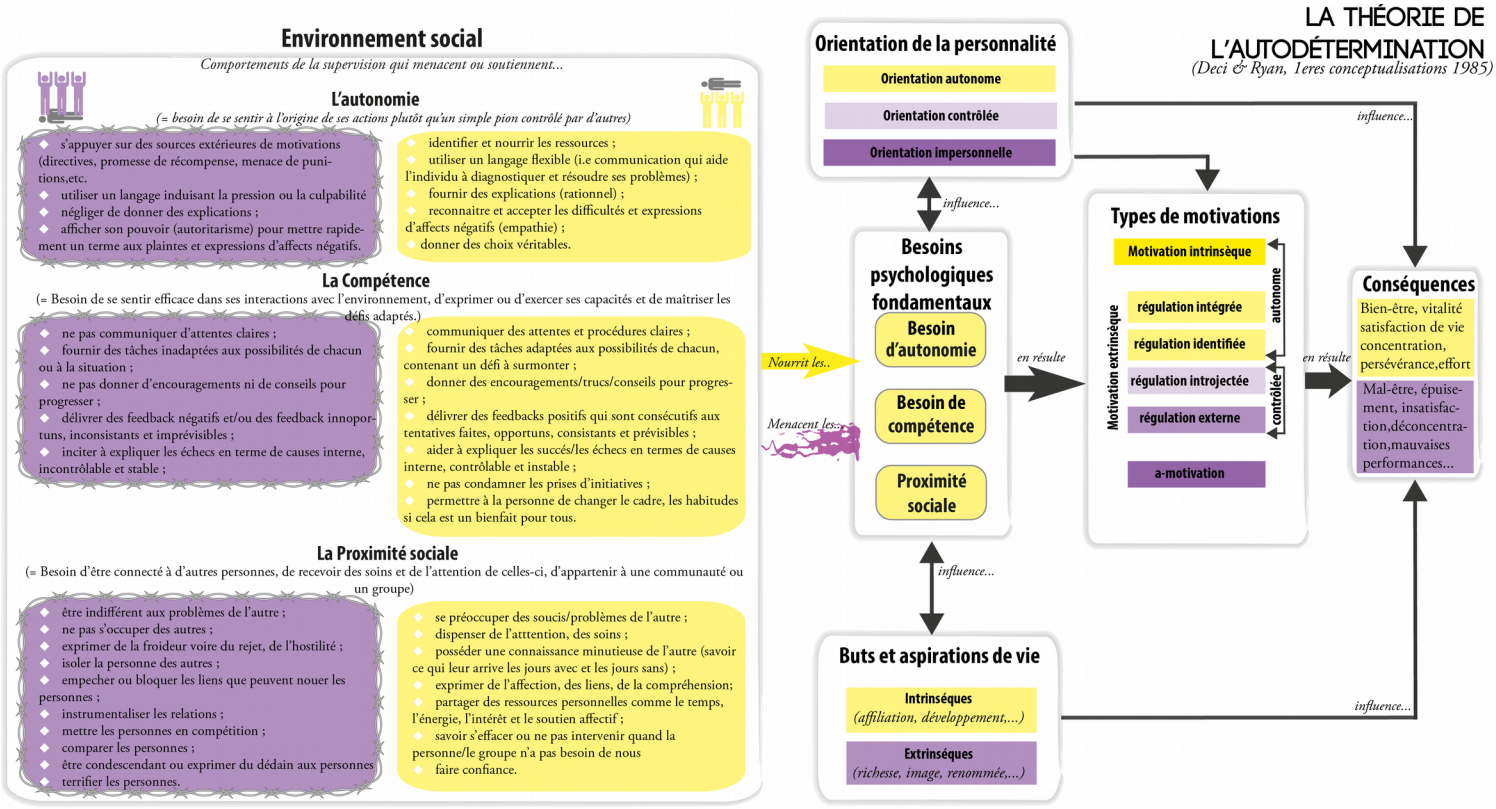
Je ne suis pas là illuminée, dans les collèges « alternatifs » systématiquement les élèves deviennent des acteurs actifs de la communauté, que ce soit à *Quest to learn* qui mène des actions dans la ville ou d'autres écoles (selon leurs plans à eux, leurs idées), que ce soit dans les exemples que donnent Carl Rogers dans « *Liberté pour apprendre* » (en école, mais aussi à l'université avec une expérimentation), ESBZ une école allemande qu'a étudié Frederic Laloux dans « *reinventing organization* » et sans doute d'autres encore. Clairement, un nouveau paradigme est en marche, il a même déjà fait son bonhomme de chemin depuis plusieurs décennies dans certaines organisations, écoles, et l'expérience qui s'est déroulée à Gennevilliers fait aussi partie de ce nouveau paradigme qui n'est ni autoritaire, ni pseudolibéral.

⇒ Il y a tout ce qu'il faut pour développer l'autodétermination, permettre les expériences optimales, nourrir une motivation intrinsèque.

Pour bien comprendre pourquoi l'autodétermination, le flow (=expérience optimale) et la motivation sont désirables, voici quelques articles ou nous avons expliqué en détail ces concepts :

- l'autodetermination : https://www.hacking-social.com/2015/10/13/se-motiver-et-motiver-autrui-une-histoire-dautodetermination/
- le flow : https://www.hacking-social.com/2015/03/03/le-bonheur-nest-pas-celui-quon-nous-vend-la-preuve-par-le-flow/

L'environnement de l'expérience de Gennevilliers (qu'il soit social, matériel, pédagogique) comportait tout ce qu'il faut pour nourrir autodétermination des enfants ; voici un grand schéma de la théorie de l'autodétermination, on explique en dessous :



A noter que l'autodéterminé (c'est-à-dire tout ce qui est comblé et jaune dans le schéma d'autodétermination) est très proche du profil bas score (c'est-à-dire plus imperméable au fascisme que d'autres) de l'étude d'Adorno, notamment par son élan intrinsèque qui le

caractérise et ses déterminations dans l'enfance :

DETERMINATIONS (ENFANCE)

—> organisation horizontale famille
—> punition/discipline basée sur la violation de principes
—> rôles flexibles et non-stéréotypés
—> valeurs intrinsèques
—> affection authentique d'un ou des parents
—> possibilité d'exprimer les conflits, les désaccords de les résoudre ou de tolérer les différents points de vue ; possibilité de s'émanciper des principes parentaux
Effets secondaires :
—> indépendance, autonomie, parfois condescendance des enfants vis-à-vis des parents
—> appréciation objective des parents

PSYCHISME

—> tendance à l'internalisation
—> conscience
—> moi sécurisé
—> tourné vers l'intrinsèque (amour)
—> flexibilité

PERSONNALITE

—> authenticité
—> autonomie
—> flexibité/souplesse mentale
—> capacité à l'intraception
—> orientation vers l'intrinsèque, préoccupation liée à l'amour
—> esprit critique ouvert à la différence

PERCEPTION DE L'ENTOURAGE

—> permissif (=tolérant) ou intrapunitif (rejette les fautes sur lui)
—> a confiance en autrui jusqu'à preuve du contraire
—> conception des relations humaines horizontale (égalité, pas de hiérarchie dans les rapports sociaux)
—> dépendance à l'affection d'autrui
—> apporte un soin personnel, individualisé à autrui
—> choisi ses amis selon des intérêts intrinsèques communs, selon l'affection mutuelle, selon les échanges sociaux plaisants, selon des partages intellectuels ou artistiques, etc.
—> flexibilité sociale, s'adapte aux personnes et situations sociales
Observation secondaires :
—> se culpabilise trop
—> l'amour qu'il cherche est parfois trop demandé à autrui ou irréaliste

PERCEPTION DE SOI

—> jugement objectif de soi
—> vision de soi non stéréotypée
—> idéal de soi non-stéréotypé et différent de la vision de soi
—> admet ses échecs
—> recherche et curiosité concernant les déterminations psychosociologiques à son sujet
—> propriété considérée comme un moyen d'atteindre des buts

PERCEPTION CONJOINT.E

—> perçoit le ou la conjoint.e comme un individu à part entière, non comme représentant d'un groupe
—> authentique respect et intérêt pour l'autre sexe
—> rapport intrinsèque à l'autre
—> choix du partenaire selon la singularité et l'amour du partenaire

EXPRESSION POLITIQUE

—> antifasciste
—> progressiste
—> valeurs flexibles (patriotisme non-rigide, non soumis au dogme/idéologie par ex.)
—> ouverture au «non-soi», c.a.d à autrui, progrés, changement, différence, etc...
—> libéral individuel (mais non libéral economique)

Le bas score, potentiel antifasciste ?

Résumé des caractéristiques trouvées chez les bas scores dans les études sur la personnalité autoritaire
(1950, Adorno, Lewinson, Nevitt Sanford, Frenkel-Brunswik)

Dans l'expérience, aucun point mauve (comportement menaçant les besoins psychologiques dans le schéma ci-dessus de l'autodétermination) n'était présent, et Alvarez et Bisch portaient une très grande attention à tous les comportements pouvant être perçus comme violents, aidaient les enfants à développer des outils pour ne pas être insécurisant pour les autres ou eux-mêmes. Les besoins étaient alors comblés, et la motivation des enfants est devenue intrinsèque. Le besoin de compétence par exemple, est très clairement comblé, on le voit notamment par les nombreux exemples où clairement les enfants vivent une expérience optimale (ils n'entendaient pas ce qu'on leur disait, continuaient avec témérité leur tâche longtemps) ; les autres motivations, extrinsèques (introjectées notamment) étaient considérées comme un problème à régler par Alvarez et Bisch, et les enfants étaient accompagnés pour être reconnectés à leurs intérêts (on délivrera un passage au point suivant qui est extrêmement parlant à ce propos).

On pourrait se demander en quoi c'est important l'autodétermination, étant donné que toute la vie d'adulte risque d'être contrainte par des ordres, par des pressions à s'orienter de telle manière et pas selon ses élans propres.

Hé bien déjà, c'est une question de bonheur. Il n'y a rien de plus exaltant que de vivre une expérience optimale (=flow), expérience qui conduit à une très forte sérénité, un sentiment d'existence puissant qui fait corps avec la vie :

> « En flow, la personne se sent totalement en contrôle car elle peut diriger le flux d'informations réciproque qui unit l'individu avec l'environnement dans un système interactif. Quand je peux choisir d'interagir avec un système de stimuli que je peux modifier et à partir duquel je peux recevoir des feed-backs significatifs, que le système soit fait de mots, d'autres personnes, de notes de musiques, d'idées, d'outils, je sais que je suis vivant, que je suis quelqu'un, que je compte.
>
> L'habilité à une grande concentration [=flow = expérience optimale] est la manière la plus simple de réduire l'anxiété ontologique, la peur de l'impuissance, la peur de l'inexistence. C'est peut-être la raison principale pour laquelle l'exercice de la concentration, lorsqu'il est subjectivement perçu comme libre est une expérience aussi agréable »
>
> *Flow and the fondation of positive psychology*, **Mihaly Csikszentmihalyi**

L'enfant ne sera pour autant « capricieux » à force de vivre le flow, cela n'empêche pas du tout l'adaptation à des contraintes inévitables ou des ordres légitimes et sensés. Par contre, oui, s'il peut cultiver sa motivation intrinsèque, qu'il devient autotélique, il aura des capacités à transformer tous les environnements qu'il traverse pour qu'il génère du flow, et pas que pour lui d'ailleurs si son besoin de proximité sociale a été bien nourri.

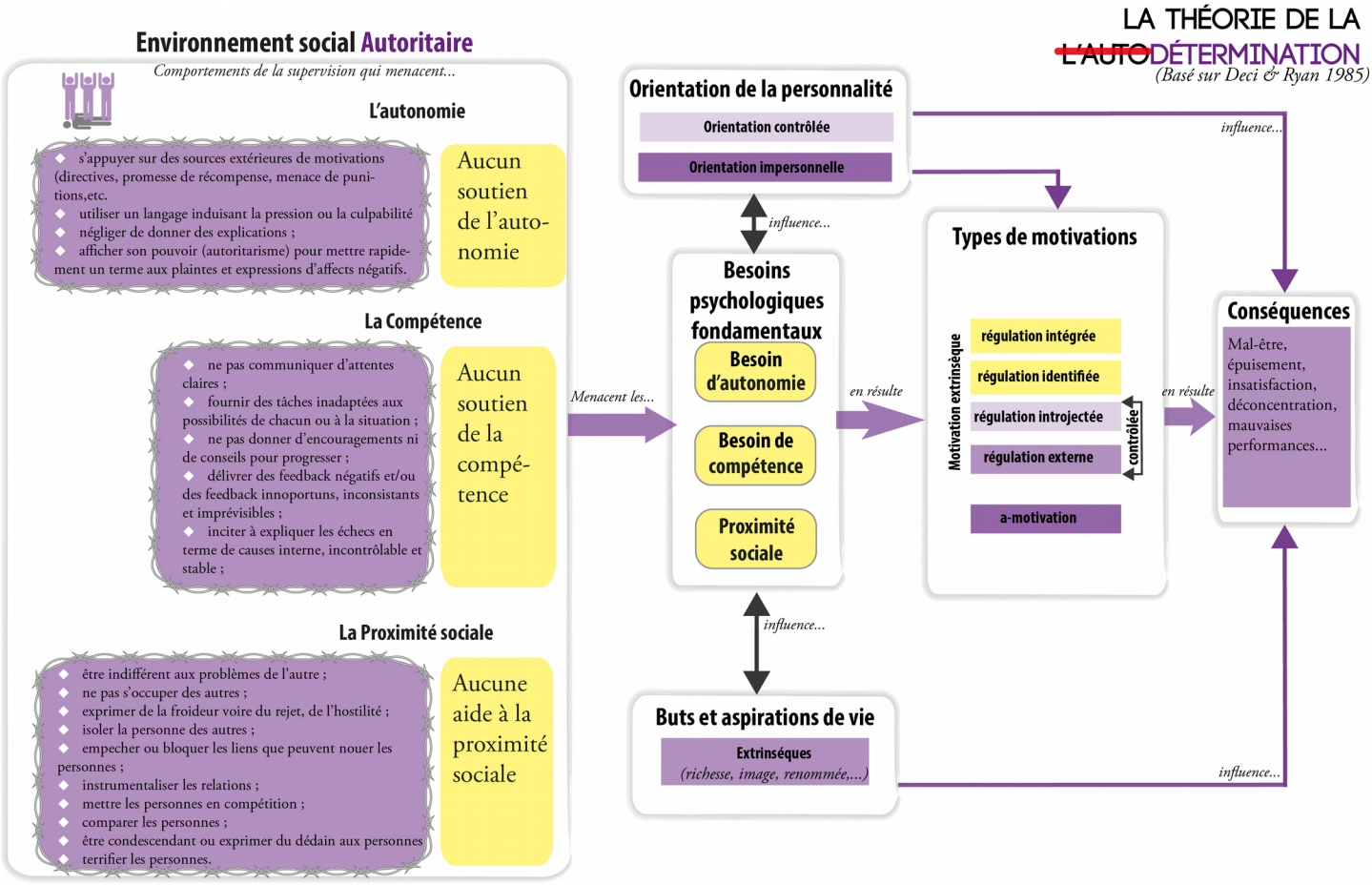
En cela oui, il peut devenir interne non allégeant, étiquette que je trouve personnellement assez synonyme d'autodeterminé :

> L'interne non-allégeant (ou rebelle) est conscient des déterminations sociales, de l'environnement, du contexte et des responsabilités de chacun dans ses structures, y compris son propre pouvoir d'action ; https://www.hacking-social.com/2016/09/26/pe5-ou-comment-ne-pas-sinterroger-sur-lenvironnement-social-permet-de-se-faire-bien-voir/

Hé oui, il risque d'être mal perçu s'il n'arrive pas à feinter le rôle d'interne allégeant, le profil qui est aimé dans notre société néolibérale :

> L'interne allégeant : Il fait des attributions dispositionnelles, explique les faits par des caractéristiques internes aux personnes ou à lui. Par exemple si Untel ne travaille pas ses cours c'est qu'il est paresseux, si Untel n'est pas promu c'est qu'il n'a pas assez travaillé, etc. La situation sociale est ignorée, déniée ou oubliée, il y a erreur fondamentale d'attribution. Et ces « oublis » protègent le système social dans lequel l'interne allégeant juge l'individu, car il dédouane le système social de toute responsabilité, responsabilité qu'il attribue aux gens eux-mêmes. https://www.hacking-social.com/2016/09/26/pe5-ou-comment-ne-pas-sinterroger-sur-lenvironnement-social-permet-de-se-faire-bien-voir/

L'autre raison valable à mon sens de favoriser des modes de supervision (que ce soit scolaire ou en entreprise, bref dans n'importe quel système social) développant, permettant ou encourageant l'autodétermination, est que l'autodétermination est totalement contraire au fascisme. J'ai refait le schéma de l'autodétermination en ne gardant que le vécu des « hauts scores » (ou potentiels fascistes ou personnes autoritaires) de l'étude d'Adorno qui est très bien renseignée sur les modes d'organisation qu'on subit ces gens prônant la hiérarchie de l'individu, la ségrégation, étant ethnocentriques et terrifiés par la différence, étant systématiquement méfiants de toute relation sociale, n'aimant même pas leurs amis ou leur conjoint pour eux-mêmes mais pour des raisons de statut de « bon stéréotype » :



DETERMINATIONS

—> organisation totalitaire de la famille (punition violente ou/et arbitraire basée sur règle et non-principes ; rôles rigides ; valeurs extrinsèques ; forcé à la soumission ; absence d'affection authentique d'un ou des parents (affection sous condition de « bon » comportement et récompense par de l'extrinsèque ; impossibilité d'exprimer les conflits, les désaccords
—> absence d'éducation : « enfant-roi » ou désintérêt de l'environnement pour l'enfant
—> Le travail d'aujourd'hui, faussement libéral, faussement horizontal qui pousse au brutalisme
—> Le travail autoritaire « à l'ancienne »
—> Des traumatismes et événements marquants au cours de la vie

PERCEPTION DE SOI

—> glorification de soi (jugement non objectif de soi)
—> vision de soi stéréotypée (homme = pseudomasculin ; femme = pseudoféminin)
—> idéal de soi stéréotypé (homme = idéal masculin)
—> façade normative
—> n'admet pas les échecs (rationalisation externe ou craquage inexpliqué ou oublié)
—> déni des déterminations psychosociologiques
—> explication en terme héréditaire, physique et externe
—>propriété considérée comme extension de soi

Le haut score

Résumé des caractéristiques trouvées chez les hauts scores dans les études sur la personnalité autoritaire et «modernisation» par *Hacking-social*

PSYCHISME

—> tendance à la projection (externalisation)
—> refoulement
—> moi faible/ insécurisé
—> moi trop égocentrique (intolérance à la frustration, refus du principe de réalité)
—> tourné vers l'extrinsèque (pouvoir)

PERSONNALITE AUTORITAIRE

—> stéréotypie
—> soumission à l'autorité
—> agressivité autoritaire
—> conventionnalisme rigide
—> anti-intraception, anti- intellectuel, anti-science, rigidité à toute information ou personne apportant une information contredisant l'ethnocentrisme/l'idéologie qu'il suit de façon dogmatique
—> préoccupation liée au pouvoir, au fait d'être dur et non faible, masculinisme, anti-féminisme, anti-chomeurs...
—> crédulité

PERCEPTION CONJOINT.E

—> ambivalence vis-à-vis de l'autre sexe
—> pas d'authentique respect pour l'autre sexe
—> conventionnalisme des rôles féminins et masculins
—> exploitation/manipulation de l'autre sexe pour l'extrinsèque
—> choix du partenaire selon les conventions, non la singularité du partenaire
—> sexe opposé vu comme un exogroupe, non un individu singulier
—> absence de recherche d'affection

Etudes sur la personnalité autoritaire
Adorno, Lewinson, Nevitt Sanford, Frenkel-Brunswik, 1950

PERCEPTION DE L'ENTOURAGE

—> condamnation moraliste d'autrui
—> extrapunitif (rejette la faute sur autrui plutôt que sur soi)
—> pense le monde comme une jungle
—> conception des relations humaines comme une hiérarchie (pas d'égalité, pas d'horizontalité, pas de mutualité)
—> dépendance à l'apport matériel d'autrui
—> ne cherche pas l'affection d'autrui
—> exploitation/manipulation d'autrui
—> n'apporte pas de soin personnalisé à autrui
—> choisi ses amis selon leur conventionnalité et leur statut
—> n'a pas d'intérêt intrinsèque pour l'ami ou des valeurs de partage

EXPRESSION POLITIQUE

—> préjugés
—> ethnocentrisme
—> pseudoconservateur
—> patriotisme rigide
—> pseudodemocratisme
—> pseudo intellectuel (ou pseudoscientifique, ou pseudolittéraire)
Observations secondaires :
—> peur de la contamination de l'autre
—> discours parfois irrationnel ou contradictoire
—> se cache sous et exploite « l'humour » pour exprimer ses idéologies ou sentiments inavouables
—> parfois tendances narcissiques chez les « influenceurs » hauts scores, voire des problématiques de perversions narcissiques ou de narcissisme malfaisant
—> se dit « non manipulable », pseudolucidité cachant la crédulité à l'endogroupe
—> tendance à prendre sa religion ou ses croyances de façon dogmatique

On a un profil a priori complètement déterminé par l'extérieur. Il faut donc avoir la chance d'avoir des autorités pacifiques, ou qui diffusent des normes non-agressives, parce qu'on a là une potentielle armée pouvant se soumettre à tout, y compris l'immoral, parce qu'ils n'ont pas pu développer les ressources internes leur permettant de réfléchir en autonomie et d'être capable de s'opposer à des ordres, des injonctions, des normes immorales. On a également là une souffrance terrible, parce qu'aucun besoin n'a été comblé, et que tous les comportements tournés vers l'extrinsèque, qui les rendent si manipulables, sont des tentatives vaines pour combler leurs besoins, puisque l'extrinsèque n'est que façade qui ne peut être « comblant » que si cela répond à un écho personnel profond.

Je ne pense que ce soit des vies souhaitables, ni en tant qu'individu, ni pour une société : ces personnes ont les potentiels coupés, comment une société peut avancer si elle réduit ses humains, quand bien même cela lui permettrait de les contrôler totalement ? N'a-t-on pas plus à gagner d'individus avec une variété de potentiels forts, enthousiastes à vivre et exercer leurs compétences ?

Pour revenir à la classe expérimentale de Gennevilliers, oui c'est une pédagogie autodéterminante, mais évidemment ce n'est pas suffisant à mon sens. Il faudrait que cela continue en primaire, puis au collège et lycée, selon des modalités différentes parce que les besoins, intérêts et capacités des enfants n'y sont pas les mêmes ; et même à la fac ou dans les études supérieures, il y aurait beaucoup à revoir. Au travail aussi. Par chance, il y a énormément d'expériences autres qui sont également autodéterminantes, comme on a pu le voir à *Quest to Learn* notamment, mais on citera plein de choses à la fin.

⇒ L'expérience de Gennevilliers n'est pas néolibérale

Quand bien même ceux qui ont financé le seraient, la pédagogie n'est pas une méthode de formation de futurs employés pseudolibérés où la liberté n'est qu'une carotte manipulatrice cachant un système autoritaire.

On a vu que cette pédagogie nourrissait l'autodétermination. Mais comme pour les questions de Flow, on peut s'inquiéter que ce ne soit qu'une autodétermination de

façade. J'ai donc convoqué à ma mémoire tout ce que j'ai pu étudier sur les questions de travail, de management et tous les témoignages d'OVMQC ainsi que ceux trouvés dans la bibliographie de l'homme formaté, ainsi que toutes les théories sur le « nouveau » management néolibéral. Et effectivement si on va vite, on peut trouver dans l'environnement social néolibéral tout ce qui nourrit ou détruit l'autodétermination, parfois même cela se cumule ce sont les injonctions paradoxales implicites : « prends des initiatives mais seulement en obéissant aux ordres », par exemple. **Ainsi, pour bien comprendre la différence de la « nourriture néolibérale » avec la « nourriture autoritaire » différentes de celle qui autodétermine l'individu, il faut comprendre qu'ici, en pseudolibéralisme, la volonté majeure est de cacher l'autoritarisme de l'environnement et de le faire passer pour libre afin d'exploiter davantage les individus, bref les manipuler.**

On a un profil a priori complètement déterminé par l'extérieur. Il faut donc avoir la chance d'avoir des autorités pacifiques, ou qui diffusent des normes non-agressives, parce qu'on a là une potentielle armée pouvant se soumettre à tout, y compris l'immoral, parce qu'ils n'ont pas pu développer les ressources internes leur permettant de réfléchir en autonomie et d'être capable de s'opposer à des ordres, des injonctions, des normes immorales. On a également là une souffrance terrible, parce qu'aucun besoin n'a été comblé, et que tous les comportements tournés vers l'extrinsèque, qui les rendent si manipulables, sont des tentatives vaines pour combler leurs besoins, puisque l'extrinsèque n'est que façade qui ne peut être « comblant » que si cela répond à un écho personnel profond.

Je ne pense que ce soit des vies souhaitables, ni en tant qu'individu, ni pour une société : ces personnes ont les potentiels coupés, comment une société peut avancer si elle réduit ses humains, quand bien même cela lui permettrait de les contrôler totalement ? N'a-t-on pas plus à gagner d'individus avec une variété de potentiels forts, enthousiastes à vivre et exercer leurs compétences ?

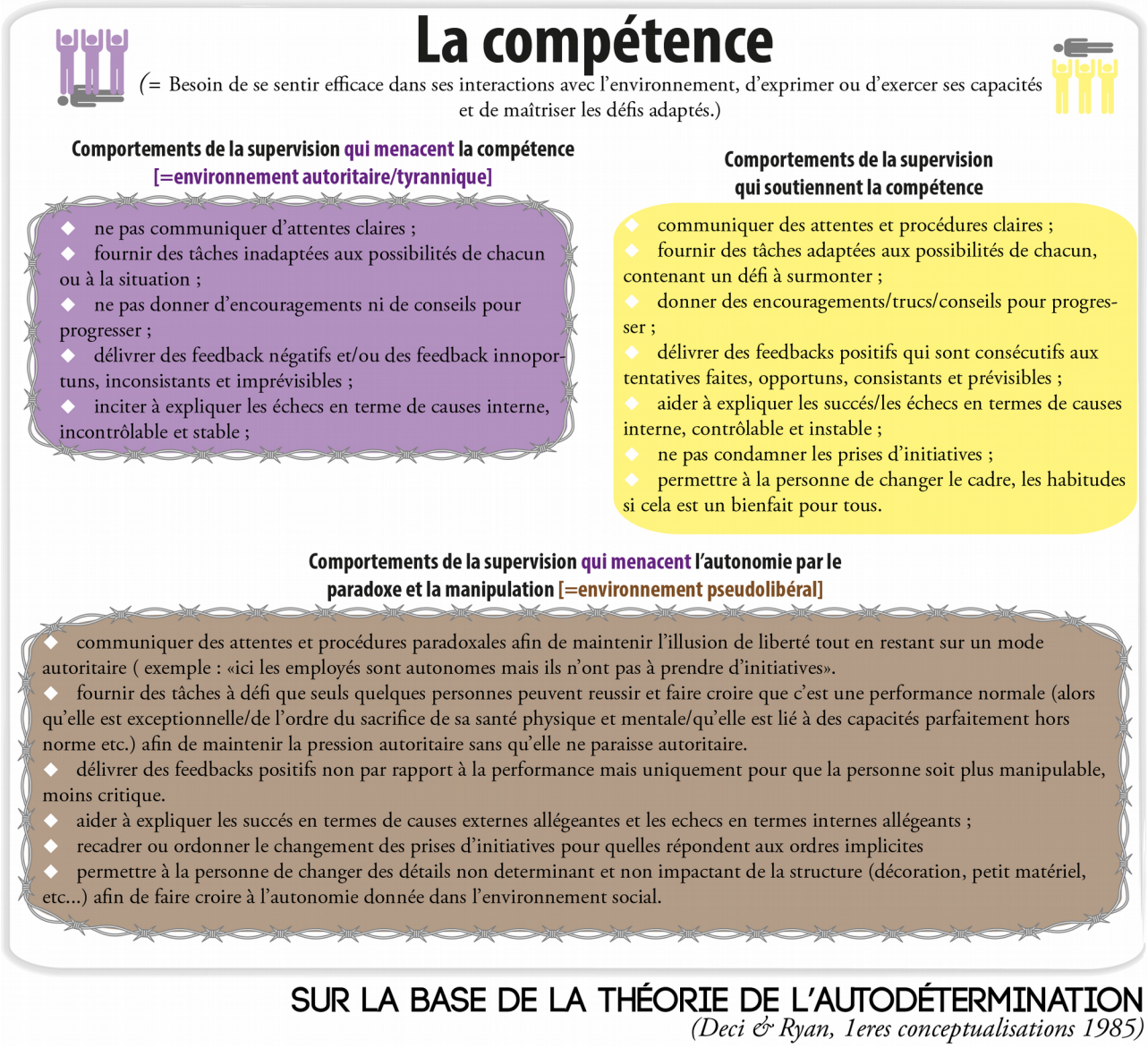
Pour revenir à la classe expérimentale de Gennevilliers, oui c'est une pédagogie autodéterminante, mais évidemment ce n'est pas suffisant à mon sens. Il faudrait que cela continue en primaire, puis au collège et lycée, selon des modalités différentes parce que les besoins, intérêts et capacités des enfants n'y sont pas les mêmes ; et même à la fac ou dans les études supérieures, il y aurait beaucoup à revoir. Au travail aussi. Par chance, il y a énormément d'expériences autres qui sont également autodéterminantes, comme on a pu le voir à *Quest to Learn* notamment, mais on citera plein de choses à la fin.

⇒ L'expérience de Gennevilliers n'est pas néolibérale

Quand bien même ceux qui ont financé le seraient, la pédagogie n'est pas une méthode de formation de futurs employés pseudolibérés où la liberté n'est qu'une carotte manipulatrice cachant un système autoritaire.

On a vu que cette pédagogie nourrissait l'autodétermination. Mais comme pour les questions de Flow, on peut s'inquiéter que ce ne soit qu'une autodétermination de façade. J'ai donc convoqué à ma mémoire tout ce que j'ai pu étudier sur les questions

de travail, de management et tous les témoignages d'OVMQC ainsi que ceux trouvés dans la bibliographie de l'homme formaté, ainsi que toutes les théories sur le « nouveau » management néolibéral. Et effectivement si on va vite, on peut trouver dans l'environnement social néolibéral tout ce qui nourrit ou détruit l'autodétermination, parfois même cela se cumule ce sont les injonctions paradoxales implicites : « prends des initiatives mais seulement en obéissant aux ordres », par exemple. **Ainsi, pour bien comprendre la différence de la « nourriture néolibérale » avec la « nourriture autoritaire » différentes de celle qui autodétermine l'individu, il faut comprendre qu'ici, en pseudolibéralisme, la volonté majeure est de cacher l'autoritarisme de l'environnement et de le faire passer pour libre afin d'exploiter davantage les individus, bref les manipuler.**



Idem pour les points positifs de l'environnement social en catégorie compétence, qui peuvent paraître présents en pseudolibéral mais qui sont corrompus. Par ex, un parent à éducation à visée autodéterminée peut présenter une activité « tiens, voici ton coin dessin, tu peux y colorier avec ceci et cela quand tu en auras envie » ; un autre, autoritaire, va donner l'ordre de colorier et si ce n'est pas fait, va punir. Le pseudolibéral va présenter le coin crayon identiquement à celui à visée autodéterminé, mais si l'enfant ne colorie pas « je vois que tu n'as pas fait l'effort de colorier alors que j'avais pris le temps de t'expliquer, tu fais comme tu veux, mais ce n'est pas l'attitude d'un enfant fort [technique d'étiquetage] » autrement dit, l'enfant n'avait pas la liberté de choisir, mais il l'apprend après de façon très implicite.

Pour la catégorie proximité sociale, c'est la même logique sournoise et paradoxale, l'environnement social peut feindre d'écouter les problèmes de l'autre en étant

parfaitement indifférent et en n'apportant pas d'aide du tout. Voire pire, comme c'est le cas souvent en entreprise, exploiter les informations obtenues par l'écouté pour gagner en promotion (en dénonçant des « faiblesses »), en créant avec des ragots, en l'utilisant pour qu'il se sacrifie plus (pour son propre intérêt), etc.

Je rappelle que c'est ici une modélisation de ma notion de pseudolibéralisme, basée sur mes recherches sur le travail (principalement *l'homme formaté* et *OnVautMieuxQueCa*), je n'accuse pas du tout l' école classique de ces attitudes : il s'agit de voir si l'expérience d'Alvarez serait de nature pseudolibérale.

Si on devait résumer le pseudolibéralisme, ce serait qu'il a l'apparence d'un climat de liberté, d'égalité, de fraternité, mais que ces finalités sont l'obéissance, la hiérarchisation des individus (pour que le pseudolibéral soit tout en haut des autres), et dénotent un profond égoïsme machiavélique, parfois psychopathe.

Il y a de nombreux signes dans l'expérience d'Alvarez qui montrent que ce n'est pas de la fausse liberté qui est proposée aux enfants, mais un extrait en particulier dénote une volonté sincère que les enfants soient libres :

> « Les semaines passant, je m'apercevais que les enfants de moyenne section qui avaient le plus de difficultés à faire seuls et à y prendre du plaisir étaient les "bons éléments". Ils étaient incapables, pendant plusieurs très longs mois, de se recentrer sur leurs propres envies et de prendre plaisir à effectuer une activité seuls, sans avoir en retour une appréciation de ma part. Je revois encore certains d'entre eux se plonger dans une activité et se redresser lorsque je passais à côté, espérant que je dise : "C'est bien !" Ce que je ne faisais pas. Ils finissaient alors par se lever de leur chaise pour venir jusqu'à moi, pensant que je ne les avais peut-être pas vus, et ils me posaient la question : "Céline, est-ce que c'est bien ?" Il me fallut beaucoup de temps pour aider ces "bons éléments" à se séparer du jugement tout-puissant de l'adulte et à se reconnecter de nouveau à leur jugement personnel. J'ai vraiment cru que, pour certains de ces enfants, il était trop tard. Plus ils étaient "scolaires", toujours les premiers à répondre aux questions et aux demandes de l'adulte, et plus ils avaient de difficultés à choisir leurs activités et à juger par eux-mêmes le résultat. Je voyais leur regard en coin guetter mes expressions. Je me forçais à être totalement neutre.

Certains enfants ont souffert de cette situation. Vraiment, je ne vous le cache pas, et en y repensant maintenant, je dois reconnaître que j'ai la gorge qui se serre. Le spectacle de ces premières semaines était vraiment désolant. Ils avaient 4 ans, et ils étaient déjà complètement décentrés d'eux-mêmes, accrochés au jugement arbitraire de l'adulte, et passionnés non par l'exploration et la découverte mais par la possibilité de faire mieux que le voisin et d'augmenter leur capital sympathie auprès de la maîtresse. Et, pendant ce temps, je revois encore les petits, totalement inconscients de ce que traversaient les plus grands, consacrer de longs moments, tout seuls dans leur coin ou à plusieurs, à des activités qui les passionnaient. Ils ne prêtaient guère attention à moi, ils évoluaient à leur rythme dans la joie, la concentration et l'exploration.

Je dois le reconnaître, si je n'ai pas douté une seule seconde que tous ces enfants pourtant issus de milieux défavorisés réussiraient à assimiler les apprentissages fondamentaux, voire à être en avance sur le programme, il y eut de nombreux moments où je doutais réellement de pouvoir rendre à certains leur autonomie. Et, je dois vous le dire, les aider à lire ou à compter n'avait plus aucun intérêt pour moi s'ils ne le faisaient pas pour eux, avec une joie, une liberté et une autonomie totales. Afin de leur rendre la liberté que le système scolaire leur avait prise, nous avions trouvé une solution qui a semblé fonctionner : nous ne manquions pas une seule occasion de nous réjouir explicitement, pour eux, lorsque nous les voyions intéressés par une activité : "Ah, je vois que tu es content de faire cette activité ! J'aime te voir content comme ça. J'espère que tu trouveras d'autres activités qui te plaisent autant." Et comme nous nous réjouissions pour les efforts et les réussites de tous, quelle que soit leur complexité, progressivement, les enfants de moyenne section ont arrêté de se comparer, et leurs élans spontanés empathiques ont pu se déployer. » *Les lois naturelles de l'enfant*, **Céline Alvarez**

Une sincère liberté a été recherchée dans cette expérience ; et c'est le cas aussi de nombreuses autres initiatives.

Si vous souhaitez mettre à l'épreuve les systèmes, les organisations et que vous voulez déceler rapidement s'ils sont authentiquement libres ou alors qu'ils ne sont que des engeances du néolibéralisme, donc pseudolibres voici quelques indices :

- Y a-t-il des injonctions paradoxales ? Des paradoxes dans ce qui est demandé ?

- La personne a-t-elle vraiment un libre choix ?
- La personne peut-elle changer l'organisation ?
- Est-ce que les personnes peuvent être internes non allégeantes, insoumises et vouloir changer l'organisation ? Est-ce bien perçu, écouté (véritable liberté) ou puni/interdit d'une façon ou d'une autre ?

Ce questionnement n'est pas exhaustif, évidemment.

⇒ L'environnement créé dans l'expérience de Gennevilliers et les méthodes suscitent l' émergence de comportements positifs inattendus chez les enfants.

L' émergence est un concept multidisciplinaire qu'on trouve dans les sciences dites « dures » comme humaines, et aussi dans des domaines comme le game design ; on parle soit d' émergence forte, c'est par exemple l'apparition de la vie à partir de l'inanimé (mais beaucoup doutent d'une réalité de cette émergence forte) ; et d'émergence faible, c'est par exemple, qu'à partir d'un système dont on pourrait prédire tout ce qu'il peut créer, apparaît des caractéristiques inattendues.

Prenons l'exemple du game design : dans Skyrim, il y a une volonté assez manifeste de la part des créateurs que l'environnement soit émergeant. Certes, c'est un milieu de vie très réduit, avec ses règles, ses impossibilités (creuser dans la terre par exemple), ses déterminations fortes (incitation à suivre des quêtes et suivre un parcours quadrillé) mais il est suffisamment libre pour que l'émergence advienne, c'est-à-dire que les joueurs utilisent le jeu de façon parfaitement inattendue, hors des déterminations et des limites de l'environnement : par exemple, passer un temps considérable à faire des collections de crânes de trolls, couvrir la tête des PNJ avec des paniers, mener une vie extrêmement peu aventureuse et banale (manger aux heures des repas, travailler comme bucheron, lire un livre avant de dormir, etc).

Lorsqu'un environnement est suffisamment libre, il y a donc émergence. Et clairement les mentalités autoritaires, IRL, y perçoivent une menace, parce que c'est perdre le contrôle des comportements. Vouloir l'émergence, cela nécessite une certaine confiance en l'humain, une ouverture d'esprit sur des pans inattendus de la vie humaine, c'est perdre sa domination et ses pouvoirs, parce que l'individu qui exprime

une forme d'émergence ne marche pas dans le « jeu » prévu, il fabrique son propre jeu.

En tant que bisounours, je perçois très positivement l'émergence et pire, je la quête, essaye de la susciter lorsque j'ai en charge un environnement. Tout simplement parce que rien ne m'ennuie plus que des comportements que je pourrais prédire, des comportements déterminés. Bref, il faut aimer être très surpris et savoir céder les pouvoirs aux « joueurs », avoir une confiance suffisante en eux (mais pas aveugle).

Mais je comprends que de voir une qualité en l'émergence est assez particulier et qu'ainsi ce point que j'estime positif puisse être considéré comme négatif ; clairement il ne s'agit pas d'un point objectivement positif de la pédagogie. J'exprime là une croyance (non religieuse, mais pragmatique) au sujet de l'humain et ses potentiels. C'est une croyance, parce que malgré toutes les preuves qu'on pourrait amener sur le tapis, l'humain étant tellement complexe, variant selon les époques, situations, etc, qu'on ne peut pas affirmer qu'il est définitivement bon ou mauvais.

La croyance qui s'oppose à celle qui pense que l'humain a des potentiels intéressants est celle qui lutte contre l'émergence : cette autre croyance est que l'homme doit être contrôlé car il est mauvais, parce qu'il est un loup pour l'homme, que ses pulsions forcément mauvaises doivent être contenues, maîtrisées, sous contrôle de l'environnement (car il est incapable de s'autogouverner).

Ma croyance est que l'on doit donner de la vraie liberté aux individus parce que leurs potentiels ainsi libérés sont super intéressants et rendent la vie plus souvent meilleure que moins bonne pour tout le monde. Par contre, n'allez pas extrapoler, je n'ai pas le même discours lorsqu'il s'agit d'organisations et d'intérêts économiques, cela n'a rien à voir avec l'humain, clairement il faut des lois, un cadre et des protections, justement pour l'humain et sa liberté.

Revenant à la classe d'Alvarez et Bisch ; il y a des phénomènes très clairs d'émergence chez les enfants, notamment leurs autodéfis qui ont beaucoup surpris les adultes : vouloir à trois ans compter jusqu'à 1000, copier à la main toute l'histoire d'un album de jeunesse, etc. Il y a aussi de l'émergence dans leurs requêtes, comme ceux qui demandaient à faire silence dans la classe pour mieux se concentrer, ou encore tous ceux qui rechignaient à aller en cour de récréation parce qu'ils préféraient « travailler ». Ces phénomènes nous montrent l'incroyable potentiel des enfants, des volontés qu'on

n'aurait pas du tout imaginées possibles : l'environnement est suffisamment libre, sécurisant et bien cadré pour générer toute cette somme de comportements surprenants et formidables à la fois.

Pour reprendre la métaphore avec le jeu vidéo, on pourrait considérer cette classe comme un milieu de vie réduit, un *open world* suffisamment complexe et libre (mais cadré et sécurisant) pour permettre l'émergence.

Ce point aussi va en faveur de l'idée que l'on n'est pas dans une fabrique néolibérale ; si cela avait été le cas, tous les comportements auraient été prédictibles (car pseudolibre, donc autoritaire), donc il n'y aurait pas eu d'autre émergence que celle de l'hostilité, la fuite, la défiance, le détournement, les enfants testant des moyens de retrouver leur liberté (mais là aussi ce sont des comportements prédictibles qui ne font pas honneur à leur potentiel d'autodéfi par exemple).

D'autres initiatives, idées, voies

Je n'ai eu cesse sur ce dernier paragraphe de répéter « mais d'autres initiatives aussi », parce que oui, et c'est merveilleux, il y a des dizaines d'expériences, d'écoles, de classes qui ont un même paradigme non-allégeant, tourné vers l'intrinsèque, libre, émergeant dans les plus beaux potentiels des enfants, à la fois très similaires sur des points comme la confiance en l'enfant, et très différents sur leurs activités et les façon d'exprimer cette confiance. Cette variété est formidable et je vous invite à la découvrir avec les liens ci-dessous. Cependant je ne suis qu'une personne avec un temps et une attention limitée comme n'importe qui, cette liste n'est pas du tout exhaustive. Ainsi je vous invite à partager vos liens, vos documentaires, vos sites ou blogs, vos livres à ce sujet : cela ne peut qu'être profitable pour tous, et personnellement, cela me sera d'une grande aide pour les futurs articles et le livre que j'écris actuellement.

- *Liberté pour apprendre*, Carl Rogers
- *Application of flow in human developement,* Mihaly Csikszentmihalyi
- Institute for play : https://www.instituteofplay.org/
- Quest To learn : http://www.q2l.org/
- Expérithèque, bibliothèque des expérimentations pédagogique : http://eduscol.education.fr/experitheque/carte.php

- Edukey, une chaîne qui explore les pédagogies ; ici la pédagogie Freinet : https://youtu.be/cKAUx8IWfg4
- *Reinventing organizations*, **Frederic Laloux** (disponible en français) Un grand aperçu en conférence, il y parle d'un école allemande (ESBZ) où les enfants s'autogouvernent, ou il y a un fort accent mis sur le prosocial : https://youtu.be/NZKqPoQiaDE
- « Une idée folle » ce documentaire rassemble plusieurs initiatives françaises de pédagogie alternatives : https://youtu.be/cqeKM-SGpZo
- Summerhill, l'école de la liberté : https://youtu.be/_xqFSHa1FE8
- Hygiène mentale a fait toute une série sur l'enseignement de la pensée critique en CM2 assez originale (ici c'est l'intro, il y a 4 épisodes) : https://youtu.be/__DVwG9oiuU
- Un professeur raconte comment il a gamifié sa classe (c'est sous-titré en français) : https://youtu.be/4qlYGX0H6Ec
- François Taddei biologiste, directeur du CRI (Centre de recherches interdisciplinaires) à milite activement pour l'innovation dans l'éducation ; a suivre également sur twitter (il relaie beaucoup d'informations passionnantes sur l'éducation) ; ici le projet du CRI d'une école de la recherche https://les-savanturiers.cri-paris.org/ : https://youtu.be/60_xXe5IAkI

Ressources sur l'apprentissage (psycho cognitive, psycho positive, neuro…)

- les cours de Stanislas Dehaene, psychologie cognitive, plusieurs heures en libre accès : Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – Psychologie cognitive expérimentale – Stanislas Dehaene – Collège de France – 06 janvier 2015 9 h 30

Un cours ici : https://youtu.be/58i5ZCgk4do

- Une conférence de Catherine Guéguen sur les neurosciences affectives : https://youtu.be/DvcJtn7ZCfU
- Une table ronde avec Vanessa Lalo psychologue clinicienne spécialiste du thème

du jeu-vidéo (son site est également ici http://vanessalalo.com/) : https://youtu.be/d3l1f52gs_c

Sources

- *Les lois naturelles de l'enfant,* **Céline Alvarez**
- La chaine YouTube de Céline Alvarez :
- https://www.youtube.com/channel/UChh9mxzY_-iMWyI9IL_ax_Q/videos
- Le site de Céline Alvarez : https://www.celinealvarez.org/
- *De l'enfant à l'adolescent,* **Maria Montesorri** De l'enfant a l'adolescent : Montessori, Maria
- *Application of flow in human developement,* **Mihaly Csikszentmihalyi**
- *Flow and the fondation of positive psychology*, **Mihaly Csikszentmihalyi**
- *The systems model of creativity*, **Mihaly Csikszentmihalyi**
- *Vivre, la psychologie du bonheur*, **Mihaly Csikszentmihalyi**
- *Liberté pour apprendre,* **Carl Rogers**
- *Traité de psychologie positive*, Chapitre « les apports de la théorie de l'autodetermination » **P.G,Sarrazin, L,Pelletier, E.L Deci, R.M Ryan**
- *L'internalité et l'allégeance considérées comme des normes sociales : une revue* **Bernard Gangloff** http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1630
- *Les illusions libérales, individualisme et pouvoir social. Petit traité des grandes illusions*, **Jean-Léon Beauvois**
- *La soumission librement consentie*, **Robert-Vincent Joule, Jean-Léon Beauvois**
- *Cerveau et psycho n°86*

Sources web et critiques :

- Désolés… Nous ne sommes pas Céline Alvarez, nous ne sommes QUE des profs…
- Brighelli – Céline Alvarez, une imposture ? – Le Point – Page 2
- Le succès ambigu de Céline Alvarez, l'institutrice qui veut révolutionner la

pédagogie
- Ecole : « Beaucoup de choses présentées comme nouvelles par Céline Alvarez ne le sont pas »
- Le livre de Céline Alvarez est-il plutôt inspirant ou agaçant ? – Les Cahiers pédagogiques
- Les vérités de Céline Alvarez | Le Club de Mediapart
- Céline Alvarez, une pédagogie « business compatible » – alvarez.pdf
- Education | C. Alvarez à Gennevilliers : les limites d'une expérience
- Méfiez-vous des neurosciences | Slate.fr
- Pourquoi tant de profs ne supportent plus Céline Alvarez ? | Slate.fr
- Education : le libéral Institut Montaigne, maître à penser de Macron – Libération
- Céline Alvarez, une institutrice révolutionnaire
- L'école qui donne envie d'apprendre | L'Avventura
- Céline Alvarez au regard des instits
- La présentation du programme à l'école maternelle – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- MENE1504759A – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- 2015_BO_SPE_2_404846.pdf
- Espaces ludiques – Espaces ludiques – Éduscol
- Fondements cognitifs des apprentissages scolaires – Psychologie cognitive expérimentale – Stanislas Dehaene – Collège de France – 06 janvier 2015 9 h 30
- Céline Alvarez : « Tout notre environnement scolaire est inadapté » • Brèves, Céline Alvarez, École, Éducation • Philosophie magazine
- École : pourquoi Céline Alvarez n'a pas réussi son expérience