

Heureux comme un enseignant dans une pédagogie « alternative » ?

Happy he who like a teacher in an “alternative” pedagogy

Yves Reuter

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097136ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097136ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Reuter, Y. (2023). Heureux comme un enseignant dans une pédagogie « alternative » ? *Phronesis*, 12(2-3), 48–59. <https://doi.org/10.7202/1097136ar>

Article abstract

This article examines the relationship between different pedagogies and the joy of teaching. It is based on several research carried out on schools practicing alternative pedagogies as well as on experiments linked to article 34 of the « Fillon » law. Several dimensions are brought to light: the break with the ill-being experienced in traditional practices, the consistency between values and practices, the place of commitment in the history of the teacher and in his personal relationships, the professional development, the effects on students, the closer relations with families, the social recognition.

Point de vue

Heureux comme un enseignant dans une pédagogie « alternative » ?

Yves REUTER

Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille (CIREL)
Université de Lille, France

Mots-clés : *pédagogies différentes ; enseignement ; bonheur d'enseigner ; engagement professionnel ; développement professionnel*

Résumé : *cet article porte sur les relations entre pédagogies différentes et bonheur d'enseigner. Il s'appuie sur plusieurs recherches menées sur des établissements scolaires pratiquant des pédagogies alternatives ainsi que sur des expérimentations liées à l'article 34 de la loi « Fillon ». Plusieurs dimensions sont mises au jour : la rupture avec le mal-être vécu dans les pratiques classiques, la cohérence entre valeurs et pratiques, la place de l'engagement dans l'histoire de l'enseignant et dans ses relations personnelles, le développement professionnel, les effets sur les élèves, le rapprochement avec les familles, la reconnaissance sociale.*

Happy he who like a teacher in an « alternative » pedagogy

Keywords: *alternative (or different) pedagogies; teaching; joy of teaching; professional commitment; professional development*

Abstract: *This article examines the relationship between different pedagogies and the joy of teaching. It is based on several research carried out on schools practicing alternative pedagogies as well as on experiments linked to article 34 of the « Fillon » law. Several dimensions are brought to light: the break with the ill-being experienced in traditional practices, the consistency between values and practices, the place of commitment in the history of the teacher and in his personal relationships, the professional development, the effects on students, the closer relations with families, the social recognition.*

Introduction

Je me propose de préciser dans cet article les relations possibles entre bonheur d'enseigner et pédagogies différentes ou alternatives. Je me dois cependant de préciser que je ne suis pas un spécialiste de la question du bonheur et des distinctions possibles entre bonheur, bien-être, etc. J'intégrerai donc dans ces catégories les déclarations et les comportements des enseignants qui manifestent qu'ils se sentent bien dans les pratiques instaurées et qu'ils n'en souhaiteraient pas d'autres. Après quelques rappels concernant la définition possible des pédagogies différentes et les recherches sur lesquelles je m'appuie, j'exposerai les dimensions essentielles qui rendent compte, à mon sens, du bonheur d'enseigner que disent éprouver les enseignants qui s'investissent dans ces démarches. Je noterai cependant, avant d'en venir aux conclusions, quelques points de fragilité de ce bonheur. Je m'appuie pour aborder toutes ces questions sur la synthèse que j'ai tenté de réaliser dans mon dernier ouvrage consacré à l'analyse des pédagogies différentes (Reuter, 2021).

De quelques précisions nécessaires

Avant d'en venir aux dimensions qui contribueraient au bonheur d'enseigner dans les pédagogies différentes selon les maîtres qui s'y investissent, je souhaite apporter quelques précisions quant à ma manière d'aborder cette question, quant aux termes que j'emploie et à leur définition et quant aux recherches que j'ai menées.

À propos du bonheur d'enseigner

Ainsi que je le signalais en introduction, je ne suis pas un spécialiste de la question du bonheur et des distinctions possibles entre bonheur, bien-être, etc. Mes recherches ne portent pas centralement sur cette question et je ne l'ai abordée que par le biais des analyses des pédagogies ou des disciplines scolaires que j'ai pu mener. Dans ces recherches, que je présente dans la suite de cet article, j'ai observé et analysé des situations de classe et des réunions (entre maîtres, entre maîtres et élèves, entre maîtres et parents...), des documents écrits (projets, évaluations...), des déclarations, sollicitées par le chercheur (questionnaires, entretiens...) ou non (échanges informels autour d'un café, dans la cour ou à la cantine). Je m'appuie donc sur des comportements observés (par exemple, les modalités relationnelles avec les collègues, les élèves, les parents...), sur le type d'implication (temps passé excédant les horaires prévus, prise de responsabilité, investissement dans les réunions...) ainsi que sur des déclarations qui manifestent, à mon sens, que celui qui les tient se sent heureux dans ces pratiques et qu'il ne souhaiterait pas (re)venir à des pratiques plus classiques.

À propos des pédagogies différentes

Il me semble intéressant, avant d'aller plus loin, de préciser certaines définitions et distinctions que j'emploie tout en sachant qu'elles demeurent discutables. J'utilise l'expression de « pédagogies différentes » ou de « pédagogies alternatives » pour indiquer qu'il s'agit de systèmes pédagogiques différents de la pédagogie classique et mis en œuvre plus rarement dans l'institution scolaire française. Je préfère cette expression à celle de « pédagogies nouvelles », car celles-ci ont, pour la plupart, plus d'un siècle d'existence. Je la préfère aussi à celle de « pédagogies actives », car toute pédagogie est active dans la mesure où elle nécessite, non seulement la mise en œuvre de situations, de dispositifs et de gestes professionnels de la part de l'enseignant mais encore la mise en œuvre d'activités de la part des élèves, ne serait-ce qu'écouter, noter, mémoriser, quels que soient les jugements qu'on peut porter sur ces activités. (Reuter, 2020). J'entends essentiellement par pédagogie classique ou traditionnelle un type de pédagogie, encore dominant en France, caractérisé par un enseignement essentiellement magistral (y compris dans sa variante dialoguée) et identique pour tous les élèves.

Il alterne exposition du maître, répétition d'exercices formels et d'évaluations à orientation négative¹, dans le cadre d'une progression censée être cumulative, allant de ce qui est considéré comme simple (par les programmes, le manuel ou le maître) à ce qui est considéré comme complexe. Dans cette pédagogie, la compétition l'emporte sur la coopération, l'enseignement ne prend que peu en compte les représentations, connaissances et pratiques des élèves et ceux-ci ne disposent pas vraiment de dispositifs de réflexion, d'échanges et de décision sur le fonctionnement de la vie scolaire. De surcroît, une certaine défiance demeure face aux parents qui sont tenus à distance. Je distingue encore des pédagogies différentes en tant que systèmes² et des pratiques pédagogiques différentes. En effet, un changement de pratiques n'implique pas nécessairement un changement de système pédagogique mais peut, parfois, en engendrer. Ainsi, des dispositifs tels que le « quoi de neuf » ou le conseil d'élèves peuvent parfois être insérés dans un cadre pédagogique classique sans engendrer de grandes modifications. Ils comportent aussi des risques de dissonance avec le reste du cadre pédagogique qui vident de leur sens ces dispositifs. Mais, à l'inverse, ils peuvent entraîner chez l'enseignant des changements de point de vue sur les élèves et des envies d'aller plus loin dans d'autres démarches pédagogiques.

À propos des recherches menées

Je m'appuie sur les travaux que j'ai pu mener, seul ou en équipe, sur des pédagogies différentes (Reuter, 2021). Il s'agit, en premier lieu de la « pédagogie Freinet », dans le cadre de la recherche menée, de juin 2001 à septembre 2006, sur le groupe scolaire Concorde (composé de l'école maternelle Anne Franck et de l'école élémentaire Hélène Boucher), situé dans un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) de la banlieue lilloise dans un milieu très défavorisé, (lire, entre autres, Reuter, 2007 et Reuter, 2012). Cette recherche avait tenté de répondre à plusieurs questions qui avaient fait l'objet d'échanges et de négociations entre chercheurs, inspecteur de la circonscription, équipe pédagogique et expert du ministère dans le cadre des ERTe (Équipes de Recherche Technologiques en éducation). Ces questions portaient sur la description des modalités pédagogiques mises en place, sur les effets engendrés, sur les relations entre pratiques pédagogiques et effets ainsi que sur la transférabilité possible de la démarche mise en œuvre.

Je m'appuie encore sur des recherches consacrées à la pédagogie de projet : une recherche sur la démarche pédagogique instaurée à l'école Vitruve³ (Reuter, 2019), les travaux de Francis Ruellan, sur l'écriture en pédagogie de projet (Ruellan, 2000 ; Reuter, 2005), le travail mené sur cette pédagogie avec le collectif de la revue *Pratiques* (Pratiques, 1982) ainsi que les expériences que j'ai pu moi-même mettre en place au début de ma carrière dans un collège de la banlieue de Lille⁴.

Je me fonde encore sur des recherches réalisées, cette fois-ci, sur des *pratiques* différentes :

- La recherche menée pour le Haut Conseil de l'Éducation sur les expérimentations effectuées dans le cadre de l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005, qui avait conduit notre équipe à analyser les expérimentations menées dans ce cadre légal et les problèmes auxquels elles étaient confrontées (Reuter, 2011 ; Bart et Reuter, 2013) ;
- Une recherche en cours qui analyse les fonctionnements d'un collectif d'enseignants qui se sont regroupés en raison de leur intérêt pour des pédagogies alternatives et de leur projet de travailler ensemble dans une école qui s'ouvre dans l'académie de Lille et qui se co-forment, hors institution et hors mouvements pédagogiques⁵.

¹ Ce type d'évaluation porte essentiellement sur les problèmes des élèves et procède par retrait de points.

² Marcel Lesne (1977/1994) a employé l'expression de « modes de travail pédagogique » distinguant ainsi des grandes formes d'organisation et de relations entre enseignement et apprentissages, incluant des rapports au pouvoir et au savoir.

³ L'école Vitruve est l'une des plus anciennes écoles alternatives existant à Paris.

⁴ Pendant plusieurs années au début de ma carrière en tant qu'enseignant de français, j'ai travaillé en interdisciplinarité avec un collègue d'Arts Plastiques. Les projets que nous avons menés aboutissaient à une brochure imprimée articulant Français et Dessin sous différentes formes : bande dessinée, roman-photo, publicité...

⁵ Cette recherche, intitulée « Autoformation coopérative des enseignants et réussites scolaires », est dirigée par Catherine Souplet et soutenue par l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) de Lille en France. Une synthèse de cette recherche devrait être publiée en 2022 aux éditions L'Harmattan.

Pour compléter cela par des comparaisons, je m'appuie d'une part, sur une recherche sur les relations entre le vécu disciplinaire⁶ et le décrochage scolaire (Reuter, 2016) et, d'autre part, sur les observations que j'ai pu mener, au sein de l'équipe *Théodile* et/ou au travers de mémoires d'étudiants sur des pratiques « classiques » ainsi que sur les discours qui les accompagnent (soit des centaines d'heures d'observations, de questionnaires, d'entretiens, de documents et de productions analysés).

Je suis encore redevable aux rencontres et échanges avec des tenants de pratiques ou de pédagogies différentes : le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP) et les Cahiers pédagogiques, la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants (FESPI), le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), l'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) et ATD Quart-Monde⁷.

Les dimensions qui structurent le bonheur d'enseigner

J'en viens maintenant aux principales dimensions qui, au travers des données recueillies et analysées, contribueraient au bonheur d'enseigner dans les pédagogies différentes.

La rupture avec les pratiques classiques

La première dimension qui contribue à un meilleur vécu de leur métier par les enseignants, tient en quelque sorte à un pas de côté. Il s'agit, en l'occurrence, de la distance prise avec les pratiques pédagogiques classiques, notamment quant à leur côté formel et répétitif, leur caractère uniforme, les incohérences ressenties entre principes et pratiques⁸, les comportements engendrés chez les élèves (manque d'implication, ennui, désintérêt, tricheries, chahut...), le manque d'effets dans la lutte contre l'échec scolaire⁹, le sentiment d'isolement professionnel... Ce pas de côté peut conduire, si ce n'est à des changements de système pédagogique, du moins à des changements de pratiques ainsi que c'est fréquemment attesté au vu des dossiers que nous avons pu étudier pour nombre d'expérimentations liées à l'article 34 de la Loi « Fillon », notamment dans les Réseaux d'Éducation Prioritaire (Bart, Reuter, 2013 ; Reuter, 2011. J'avais pu parler, dans ce cas de figure, d'un engagement « de survie ». En effet, les enseignants disent s'engager en quelque sorte par nécessité : il s'agit de survivre dans un milieu scolaire et un environnement social ressentis comme particulièrement difficiles, voire hostiles. Dès lors, pour « tenir », les enseignants ont besoin de motivation, d'entraide, de « faire bloc »/de « faire front » et de changer de pratiques, notamment en ce qui concerne la nécessité du travail en équipe, des modalités d'enseignement des disciplines qui soient plus motivantes, une évaluation qui soit plus bienveillante. Cette survie conduit, au moins dans un certain nombre de cas, si ce n'est à du bonheur, du moins à une vie professionnelle plus satisfaisante, marquée par exemple par un turnover réduit des enseignants, un meilleur climat, une baisse des incivilités, un sentiment de moindre isolement et un engagement plus conséquent des élèves dans le travail. Ce pas de côté peut toutefois engendrer un changement de posture plus important dans l'enseignement : le maître n'est plus un gardien qui impose son autorité pour « tenir » sa classe (voire pour la « mener à la baguette »), il devient un facilitateur, quelqu'un qui crée les conditions du travail et de la gouvernance collective. Il n'est plus un guide qui transmet et précède les élèves en leur imposant ses cadres mais un allié qui stimule le désir d'apprendre, l'étaye et garantit les apprentissages. Il ne précède plus simplement les élèves, il les accompagne, voire il les suit. Il n'évalue pas dans une position de juge ou de censeur, il aide à comprendre les problèmes rencontrés et accompagne sur le chemin de l'auto-évaluation (Jorro, 2000). Cela explique son attention constante aux cheminements des élèves.

⁶ Le vécu disciplinaire, c'est-à-dire les sentiments et les émotions que les élèves (ou les enseignants) déclarent associer aux disciplines. Cette recherche tentait de comprendre les relations entre le fonctionnement des disciplines scolaires, le vécu de ces disciplines et le décrochage ou l'accrochage scolaire.

⁷ Avec la recherche CIPES (Choisir l'inclusion pour éviter la ségrégation) coordonnée par Dominique Lahanier-Reuter. Consulter le site : <https://experimentation-cipes-ecoles.fr/>

⁸ Par exemple, les écarts entre les principes prônés telle la bienveillance, la démocratie ou l'esprit critique et la réalité des pratiques.

⁹ Cela engendre un sentiment d'impuissance et, parfois, la perte des idéaux de début de carrière (lire, par exemple, Broccolichi, 2021).

Cette attention extrême aux démarches des élèves permet des interventions mieux ajustées, réalisées au bon moment, qui facilitent le déblocage de certains apprentissages. Il ne s'agit plus alors de survivre mais de vivre autrement son métier quels que soient l'environnement et la manière dont il est perçu. Ce changement de pratiques mène donc bien souvent à un bien vivre ou, du moins, à un mieux-vivre.

La cohérence entre valeurs et pratiques

L'implication dans une pédagogie différente permet aussi d'établir ou de rétablir pour les enseignants une meilleure cohérence avec leurs valeurs, de réduire les dissonances avec leurs conceptions et leurs pratiques extrascolaires (associatives, politiques).

C'est par exemple le cas avec l'engagement dans des pratiques d'inclusion scolaire qui concernent les élèves porteurs de difficultés psychologiques (des troubles « dys » à l'autisme en passant par la phobie scolaire). Il est d'ailleurs intéressant de constater que, si le discours officiel du Ministère se refuse à valoriser ces pédagogies différentes, ce n'est pas le cas des enseignants et des directeurs d'autres écoles qui, souvent, orientent des élèves qui leur posent problème vers ces structures. Ce n'est pas le cas non plus de certains inspecteurs ASH¹⁰ qui n'hésitent pas à imposer des élèves porteurs de tels problèmes dans ces écoles. Et, ce n'est pas le cas non plus de parents d'élèves qui voient leur enfant en grande souffrance dans des pédagogies plus classiques. Et, de fait, ces élèves sont alors intégrés et stimulés au même titre que les autres.

Cette réduction des dissonances entre valeurs et pratiques scolaires est encore visible dans l'engagement dans la lutte contre l'échec scolaire en tant qu'il est socialement différencié et dans les pratiques d'inclusion avec des enfants issus de la pauvreté ou de la grande pauvreté¹¹, ce qui demeure un des grands problèmes de l'école française (Ben Ayed, 2021). De fait, les idéaux sont conservés malgré les difficultés dans la mesure où les pratiques mises en place sont porteuses d'effets¹² et le sentiment d'impuissance n'existe plus ou, du moins est fortement combattu¹³. Cet engagement se retrouve aussi dans les structures de retour à l'école avec la lutte contre le décrochage scolaire.

De la même manière, les pratiques pédagogiques instaurées tendent à réduire les dissonances avec les valeurs prônées, notamment en ce qui concerne le développement de l'esprit critique, la vie démocratique, le respect de chacun, l'autonomie... Dès lors l'image de soi de l'enseignant change aussi puisqu'il n'est plus perçu, ce qui lui est intolérable, comme quelqu'un qui impose, interdit, réprime, voire opprime mais comme quelqu'un qui respecte, écoute, aide...

L'engagement des enseignants apparaît souvent, au travers de leurs déclarations, comme une absolue nécessité : ils disent qu'il leur est impossible d'enseigner autrement, d'opposer vie privée et vie professionnelle, citoyenneté et métier et d'être clivés entre conceptions et pratiques. Il en est ainsi des enseignants de l'école Freinet ou de l'école Vitruve que j'ai observés et avec qui j'ai pu mener des entretiens. C'est aussi le cas pour les enseignants que nous suivons dans le cadre de la recherche sur l'autoformation coopérative. Cet engagement peut cependant se positionner sur un *continuum* entre deux pôles. Le premier, est d'ordre militant et s'appuie sur trois éléments : un corps de principes qui fonctionne comme un héritage revendiqué, une cohérence considérée comme inaliénable entre principes et pratiques, un véritable prosélytisme. Le second pôle est moins militant au sens classique du terme : l'héritage, s'il existe, est moins dépendant de tel ou tel mouvement pédagogique avec des sources théoriques et pratiques diversifiées ; les relations entre principes et pratiques sont plus souples et le prosélytisme est moindre. Cet engagement que j'ai appelé « de conviction », au-delà de certaines différences, pose que cette société est injuste ce qui explique des engagements sociaux extérieurs à l'école.

¹⁰ Inspecteurs de l'Éducation Nationale chargés de l'Adaptation et de la Scolarisation des Élèves Handicapés.

¹¹ Consulter l'enquête CIPES d'ATD- Quart-Monde mentionnée précédemment.

¹² Lire sur ces pratiques, le rapport Delahaye (2015).

¹³ De manière significative, le titre d'un des chapitres de l'ouvrage de Choukri Ben Ayed (2021), rédigé par une enseignante de zone d'éducation prioritaire (Elsa Bouteville) s'intitule : « Fatalité, j'efface ton nom ».

Les maîtres estiment que l'école peut contribuer à changer la société¹⁴, soit en préparant les enfants à vivre dans une société future qui serait meilleure (plus juste, plus égalitaire, plus écologique), soit en faisant ce qu'on peut, ici et maintenant, pour le bien des enfants et des familles, même si on a conscience des limites de son action. Ici encore, on se situe sur un continuum entre un engagement plutôt politique, au sens classique du terme et un engagement plutôt humaniste, souvent en relation avec des engagements associatifs au sein desquels l'accueil, l'entraide et la rencontre avec l'autre sont fondamentaux, ce qui explique que soient envisagés dans certains projets ultérieurs de carrière, des postes en éducation spécialisée et en UPE 2A¹⁵. Mais, quelle que soit la forme de l'engagement, la cohérence entre principes et pratiques, le sentiment d'utilité, notamment envers les plus démunis et la valorisation du bien commun et des services publics sont essentiels.

J'insisterai encore sur un point qui m'est apparu fondamental dans tous les entretiens que j'ai pu mener : c'est le sentiment qu'ont ces enseignants d'avoir pu se créer des marges de manœuvre et d'action malgré la dégradation des conditions de travail au sein de l'éducation nationale. Cela s'avère constitutif d'un sentiment de liberté : avoir pu choisir ses pratiques, en fonction de ses convictions malgré les injonctions du Ministère ou des syndicats. Cet engagement construit donc le sujet, à ses yeux, comme un être libre qui possède, malgré les risques que cela implique, des marges de décision et d'action bien plus importantes que les enseignants qui fonctionnent de manière classique.

La place de l'engagement dans l'histoire des enseignants

Le bien-être déclaré s'articule étroitement à une histoire, sociale, familiale et scolaire, qui structure, consciemment ou non, tout enseignant comme tout individu. Cette part de l'histoire, qui peut être consciente de manière précoce dans le cadre de ce que certains appellent une vocation, peut aussi mettre du temps avant de se dévoiler au sujet lui-même (Blanchard-Laville et Scheier, 1992). Cela peut conduire au souhait de reproduire ce qu'on a apprécié de son éducation familiale, de son histoire scolaire lorsqu'elle a été heureuse¹⁶ ou de la rencontre avec certains enseignants¹⁷ lors de sa scolarité dans un cadre classique ou alternatif. Cela peut aussi mener, à l'inverse, à ne pas vouloir reproduire ce qui, en tant qu'enfant et/ou élève avait causé de la souffrance et/ou mis en échec.

Cet engagement peut toutefois advenir plus tard ou de manière plus progressive en relation avec la formation reçue¹⁸ et être étayé par les analyses que les enseignants ont, eux-mêmes, effectuées : les fonctionnements de plus en plus difficiles de l'enseignement traditionnel dans les conditions ordinaires de classe, les effets décevants dans la lutte contre l'échec scolaire et les contradictions entre principes affichés et pratiques instaurées. Les rencontres avec d'autres enseignants, en début ou en cours de carrière, peuvent aussi tenir un rôle non négligeable (Moussi, à paraître). Cet engagement peut encore prendre la forme d'un engagement de curiosité : l'enseignant va alors essayer ce qu'il a lu, ce dont on lui a parlé en formation, ce qu'un collègue pratique...

L'engagement contribue ainsi au bonheur, soit en tissant des liens avec les moments heureux de son histoire, soit en donnant le sentiment de réparer ce qui avait été vécu plus douloureusement avec l'espoir d'être, pour d'autres personnes, l'accompagnateur bienveillant qui avait été absent pour soi. Cela débouche d'ailleurs sur des projets ultérieurs, indépendants de toute volonté carriériste susceptibles de prolonger cette chaîne de la bienveillance et du bien-être : maître d'accueil, maître formateur, conseillère pédagogique¹⁹...

¹⁴ Lire le slogan des *Cahiers pédagogiques* : « Changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ».

¹⁵ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : il s'agit d'un dispositif d'accompagnement des élèves allophones, par ailleurs inclus dans des classes ordinaires.

¹⁶ Ce qui introduit une continuité dans le bonheur scolaire.

¹⁷ L'identification à certains enseignants a pu ainsi jouer un rôle non négligeable pour certains.

¹⁸ Dans le cadre d'un *cursus*, d'une conférence, d'un stage...

¹⁹ Lire le nombre de ceux qui ont passé ou envisagent de passer le CAFI-PEMF (Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur). Ce certificat est demandé aux candidats aux fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des professeurs des écoles.

L'inscription de l'engagement dans les relations personnelles

À la dimension diachronique, que je viens d'évoquer, s'ajoute la dimension synchronique des relations avec ses proches (parents, conjoint, enfants, amis...) qui, bien souvent, manifestent du respect, voire de l'admiration pour le travail accompli, de la satisfaction devant le bien-être que l'enseignant éprouve et, qui de surcroît, quel que soit leur métier, partagent ses valeurs... Cela explique la présence fréquente chez un certain nombre d'enseignants ainsi engagés de moments familiaux et/ou amicaux partagés ensemble : sorties, repas, soirées, vacances... où, de fait, dimension personnelle et dimension professionnelle s'enchevêtrent incessamment au travers des discussions, des expériences ou des lectures partagées.

Cela explique aussi le souci de créer et de gérer des espaces de vie pour les enfants, fonctionnant sur les mêmes principes pédagogiques, lors des rassemblements de mouvements pédagogiques. De fait, à la différence d'enseignants exerçant de manière plus classique (Lantheaume et Hérou, 2008), la perméabilité entre temps personnel et temps professionnel n'est pas perçue comme une difficulté professionnelle. Ainsi que j'ai pu l'écrire précédemment, ce choix pédagogique est en fait plus un choix de vie qu'un choix professionnel (Reuter, 2017).

Fonctionnement collégial et développement professionnel

Le rapport aux professionnels proches (collègues, intervenants ponctuels, personnel administratif et de service...) est aussi modifié et jugé plus satisfaisant, particulièrement lorsque c'est toute une équipe ou tout un établissement qui partage cet engagement pédagogique. En effet, ce qui caractérise les fonctionnements des enseignants dans un cadre classique, c'est l'isolement (le « chacun pour soi », même s'il est maître dans sa classe). Mais nombre de risques sont attachés à cette situation : la maîtrise peut être mise en péril et ressentie comme de la solitude, un manque de communication et de coopération peut engendrer de la souffrance, des rapports de domination (anciens/nouveaux ; personnels de direction/enseignants...) peuvent s'établir en l'absence de mécanismes de régulation.

Or, dans le cadre des pédagogies différentes, l'isolement n'est plus de mise, les principes sont en grande partie communs, les dispositifs sont partagés, la communication et la coopération sont incessantes au travers de multiples dispositifs : conseils des maîtres fréquents, cours préparés et assurés à deux, classes multi-âges, rotation des niveaux, projets... et les rapports de domination peuvent – en principe – être réduits (*via* les conseils des maîtres, la direction collégiale ou tournante...). Un bon indicateur de ces fonctionnements différents réside dans les modalités des réunions : investissement, fréquence, durée, intérêt, climat...

De surcroît, ce fonctionnement collégial, permet un développement professionnel accru, *via* l'exercice de compétences sociales variées au travers des multiples situations et tâches nécessitées par le fonctionnement différent de l'enseignement, de l'établissement, des relations avec les autres acteurs : capacités d'analyse, de parole, d'écoute, d'écrit (*via* les multiples comptes rendus et écrits soutenant les projets), compétences de négociation avec différents acteurs extrascolaires, compétences organisationnelles, présentation de projets, montage de budgets, animation de réunions et d'équipe... C'est particulièrement le cas, lorsque cette coopération s'étend jusqu'à une gouvernance partagée, comme c'est le cas dans un certain nombre d'établissements de la FESPI et à l'école Vitruve (Reuter, 2019a). Ce développement professionnel, réel et ressenti, s'appuie aussi sur une dynamique de formation où la co-formation tient une place importante, notamment lors des réunions. Pour préciser les choses quant à cette co-formation, je la caractériserai par quelques traits que je développe par ailleurs (Reuter, à paraître). En premier lieu, rien n'est imposé de l'extérieur ; ainsi composition du groupe, lieu, date, horaire et ordre du jour sont déterminés en commun. Les fonctionnements s'efforcent d'être égaux²⁰ notamment au travers des rôles qui tournent, évitant ainsi des partitions établies et fixes entre formateur et formé.

²⁰ Même si tous ne participent pas également, que la parole de chacun n'a pas le même poids et que certains peuvent parfois ressentir un sentiment d'infériorité théorique ou pratique.

Tous, formateur provisoire et formés, cherchent à mieux comprendre les phénomènes discutés qui ont été choisis en commun sur proposition de tel ou tel membre en fonction d'une conférence à laquelle un ou plusieurs membres ont assisté, d'un stage ou d'une formation auquel l'un d'entre eux a participé, de leurs lectures communes, des échanges qu'ils souhaitent sur les pratiques qu'ils ont observées dans différentes écoles ou des discussions sur leurs propres manières de faire (les affichages, les pratiques coopératives, l'enseignement de telle discipline...). Ces objets répondent donc aux intérêts des membres du groupe et non à telle ou telle injonction institutionnelle, souvent en décalage avec les demandes de formation et parfois contradictoires avec les pratiques ou avec les précédentes formations. De surcroît, comme le groupe est réduit, se connaît et s'apprécie, chacun peut intervenir avec moins de crainte que dans d'autres formations. Lorsque cela fonctionne bien, il y a une véritable attention à l'autre, l'évitement de réponses stigmatisantes et l'absence de recherche de positionnement dans les échanges. Chacun ose dire ce qu'il fait dans sa classe et personne ne défend ses pratiques comme si elles étaient les meilleures. Les discussions sont de véritables échanges où chacun participe. Le rythme ne repose pas sur la continuité du discours du formateur mais est celui du groupe avec de la discontinuité : on s'arrête pour discuter et pour poser des questions pendant la communication. Chaque exposé prend donc du temps avec des pauses d'intégration. Chacun essaie de comprendre et il y a une recherche d'accords (sur la compréhension et sur les idées elles-mêmes), d'affinements, de renforcements, avant d'avancer. De surcroît, les échanges sont orientés vers les actions possibles, ici et maintenant (ou dans l'école commune plus tard). Tout cela est soutenu par la présence de multiples canaux de communication (discours oral, documents écrits amenés par chacun) et par la mise en commun d'outils partagés tels une *dropbox* qui permettent de concrétiser ce qui est en jeu. J'ajouterai encore que tout cela peut se passer dans une ambiance détendue : partage de nourriture, de boissons, pauses cigarette, digressions et rires... Après une journée d'école, ces deux ou trois heures de réunion apparaissent ainsi comme un moment d'étude joyeuse où les enseignants ont le sentiment qu'ils peuvent « lâcher prise ». Le fonctionnement différent instauré par les pédagogies alternatives permet ainsi de relier au travers d'une co-formation choisie et adaptée, la démarche autodidacte et les formations externes, institutionnelles ou non. Tout cela procure un sentiment de progression et s'oppose aux sensations de monotonie et d'usure que ressentent nombre de collègues dans des cadres plus classiques.

Les effets de l'engagement pédagogique sur les élèves

Le rapport aux élèves s'en trouve aussi modifié dans la mesure où les pratiques d'enseignement changent et, en retour, les pratiques des élèves aussi. C'est net sur le plan de l'engagement dans les activités : ainsi, il n'est pas rare de voir des élèves entrer dans leur classe avant le début des cours pour reprendre leur travail, ne pas souhaiter sortir aussitôt en récréation pour continuer ce qu'ils sont en train de réaliser, s'investir hors du cadre scolaire dans leurs projets, ou encore échanger avec leurs parents sur le travail effectué... L'évitement du travail scolaire est moindre puisque le travail est plus motivant et moins compétitif avec, par exemple, la quasi-disparition des cas de tricheries. De fait aussi, les résultats tendent à s'améliorer que ce soit sur les apprentissages disciplinaires ou sur les compétences sociales (Reuter, 2007). Ces effets sont aussi patents sur les incivilités qui ont tendance à diminuer, parfois même très rapidement, en raison de l'intérêt pour les activités proposées, d'un sentiment de justice accru, de l'élaboration des règles, des techniques de gestion de conflits, de l'absence de souffrances ajoutées (les élèves ont ainsi le droit de collaborer, de parler entre eux, de se déplacer...). L'autoévaluation se développe aussi bien sur le plan du travail que sur celui de la conduite : on peut en avoir une idée au travers des conseils d'élèves lorsque chacun peut exprimer ce dont il est fier et ce dont il est moins satisfait.

On est ainsi au cœur du métier et des « normes du « beau travail » qu'analyse Françoise Carraud (2020) avec « une classe qui roule », une relation apaisée au groupe classe et des élèves autonomes et dotés d'un autocontrôle patent. Le sentiment de l'efficacité de son travail est aussi accru et éloigne le « fantôme de l'impuissance » qu'évoque Anne Barrère (2017). Françoise Carraud (2020) parle à ce propos de « la petite lumière qui brille dans les yeux » des élèves en référence aux propos des enseignants qui emploient des termes ou des expressions tels « moments magiques », « mayonnaise qui prend », « déclic »... ce qu'on retrouve aussi dans les souvenirs des anciens élèves.

De surcroît, au travers des fonctionnements courants et des événements (braderies, correspondances, expositions, soirées cinéma...), le climat s'améliore et contribue à un meilleur vécu. L'école devient ainsi, pour les élèves comme pour les enseignants, un lieu de « vraie » vie où on ne se rend pas en traînant des pieds ou avec mal au ventre ou à la tête, où le temps n'est pas suspendu dans l'attente de la fin des cours.

On conçoit alors que l'usure morale des enseignants²¹, liée en partie aux sentiments d'échec et d'impuissance ainsi que le décrochage enseignant (Danner *et alii.*, 2019), soient moindres et que l'estime de soi professionnel ait tendance à se développer au regard de ces effets.

Le rapprochement avec les familles

Les relations avec les familles se modifient, elles-aussi. On pourrait ainsi parler parfois d'une pacification (les tensions sont souvent moindres que dans d'autres établissements) et d'un mouvement vers la coéducation. Ainsi, les parents sont informés de manière conséquente, en essayant, *via* des traductions, de tenir compte de la diversité des langues. Le contact avec les enseignants est facilité *via* l'accueil le matin et le soir, des rendez-vous rapides et adaptés aux horaires des parents. Les parents sont *invités* avant d'être *convoqués* en cas de problème. Ils sont aussi invités à voir le travail de leurs enfants (il existe des heures de classe ouverte ou des moments d'exposition). Leurs apports, liés à leur culture d'origine ou à leur profession, sont encore sollicités. Il en est de même pour leur participation à la préparation d'événements : fêtes, braderies... L'allègement d'un certain nombre de tensions et des relations de respect mutuel, voire d'affection, contribuent ainsi à réduire les tensions et le stress. Cette pacification des relations augmente avec le temps quand, par exemple, plusieurs enfants d'une même fratrie fréquentent successivement la même école. Tout cela améliore le climat, réduit l'insécurité pour tous les acteurs, et contribue donc au bien-être, voire au bonheur quand les parents manifestent leur reconnaissance.

Une véritable reconnaissance sociale

A ces dimensions, peut encore s'ajouter celle de la reconnaissance sociale. Celle-ci est quasiment absente au sein de l'éducation nationale et constitue un motif de souffrance important pour ceux qui tentent de faire autrement (Barrère, 2017 ; Bart et Reuter, 2013 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Reuter, 2011). Cette reconnaissance sociale - à l'heure actuelle essentiellement externe à l'institution scolaire - passe par de multiples canaux : élèves et anciens élèves, parents, élus, mouvements et revues pédagogiques (*Café pédagogique*, *Cahiers pédagogiques...*), presse (souvent régionale), médias (surtout étrangers), responsables de système éducatif d'autres pays, chercheurs sur l'éducation, invitations à des congrès et colloques...

Mais un bonheur toujours fragile

Il n'en demeure pas moins vrai que tout n'est pas paradisiaque et que le bonheur d'enseigner, dont je viens d'évoquer un certain nombre d'aspects, n'est ni permanent, ni absolu. C'est en fait un état instable, toujours menacé et toujours à reconquérir. Il n'existe qu'au péril d'un certain nombre d'atteintes et fragilités. Je n'en citerai ici que quelques-unes.

La sous-estimation des apprentissages

La première fragilité tient à une illusion de naturalité qui conduit à sous-estimer le temps d'apprentissage et le niveau de maîtrise pour faire fonctionner de manière satisfaisante les dispositifs : travaux de groupe, conseils, entretiens du matin, structures de médiation... De fait, tout cela relève d'apprentissages, aussi bien pour les élèves que pour les maîtres qui s'engagent dans ces pratiques. Si tel n'est pas le cas, les risques de désillusion sont importants. À cela peut s'ajouter l'absence de remise en cause des dispositifs lorsqu'ils sont installés depuis plusieurs années et la difficulté à entendre certaines critiques. Il convient, ici encore, de mentionner que certaines illusions peuvent être engendrées par le discours de militants pédagogiques qui, tout à leur prosélytisme, assertent que ces dispositifs peuvent marcher en tous lieux. Cela peut aussi tenir aux pratiques expertes de ces mêmes militants qui masquent, à leur corps défendant, les savoir-faire qu'elles supposent et le temps nécessaire à leur appropriation.

²¹ Usure morale considérée sous l'angle de la difficulté à intéresser les élèves et à les faire réussir (sur ce point, lire Lantheaume et Hélou, 2018).

Les relations au sein de l'équipe

Une autre fragilité réside dans la composition de l'équipe. C'est le cas lorsque certains enseignants ne partagent pas réellement le projet pédagogique : ils peuvent être venus avec diverses motivations voire sans motivation (si ce n'est, par exemple, la localisation du poste...). C'est aussi le cas lorsque les anciens ne laissent pas aux nouveaux arrivants une place suffisante ou ne retravaillent pas les dispositifs avec eux, oubliant pas là-même que les dispositifs sont à réinventer constamment. C'est encore le cas, lorsque des relations personnelles intenses interfèrent avec les relations professionnelles. De surcroît, et l'histoire des organisations politiques nous l'a appris, les conflits peuvent parfois être d'autant plus violents que les positions sont proches et que les débats théoriques masquent d'autres enjeux, par exemple, celui du *leadership*. Ces conflits risquent d'être d'autant plus importants que la position militante est là et qu'on se sent investi d'une mission. L'histoire de l'école Vitruve, loin d'être un long fleuve tranquille, est ainsi faite de crises et de conflits (lire, par exemple, Agostini, Bonnard *et alii.*, 1986 ; Delbet, 2019 ; Équipe Vitruve, 1995 et 2001 ; Gloton, 1970 et 1979 ; Serrero, 2009 et, pour une synthèse, Reuter, 2019).

La fatigue

À cela, il convient encore d'ajouter d'autres facteurs de fragilité : la fatigue au regard d'un investissement qui est un véritable choix de vie, au regard aussi de l'absence de reconnaissance de l'institution et des menaces sur les conventions, les postes et les moyens. La fatigue aussi en France face à des réformes incessantes, aux critiques médiatiques, aux changements d'inspecteur qui conduisent à devoir tout réexpliquer et justifier, aux résistances de certains collègues et de certains syndicats...

Conclusion

Il me semble donc que le bonheur d'enseigner dans les pédagogies alternatives peut être approché en termes de diminution du mal-être, et d'accroissement de la cohérence et de la motivation. Le pouvoir sur son métier et sa vie, ici et maintenant, tient sans doute une place fondamentale à rebours des impositions incessantes et changeantes auxquelles les enseignants sont confrontés. Ils ont ainsi le sentiment de n'être pas réduits à un rôle d'exécutant et de pouvoir agir immédiatement sur les dimensions pédagogiques sans attendre un avenir meilleur, tributaire d'hypothétiques résultats des négociations avec le ministère de l'Éducation nationale.

Finalement, au risque de trop synthétiser, le sens du travail me paraît être la raison fondamentale de ce bonheur. Sens trouvé, retrouvé, conservé, sens pour soi et pour les autres. Ce sens se fonde notamment sur la manière dont on envisageait le métier et la manière dont on le réalise, sur la cohérence entre ses principes et ses pratiques : une véritable place est accordée à l'esprit critique, à l'autonomie, à la démocratie et les droits des enfants sont mieux respectés... Ce sens s'articule encore au sentiment d'être utile pour les élèves en considérant un certain nombre d'effets obtenus : progrès dans les résultats qui ne laissent personne sur la route, apprentissages mieux réalisés²², effets parfois très rapides²³, construction de rapports plus positifs et durables à l'école et aux savoirs, meilleure inclusion des élèves en souffrance (Jovenet, 2007 et 2014), amélioration du climat²⁴... À cela, il convient d'ajouter empathie et solidarité au sein de l'équipe enseignante et tensions moindres dans la communauté éducative où les parents d'élèves et le personnel non enseignant sont véritablement pris en compte. Les maîtres éprouvent ainsi plus de plaisir en raison d'un climat plus apaisé et des résultats des élèves.

²² Selon une note de l'OCDE (2021/38), l'enseignement à la loupe, qui reprend des données des enquêtes TALIS-PISA, plus les enseignants sont satisfaits de leur environnement de travail meilleurs sont les résultats des élèves.

²³ Par exemple, dans le groupe scolaire de Mons-en-Barœul pratiquant la pédagogie Freinet, les incivilités avaient fortement diminué et les textes écrits par les enfants s'étaient véritablement développés entre la rentrée de septembre et les vacances de la Toussaint.

²⁴ Ce qui signifie que plus de temps peut être consacré à l'enseignement et aux apprentissages et moins à la discipline. D'une certaine manière (lire la note OCDE mentionnée précédemment), les relations tissées dans des événements participent de ces meilleures relations comme peut le faire la participation à des activités extrascolaires.

En tout état de cause, le bonheur réside, il ne faudrait pas l'oublier, dans l'amour de son métier pratiqué ainsi. De surcroît, je dirais volontiers, qu'au travers des liens établis, le bonheur réside peut-être, en grande partie, dans la réconciliation avec soi et les autres.

Bibliographie

- Agostini, P., Bonnard, M., Chneiweiss, B., Dayot, L., Gallice, L. (1986). Vitruve-Blouse. Éditions Syros.
- Barrère, A. (2017). Au cœur des malaises enseignants. Armand Colin.
- Bart, D., Reuter, Y. (2013). (Dir.). Introduction. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 46(3), 7-11.
- Ben Ayed, C. (2021). Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité. Berger Levraut.
- Blanchard-Laville, C., Scheier, D. (1992). Histoire de Marion et des mathématiques. *Pratiques de formation*, 23, 43-60.
- Broccolici, S. (2021). Les inégalités scolaires en France : éléments de cadrage et pistes de réflexion. Dans C. Ben Ayed (Dir.), *Grande pauvreté, inégalités sociales et école. Sortir de la fatalité* (p. 53-65). Berger-Levrault.
- Carraud, F. (2020). Les paradoxes du « beau travail » des professeurs des premier et second degrés en France. *Revue internationale de l'éducation*, 84, 125-133.
- Danner, M., Farges, G., Fradkine, H., Garcia, S. (2019). Quitter l'enseignement : un révélateur des transformations du métier dans le premier degré, *Éducatons et sociétés*, 43, 119-136.
- Delahaye, J-P. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour tous. Rapport remis à Madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Paris, ministère de l'Éducation nationale-Inspection générale de l'Éducation nationale, Gouvernement de la France, Paris.
- Delbet, G. (2019). Vitruve : assemblée générale. Les Éditions du bord du Lot.
- Équipe Vitruve (1995). Autogestion, cogestion, digestion. Dans P. Boumard et A. Lamihi (Dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*, (p. 171-189). Éditions Ivan Davy.
- Équipe Vitruve (2001). Vitruve, quarante ans d'expérience. Dans P. Bouchard (Dir.), *Innovation École ! De la maternelle au lycée* (p. 319 -330). Éditions Autrement.
- Gloton, R. (1970). (Dir.). À la recherche de l'école de demain, Le groupe expérimental de pédagogie active du XX^e arrondissement de Paris. Armand Colin.
- Gloton, R. (1979). Au pays des enfants masqués. Casterman.
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions. De Boeck.
- Jovenet, A-M. (2007). Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance. Dans Y.Reuter (Dir.), *Une école Freinet, Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (p. 63-88). L'Harmattan.
- Jovenet, A-M. (2014). Enfant en souffrance...élève difficile, Dialogue entre psychanalyse et pédagogie Freinet. Presses universitaires du Septentrion.
- Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France
- Lesne, M. (1977/1994). Travail pédagogique et formation d'adultes. L'Harmattan.

Moussi, D. (à paraître). Identités professionnelles et aspirations du collectif enseignant. Dans C. Souplet (Dir.), *Quand des enseignants mettent en œuvre leur coformation. Une expérience originale d'un groupe de professeurs des écoles*. L'Harmattan.

Périer, P. (2001). Devenir professeur des écoles. Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement. Les dossiers, n°123.

Périer, P. (2004). Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*. 147(1), 79-90.

Pratiques (1982). Travailler en projet, *Revue Pratiques*, 36. CRESEF.
https://www.persee.fr/issue/prati_0338-2389_1982_num_36_1

Reuter, Y. (2005). (Dir.). Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan. Presses universitaires du Septentrion.

Reuter, Y., (2007). (Dir.). Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire. L'Harmattan.

Reuter, Y., (2011). (Dir.). Les expérimentations liées à l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005. Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation le 27 juin.
<https://hal.univ-lille.fr/hal-01567301>

Reuter, Y. (2012). Lutter contre l'échec scolaire en réseau d'éducation prioritaire. Dans D. Zay (Dir.), *Éducation inclusive. Une réponse à l'échec scolaire ?* (p. 201-217). L'Harmattan.

Reuter, Y. (2016). (Dir.). Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école. ESF.

Reuter, Y. (2019). L'école Vitruve : un laboratoire de l'expérimentation pédagogique. Rapport de recherche, 2019a, mis en ligne sur l'expresso du café pédagogique du 18 février 2019 :
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/18122019Article637122509561121670.aspx>

Reuter, Y. (2020). Faire ou ne pas faire ? Telle n'est pas la question pédagogique. *Traces*, 245, 6-8.

Reuter, Y. (2021). Comprendre les pratiques et pédagogies différentes. Berger-Levrault.

Reuter, Y. (à paraître). Facteurs de réussite et de tensions dans les modes de fonctionnement d'un collectif de formation autonome. Dans C. Souplet (Dir.), *Quand des enseignants mettent en œuvre leur coformation. Une expérience originale d'un groupe de professeurs des écoles*. L'Harmattan.

Robert, A. D., Carraud, F. (2018). Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels. Presses universitaires de France.

Ruellan, F. (2000). Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire. [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation]. Université de Lille 3, France.

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