

**ÉGALITÉ DES CHANCES ET PÉDAGOGIES NOUVELLES EN FRANCE :  
UNE REVUE DE LA PORTÉE**

**ALISON CATTANI-NARDELLI**

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences du programme  
Maîtrise ès arts en éducation

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

# Remerciements

Enfin ! Après deux années de maîtrise où j'ai tant languie l'écriture de cette partie, la composition des *mercis* – j'en suis là, à la fois à la prémisse et au dénouement de ce pittoresque projet.

Il est d'abord coutume de remercier ici les professeurs qui nous ont accompagnés tout au long de notre parcours ; mais c'est davantage par plaisir que par devoir, que je salue chaleureusement le soutien infaillible de ma directrice de thèse, Megan Cotnam-Kappel. Son exigence et sa bienveillance envers mon projet ont été moteur de sa réalisation. Je tiens également à remercier les évaluatrices et membres du comité de thèse, Nathalie Bélanger et Phyllis Dalley, pour leurs attentives lectures qui auront permis une réception critique, et non pas moins constructive, de ma thèse. C'est une immense fierté que d'avoir été entourée de professeures inspirantes et engagées, mais plus encore d'avoir bénéficié de leur expérience, de leur regard sur mon projet.

Que soient par ailleurs remerciés les chercheurs Guillaume Caron, Laurent Gutierrez, et Jean-Michel Zakhartchouk pour leurs contributions lors de la constitution de mon corpus et pour l'expression de leur intérêt envers mon projet de recherche. Un chaleureux merci à Patrick Labelle, bibliothécaire de recherche en sciences humaines à l'Université d'Ottawa, pour ses précieux conseils. En ce qui concerne le financement de mes études et de mon projet de recherche, je me sais très chanceuse d'avoir été boursière de l'Université d'Ottawa et récipiendaire de la bourse d'études supérieures de l'Ontario, dite BÉSO.

Dans les coulisses de mon parcours, l'humanisme de nombreux professeurs reste à saluer. Merci à Carole Fleuret de m'avoir accompagnée dans mes débuts hésitants et tremblotants, merci infiniment d'avoir été une professeure si engagée, exigeante et présente. Merci à Michelle Schira Hagerman, professeure et chercheuse à la Faculté d'Éducation, de m'avoir prise sous son aile jusqu'à devenir une véritable mentore. Merci à Sylvie Lamoureux, vice-doyenne à la gouvernance de la Faculté des Arts, de m'avoir encouragée à me lancer dans un tel programme ; et merci à Daniel Castillo Durante, professeur du Département de français, de m'avoir dit, ne serait-ce qu'une

fois, que j'étais capable d'entreprendre un tel voyage. Merci aussi à Jenny, professeure d'arts plastiques et d'anglais dans mes années du primaire, de m'avoir confié en aparté, devant les grilles d'une prestigieuse université, que je pourrais un jour rejoindre ses bancs. Visiblement, de petites marques de confiance peuvent être porteuses de grandes aventures...

Même si ma gratitude envers ma famille ne saurait être mesurée, je m'essaie pourtant à un humble merci que j'adresse à :

mes parents, qui, avec peu, m'apportent beaucoup...

mon frère cadet, Pascal, qui toujours me motive à aller de l'avant...

ma sœur aînée, Audrey, qui toujours m'inspire à rêver plus grand...

ma grand-mère, Lise, qui me soutient inconditionnellement dans mes projets...

ma mami, Yolande, et mon papi, Claude, qui me prouvent chaque jour leur amour...

Bien sûr, ma gratitude s'étend à l'ensemble de mon cercle familial, je pense notamment à Aurore, Isabelle, Julien, Nathalie, Raphaël, Valentin, et à mes aïeux disparus. Quant à ma partenaire d'un temps, Camille, elle sait ma reconnaissance, mais je tiens à lui dédier un merci bien singulier gorgé de tendresse. Sa présence m'aura permis de braver les incessantes tempêtes intellectuelles et émotives inhérentes à la thèse. Merci également à Emma, Estelle, Inès et Rachel, amies fidèles pleines d'humour et de bon sens, dont la compagnie aura préservé ma santé mentale et parfois guidé ma réflexion. Merci à toutes les autres belles âmes que je n'aurais pu citer.

Enfin, merci aux lecteurs, étudiants, enseignants, chercheurs, passionnés d'éducation ou simples curieux qui prendront le temps d'apprécier les nuances de mon travail de recherche.

*Pour fluidifier la rédaction de cette thèse, le masculin est employé dans sa forme épiciène et inclut par conséquent tous les genres.*

# Préface

*Composition (subst. fém.).* Action de former un tout par assemblage ou combinaison de plusieurs éléments ou parties ; le résultat de cette action. (Composition, s.d.)

L'École revêt à la fois une mission sociétale et individuelle. Avant tout, elle cherche l'intégration – et parfois même l'inclusion – harmonieuse de tous dans une société en constante évolution ; mais à travers l'éducation des jeunes générations, elle contribue surtout à modeler le visage social de demain, de ses valeurs, de ses priorités, de ses décisions... D'une affection probablement plus humaniste, l'École devrait aussi permettre à chacun de développer son plein potentiel afin qu'il puisse agir et *se* réaliser. Étant donné que le changement social commence par l'action individuelle, je souhaiterais reprendre les choses du début, du particulier, ainsi repartir de soi. Mais qu'écrire au sujet de la construction de *soi* ? Projet ambitieux, ou bien imprudent, que de vouloir mettre en mots ce qui se cache derrière *toi*, derrière *moi* – ou ce que certains appellent la *construction* identitaire, et ses processus. Dans cette préface, je propose un terme alternatif : la *composition* identitaire.

Bien que ces deux termes semblent sémantiquement proches, j'observe une nuance de taille... Une construction est somme toute linéaire. Elle suit une direction établie et donne l'impression d'une progression propre et graduelle ; brique après brique, choix après choix, expérience après expérience, etc. Une composition suggère quant à elle l'assemblage pêle-mêle de nos expériences et de nos actions, tout en recherchant une forme d'harmonie et en créant du sens. Ces bribes de définition restent nonobstant le fruit de ma réflexion personnelle, sans pour autant être corroborées par la recherche existante dans ce domaine.

D'après moi, la composition identitaire serait un processus à la fois itératif et dynamique, mais également le résultat muable de ce processus. Il s'agit d'abord d'un processus itératif car nos questionnements en termes d'identité sont constamment renouvelés. Que ce soit par doute, par nostalgie ou par appétence, nous pouvons interroger à tout âge ce qui nous compose : nos désirs, nos aspirations, nos choix... Ces questions ne se limitent donc pas, comme nous pourrions le croire, aux fameuses crises d'adolescence ou de la quarantaine, des étapes socialement construites et pré-inscrites dans le temps de notre vie. L'aspect itératif de ce processus nous donne la

possibilité d'enrichir notre réflexion et d'offrir à notre composition une nouvelle interprétation, une nouvelle profondeur qui ne soit pas forcément linéaire. Il s'agit également d'un processus dynamique selon deux niveaux : un premier niveau *intra-* et *inter-* personnel, et un second niveau intergénérationnel. Le premier niveau traiterait d'une dynamique avec soi et avec autrui, celle-ci pouvant être vertueuse ou non. En effet, la capacité métacognitive de développer un dialogue intérieur qui nous permette d'évoluer induit la présence d'une dynamique intra-personnelle, avec soi-même. Et parce que l'être humain est d'abord un être relationnel, le dialogue avec les autres nous est indispensable, les rapports inter-personnels est inévitable. Le second niveau traiterait plutôt de la mémoire que nous entretenons de notre histoire individuelle et collective. Nous entretenons constamment des liens avec notre histoire personnelle (notre cheminement, nos accomplissements, etc.) par le biais de souvenirs conscientisés, de la mémoire. Cette mémoire individuelle nous permet notamment de prendre des décisions en fonction d'expériences passées, desquelles nous avons éventuellement appris. En exerçant ces choix, nous composons... Mais nous entretenons également des liens (et rompons parfois) avec l'histoire collective de notre famille, de notre communauté, de notre pays, etc. c'est-à-dire que nous conservons certains moments, certaines leçons de cette histoire partagée et nous les intégrons à notre propre histoire, à nos modes de pensée et à l'ensemble de nos représentations. De ce processus tant itératif que dynamique, l'individu retient ainsi certaines partitions avec lesquels il *choisit* de composer.

Si je propose de parler de composition, plutôt que de construction, c'est aussi parce que nous ne pourrions guère simplement empiler ces dites partitions. Au contraire, il est essentiel de créer des ponts entre elles, car je crois que c'est sur ces ponts que notre identité se révèle – à condition d'éveiller notre conscience.

Moi-même, j'ai appris à grandir partagée entre deux mondes culturels, deux mondes sociaux, deux mondes familiaux bien différents. Partagée entre deux pays, la France et le Canada, avec leurs propres langues, normes et coutumes. Partagée entre deux milieux, un foyer pauvre et une scolarité proche de l'habitus des nantis. Partagée entre deux familles, l'une aux valeurs libérales, l'autre aux valeurs populaires. Il m'a fallu apprendre à bâtir mes propres ponts en me positionnant *dans* et *entre* ces mondes divers, en prenant conscience de leurs forces et faiblesses, en prenant conscience de moi-même. C'est dans la confrontation et la conciliation de leurs différences que j'ai été amenée

à faire des choix qui participent à la personne que je suis devenue (et continue de devenir). Cette réflexion m'aura conduite à signer symboliquement cette thèse par les noms de mes deux parents, Cattani-Nardelli, recomposés par un trait d'union comme pour honorer ces ponts.

# Résumé

En France, les inégalités scolaires restent un problème majeur. En effet, la reproduction des inégalités et le déterminisme social continuent de teinter la réussite des jeunes : la quête pour l'égalité des chances se poursuit. Agir sur la pédagogie pourrait être considérée comme l'une des voies pour l'édification d'une école plus juste. Notre revue de la portée vise donc à interroger la contribution des pédagogies nouvelles (PN), héritières du projet socio-politique de l'Éducation nouvelle, face à l'égalité des chances. Notre corpus composé de 17 études synthétise les effets des PN observés auprès de jeunes de milieux sociaux défavorisés. Notre thèse dévoile la capacité des PN à soutenir la réussite de tous les élèves grâce à certaines conditions pédagogiques et didactiques, propres à leurs principes fondamentaux. Si les PN ont le potentiel de contribuer à la réduction des inégalités, nous montrons l'intérêt et la nécessité de les démocratiser, de leur donner une chance.

## Abstract

In France, educational inequalities remain a major problem and continue to color the success of young people from disadvantaged social backgrounds. To redress this issue, pedagogical action could be considered as part of the solution. Our scoping review therefore aims to question the contribution of new pedagogies, heirs to the socio-political project of the New Education, to equal opportunities. Our corpus, composed of 17 studies, synthesizes the effects of new pedagogies observed with young people from disadvantaged social backgrounds. Our thesis reveals the capacity of new pedagogies to support the success of all students thanks to certain pedagogical and didactic conditions, which are specific to their fundamental principles. If new pedagogies have the potential to contribute to the reduction of inequalities, we show the interest and the necessity to democratize them, to give them a chance.

## **Resumen**

En Francia, las desigualdades educativas siguen siendo un problema importante. De hecho, la reproducción de las desigualdades y el determinismo social siguen tiñendo el éxito de los jóvenes: la búsqueda de la igualdad de oportunidades continúa. La acción pedagógica podría considerarse como una parte de la solución. Nuestra revisión panorámica pretende, por tanto, cuestionar la contribución de las nuevas pedagogías, herederas del proyecto sociopolítico de la Nueva Educación, a la igualdad de oportunidades. Nuestro corpus, compuesto por 17 estudios, permite sintetizar los efectos de las nuevas pedagogías observados con jóvenes de entornos sociales desfavorecidos. Nuestra tesis revela la capacidad de las nuevas pedagogías para apoyar el éxito de todos los alumnos gracias a ciertas condiciones pedagógicas y didácticas, propias de sus principios fundamentales. Si las nuevas pedagogías tienen el potencial de contribuir a la reducción de las desigualdades, mostramos el interés y la necesidad de democratizarlas, de darles una oportunidad.

## **Resumo**

Em França, a desigualdade na educação continua a ser um grande problema. De facto, a reprodução das desigualdades e do determinismo social continua a colorir o sucesso dos jovens: a procura da igualdade de oportunidades continua. A acção pedagógica poderia ser considerada como uma parte da solução. A nossa revisão panorâmica (*scoping review*) questiona a contribuição das novas pedagogias, herdeiras do projecto sócio-político da Educação Nova, para a igualdade de oportunidades. O nosso corpus, composto por 17 estudos, permite a síntese dos efeitos das novas pedagogias observadas com jovens de meios sociais desfavorecidos. A nossa tese revela a capacidade das novas pedagogias para apoiar o sucesso de todos os alunos graças a certas condições pedagógicas e didácticas, que são específicas dos seus princípios fundamentais. Se as novas pedagogias têm o potencial de reduzir as desigualdades, mostramos o interesse e a necessidade de as democratizar, de lhes dar uma oportunidade.

# Table des matières

|   |      |
|---|------|
| REMERCIEMENTS.....  | II   |
| PRÉFACE.....  | IV   |
| RÉSUMÉ.....   | VII  |
| ABSTRACT.....   | VII  |
| RESUMEN.....  | VIII |
| RESUMO.....   | VIII |
| TABLE DES MATIÈRES.....   | IX   |
| INTRODUCTION.....   | 1    |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....   | 3    |
| 1.1. LA REPRODUCTION DES INÉGALITÉS.....  | 4    |
| 1.1.1. <i>Le rôle des parents dans la reproduction des inégalités</i> .....                         | 4    |
| 1.1.2. <i>Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités</i> .....                          | 5    |
| 1.2. ÉGALITÉ DES CHANCES ET MOBILITÉ SOCIALE.....   | 6    |
| 1.3. INÉGALITÉS SCOLAIRES ET POPULATIONS DE MILIEUX SOCIAUX DÉFAVORISÉS.....                        | 8    |
| 1.3.1. <i>Quelques chiffres sur les inégalités scolaires</i> .....                                  | 8    |
| 1.3.2. <i>Facteurs individuels et contextuels influençant le parcours scolaire</i> .....            | 10   |
| 1.4. ÉGALITÉ DES CHANCES ET PÉDAGOGIES NOUVELLES.....   | 13   |
| 1.4.1. <i>Le projet socio-politique des pédagogies nouvelles</i> .....                              | 13   |
| 1.4.2. <i>Portrait contemporain des pédagogies nouvelles en France</i> .....                        | 14   |
| 1.4.3. <i>État de la recherche sur les pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé</i> ..... | 15   |
| 1.5. PROBLÈME DE RECHERCHE.....   | 17   |
| 1.5.1. <i>Objectifs général et spécifiques de la recherche</i> .....                                | 18   |
| 1.5.2. <i>Question principale et sous-questions de recherche</i> .....                              | 18   |
| CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL.....  | 20   |
| 2.1. CONCEPT DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES.....  | 20   |
| 2.1.1. <i>L'égalité d'accès à l'école et égalité de traitement des élèves</i> .....                 | 20   |
| 2.1.2. <i>L'égalité équitable des chances</i> .....   | 22   |
| 2.2. CONCEPT DES PÉDAGOGIES NOUVELLES.....  | 23   |
| 2.2.1. <i>Terminologie</i> .....  | 23   |
| 2.2.2. <i>Contexte historique de l'Éducation nouvelle</i> .....                                     | 24   |
| 2.2.3. <i>Principes fondamentaux</i> .....  | 26   |
| 2.3. CONCEPTS DU DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR AGIR ET DE L'AUTONOMIE.....                               | 29   |
| 2.3.1. <i>Développement du pouvoir agir</i> .....   | 30   |
| 2.3.2. <i>Autonomie</i> .....   | 31   |
| 2.4. <i>En conclusion</i> .....   | 34   |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....  | 35   |
| 3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....   | 35   |

|  |            |
|--|------------|
| 3.1.1. <i>Questions de recherche</i> .....   | 35         |
| 3.1.2. <i>Recherche qualitative et construction de sens</i> .....                          | 36         |
| 3.2. UNE MÉTHODE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE : LA REVUE DE LA PORTÉE .....                   | 36         |
| 3.2.1. <i>Objectifs de recherche</i> .....   | 39         |
| 3.2.2. <i>Étapes de la revue de la portée</i> .....  | 39         |
| 3.3. STRATÉGIES DE RECHERCHE.....  | 41         |
| 3.3.1. <i>Sources d'information</i> .....  | 41         |
| 3.3.2. <i>Critères d'inclusion</i> .....   | 43         |
| 3.4. SOURCES DE PREUVES ET CONSTITUTION D'UN CORPUS .....                                  | 44         |
| 3.4.1. <i>Sélection des sources de preuves</i> .....                                       | 44         |
| 3.4.2. <i>Constitution du corpus</i> .....   | 46         |
| 3.4.3. <i>Stratégies de collecte et d'analyse</i> .....                                    | 48         |
| 3.5. <i>En conclusion</i> .....  | 51         |
| <b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS .....</b>  | <b>52</b>  |
| 4.1. PRÉSENTATION DU CORPUS.....   | 52         |
| 4.1.1. <i>Points saillants</i> .....   | 53         |
| 4.1.2. <i>Présentation individuelle des sources de preuves</i> .....                       | 55         |
| 4.2. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....   | 73         |
| 4.2.1. <i>Conditions soutenant la réussite des pédagogies nouvelles</i> .....              | 73         |
| 4.2.2. <i>Effets des pédagogies nouvelles sur la réussite des élèves</i> .....             | 85         |
| 4.2.3. <i>Effets des pédagogies nouvelles sur la socialisation des élèves</i> .....        | 95         |
| 4.3. EN CONCLUSION .....   | 99         |
| <b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....</b>  | <b>101</b> |
| 5.1. ÉGALITÉ ÉQUITABLE DES CHANCES .....   | 101        |
| 5.1.1. <i>Performances et réussite scolaire</i> .....                                      | 101        |
| 5.1.2. <i>Préalables scolaires et processus d'apprentissage</i> .....                      | 102        |
| 5.1.3. <i>Compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et réussite éducative</i> .....            | 103        |
| 5.2. ÉGALITÉ D'ACCÈS À L'ÉCOLE ET DU TRAITEMENT DES ÉLÈVES .....                           | 104        |
| 5.2.1. <i>Le rôle des institutions dans l'accès aux pédagogies nouvelles</i> .....         | 105        |
| 5.2.2. <i>Le rôle des agents dans l'accès aux pédagogies nouvelles</i> .....               | 107        |
| 5.3. PÉDAGOGIES NOUVELLES : UNE ACTUALISATION DE LEUR DÉFINITION .....                     | 108        |
| 5.3.1. <i>Développement du pouvoir agir</i> .....  | 108        |
| 5.3.2. <i>Vers des pédagogies émancipatrices ?</i> .....                                   | 110        |
| 5.3.3. <i>Retour sur les conditions pour la réussite des pédagogies nouvelles</i> .....    | 111        |
| 5.4. EN CONCLUSION .....   | 113        |
| <b>CHAPITRE 6 : CONTRIBUTIONS, LIMITES ET OUVERTURES DE LA RECHERCHE.....</b>              | <b>114</b> |
| 6.1. UNE CONTRIBUTION POUR LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION .....                                 | 114        |
| 6.1.1. <i>Contribution pour le domaine des pédagogies nouvelles</i> .....                  | 114        |
| 6.1.2. <i>Pertinence de notre recherche pour le contexte canadien</i> .....                | 115        |
| 6.1.3. <i>Contribution méthodologique pour la recherche documentaire francophone</i> ..... | 116        |
| 6.2. LIMITES DE NOTRE RECHERCHE .....  | 116        |
| 6.3. OUVERTURES ET PISTES DE RECHERCHE POUR LE FUTUR.....                                  | 117        |

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <b>CONCLUSION.....</b> | <b>119</b> |
|------------------------|------------|

|                        |            |
|------------------------|------------|
| <b>RÉFÉRENCES.....</b> | <b>121</b> |
|------------------------|------------|

## **ANNEXES**

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Annexe 1.  | Protocole de PRISMA-ScR (anglais).....                                  | 132 |
| Annexe 2.  | Protocole de PRISMA-ScR (français).....                                 | 134 |
| Annexe 3.  | Matériel pour la consultation des experts.....                          | 137 |
| Annexe 4.  | Publication sur le groupe Facebook.....                                 | 139 |
| Annexe 5.  | Liste de mots clés.....   | 140 |
| Annexe 6.  | Stratégies informatiques des mots clés pour les bases de données.....   | 141 |
| Annexe 7.  | Registre de documents.....  | 142 |
| Annexe 8.  | Analyse des données à partir des catégories.....                        | 144 |
| Annexe 9.  | Équivalence des systèmes scolaires français, québécois et ontarien..... | 145 |
| Annexe 10. | Synthèse des résultats : réussite scolaire.....                         | 146 |
| Annexe 11. | Synthèse des résultats : réussite éducative.....                        | 147 |

## **Liste des figures**

|            |  |    |
|------------|--|----|
| Figure 1.  | Niveau d'étude des 25-34 ans selon la catégorie socioprofessionnelle des parents en France.....  | 9  |
| Figure 2.  | Synthèse des principaux facteurs de décrochage scolaire.....   | 12 |
| Figure 3.  | Postulat de l'éducabilité : principes fondamentaux des pédagogies nouvelles.....   | 27 |
| Figure 4.  | Processus de transformation individuelle et sociale.....   | 33 |
| Figure 5.  | Définitions et différences des méthodes de recherche documentaire.....   | 38 |
| Figure 6.  | Diagramme de flux : processus de sélection des sources de preuves.....   | 47 |
| Figure 7.  | Aperçu des conditions pédagogiques et didactiques favorables à la réussite des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé..... | 74 |
| Figure 8.  | Représentation visuelle des résultats en lien avec la réussite scolaire.....   | 87 |
| Figure 9.  | Représentation visuelle des résultats en lien avec la réussite éducative.....  | 91 |
| Figure 10. | Dispositifs de coopération et de participation.....  | 96 |

## Liste des tableaux

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| Tableau 1.  | Inégalités scolaires en fonction de l'origine socio-économique en France et au Canada .....   | 7  |
| Tableau 2.  | Présentation du corpus selon une classification par niveaux.....  | 52 |
| Tableau 3.  | Présentation des sources individuelles incluses au corpus.....  | 54 |
| Tableau 4.  | Conceptualisation de l'étude de Bergeron (2013) sur la construction identitaire d'anciens élèves du Lycée Pilote Innovant (LPI).....          | 55 |
| Tableau 5.  | Conceptualisation de l'étude de Courtier (2019) et de Courtier et al. (2021) sur la pédagogie Montessori .....                                | 57 |
| Tableau 6.  | Conceptualisation du projet expérimental d'Alvarez (2016).....  | 58 |
| Tableau 7.  | Conceptualisation de la recherche-action de Vandaele et al. (2017).....   | 59 |
| Tableau 8.  | Conceptualisation de l'étude comparative de Jovenet (2010) sur le développement de l'individu et du collectif en contexte scolaire.....       | 60 |
| Tableau 9.  | Conceptualisation de l'étude de Connac (2018) sur les classes coopératives au collège...  | 61 |
| Tableau 10. | Conceptualisation de l'étude de Reuter et al. (2007) sur les effets et fonctionnements de la pédagogie Freinet en contexte populaire.....     | 63 |
| Tableau 11. | Conceptualisation de l'étude de Carra et Pagoni (2007) sur les apprentissages sociaux en école Freinet.....                                   | 64 |
| Tableau 12. | Conceptualisation de l'étude mixte de Bécousse et Jovenet (2007) sur l'intégration des élèves Freinet au collège classique.....               | 65 |
| Tableau 13. | Conceptualisation de l'étude qualitative de Reuter (2007) sur la production textuelle et sur la position réflexive des élèves Freinet.....    | 66 |
| Tableau 14. | Conceptualisation de l'étude de Cohen-Azria (2007) sur l'enseignement et l'apprentissage scientifique en pédagogie Freinet.....               | 67 |
| Tableau 15. | Conceptualisation de l'étude de Lahanier-Reuter (2007) sur l'enseignement et les apprentissages mathématiques en école Freinet.....           | 68 |
| Tableau 16. | Conceptualisation de l'étude de Lahanier-Reuter (2005) sur l'enseignement et les apprentissages mathématiques en école Freinet.....           | 69 |
| Tableau 17. | Conceptualisation de l'étude comparative de Leroy (2020) sur les pratiques pédagogiques étayantes.....  | 70 |
| Tableau 18. | Conceptualisation de l'étude qualitative de Cohen-Azria et Delcambre (2005) sur les conduites langagières et scientifiques en maternelle..... | 72 |

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| Tableau 19. | Conditions et actions pédagogiques soutenant la réussite des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé..... | 82 |
| Tableau 20. | Conditions didactiques soutenant la réussite des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé.....             | 85 |

# Introduction

« L'Éducation toujours nouvelle [...] est capable de se renouveler pour faire face au défi lui-même sans cesse renouvelé d'accueillir des petits humains dans un monde à l'avenir incertain. » (Meirieu, 2019)

Cent ans après le premier congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle, organisé à Calais en 1921, le collectif *Convergence(s) pour l'éducation nouvelle* voit le jour. En rassemblant les organisations, associations et mouvements pédagogiques les plus représentatifs des principes et des idées de l'Éducation nouvelle, *Convergence(s)* s'inscrit dans un projet social et politique visant la « transformation de la société dans un sens plus démocratique et plus égalitaire », d'après son Manifeste (2021, p.2) toujours en cours de rédaction. Cette transformation passe prioritairement par une redéfinition de l'éducation, la refonte de ses conceptions, de ses dimensions et de ses finalités ; c'est-à-dire par l'exploration de pédagogies nouvelles, différentes, alternatives. Or, lorsque nous nous intéressons à ces pédagogies, nous constatons un manque de recherche (Gutierrez, 2011a) et donc des zones d'ombres dans la littérature scientifique, malgré un intérêt grandissant de la part de la communauté pour ce domaine ces dernières années. Et quand nous nous penchons sur les effets réels de ces pédagogies, les diverses études ne semblent guère faire consensus, surtout en ce qui concerne les jeunes de milieux sociaux défavorisés ou en difficulté. Il nous paraît donc essentiel d'entreprendre une synthèse des savoirs existants et des lacunes dans le champ des pédagogies nouvelles.

Par ailleurs, ce dessein est d'autant plus important que nous opérons dans un contexte méritocratique où la reproduction et le cumul des inégalités sociales, économiques et culturelles remettent en question les chances de chacun en termes de réussites – scolaire et éducative. Parmi les pays membres de l'Organisme de coopération et de développement économique ([OCDE] 2018), certains parviennent à réduire peu ou prou les inégalités scolaires (ex. Finlande, Canada), d'autres continuent de régresser comme c'est le cas pour la France. Pays européen le plus affecté par le déterminisme social (Gouvernement, 2021), la France a encore de nombreux défis à relever dans la lutte pour l'égalité des chances. Dans cette optique, il nous semble judicieux d'interroger

les alternatives pédagogiques dans le contexte français actuel, à travers l'étude des effets des pédagogies nouvelles en milieu social défavorisé.

Notre questionnement principal s'articule ainsi : d'après la littérature scientifique, comment les pédagogies nouvelles contribuent-elles à l'égalité des chances en France ? À travers l'ébauche d'une réponse, nous souhaitons identifier les effets aux niveaux scolaire et social des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé, mais également clarifier les concepts clés des pédagogies nouvelles, notamment ceux qui touchent à l'autonomisation de l'élève.

Dans le premier chapitre, nous exposons la problématique de notre thèse. En dressant le portrait social et scolaire de la France, nous démontrons la pertinence d'une recherche dans le domaine des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé.

Le deuxième chapitre précise le cadre conceptuel. Les concepts d'égalité des chances, des pédagogies nouvelles et du développement du pouvoir agir y sont présentés et définis. Ces trois concepts orientent notre recherche et notre réflexion sur les voies d'une sociologie de l'éducation.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de notre travail de recherche. Nous y retraçons le cheminement de notre projet : l'approche méthodologique, la méthode de la revue de la portée, les stratégies de recherche, de collecte et d'analyse pour la constitution de notre corpus.

Le quatrième chapitre présente en détail le corpus à l'étude et ses principaux résultats en lien avec nos questions de recherche.

Le cinquième chapitre ouvre une discussion sur le potentiel des pédagogies nouvelles à œuvrer pour l'égalité des chances. Nous discuterons de l'intérêt et de la nécessité de démocratiser celles-ci.

Enfin, le sixième et dernier chapitre révèle les contributions et les limites de notre étude, ainsi que des pistes de recherche à explorer dans le futur.

# Chapitre 1 : Problématique

Alors que l'Éducation forme les jeunes générations et modèle le visage social de demain, ses valeurs, ses priorités et ses décisions, elle a aussi le pouvoir de positionner l'individu dans la société selon sa réussite scolaire jaugée au rendement, à la performance. La réussite scolaire est comprise par Deniger (2004) comme l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à l'acquisition de savoirs tout au long du cheminement scolaire de l'élève en vue d'obtenir un diplôme reconnu et d'intégrer le marché du travail. Cependant, les performances (réelles et perçues) restent entre autres liées au phénomène d'« enchaînements institutionnels » (Buisson-Fenet et Draelants, 2013, cité par Draelants, 2018) qui illustre bien l'engrenage de la réussite scolaire, et que Draelants (2018) résume comme suit : un bon primaire, mène à un bon secondaire qui, lui, ouvre les portes à des établissements prestigieux de l'enseignement supérieur. Ces quelques principes s'appliquent à la plupart des pays occidentaux où domine l'idéologie méritocratique selon laquelle l'organisation hiérarchique se ferait en fonction du mérite individuel.

Pourtant établie dans la volonté première de favoriser l'égalité des chances en récompensant l'effort individuel, la méritocratie montre certaines limites (Draelants, 2018). D'abord, le système éducatif méritocratique est construit sur (*et reproduit*) une culture scolaire dont les valeurs, les savoirs et les comportements rejoignent ceux valorisés dans et par les groupes dominants. Certains jeunes étant déjà familiarisés ou initiés à cette culture, les élèves ne peuvent débiter leur scolarité sur un même pied d'égalité. De plus, la réussite des individus, ou leur « valeur scolaire » dirait plus justement Felouzis (2020, p. 15), est biaisée par une reproduction des inégalités : elle n'est pas réellement fondée sur le mérite, mais demeure socialement différenciée. La nature et l'organisation du système éducatif, des établissements, des pratiques et modalités d'enseignement (Draelants, 2018; Felouzis, 2020) participent à ces structures qui non seulement créent cette différenciation sociale, mais qui de surcroît la reproduisent – naturalisant ainsi l'ordre social (Landry, 2006). Une réussite socialement différenciée est donc un exemple de la violence symbolique, décrite par Bourdieu (1970), qui instaure *de facto* un rapport de domination entre différents groupes sociaux. Pour Bourdieu (1989), le caractère violent de ces mécanismes s'inscrit

notamment dans le fait que ceux-ci soient passivement imposés à l'individu à travers les processus de socialisation, le sociologue écrit :

La violence symbolique est cette forme particulière de contrainte qui ne peut s'exercer qu'avec la complicité active — ce qui ne veut pas dire consciente et volontaire — de ceux qui la subissent et qui ne sont déterminés que dans la mesure où ils se privent de la possibilité d'une liberté fondée sur la prise de conscience. (p. 12)

En abordant la question du déterminisme social, Bourdieu (1989) exclut toutefois l'idée de fatalisme, puisqu'il serait possible de déjouer ces mécanismes de reproduction sous réserve de prendre conscience (individuellement et collectivement) de ceux-ci, et de sa propre condition (de dominé ou de dominant), mais aussi de développer un pouvoir agir afin de transformer ces structures en un modèle moins inégalitaire.

## **1.1. La reproduction des inégalités**

Les inégalités sociales, culturelles et économiques peuvent être comprises dans un effet de cumul, l'une entraînant l'autre dans un cercle vicieux si rien n'est fait pour compenser ces inégalités. Ces inégalités peuvent également être transmises à travers les générations selon des mécanismes de reproduction sociale. Ainsi, au-delà du cumul et de la reproduction des inégalités, nous assistons à leur transformation au sein du système éducatif en inégalités scolaires. Pour mieux comprendre l'essence de ces inégalités, regardons de plus près le rôle des parents et de l'école dans les mécanismes de reproduction.

### ***1.1.1. Le rôle des parents dans la reproduction des inégalités***

La recherche en sociologie souligne que le rôle des parents dans la scolarisation de leur enfant est capable d'influencer la réussite de celui-ci, à tel point que nous entendons parler de parentocratie (Brown, 1990, cité par Draelants, 2018).

Mais d'abord présentons l'habitus de Bourdieu (1980). Nous comprenons cette notion comme l'empreinte intériorisée de l'ensemble de nos expériences sociales et socialisatrices qui influence nos choix, nos actions et notre place au sein de la société. Décrit comme des « structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes » par Bourdieu (1980, p. 88), l'habitus est à la fois produit de la socialisation et générateur de pratiques qu'elles soient

reproduites ou nouvelles. Or, un habitus assez similaire peut être partagé au sein d'un même groupe et constitue une sorte de mémoire sociale transmise à la génération suivante. Il faut donc comprendre que l'habitus des parents influence la construction de l'enfant au sein de la société.

À l'école, l'avantage est irrémédiablement donné aux familles *initiées*, pour reprendre le terme de Draelants (2018, p. 81), car elles « mettent progressivement en place les stratégies nécessaires pour atteindre les performances requises par l'orientation projetée ». Ces stratégies passent notamment par le choix de l'établissement, de l'orientation et des filières ou options que cela implique, soutenues par l'hybridation du capital culturel (connaissance du système scolaire et des carrières porteuses, pratiques éducatives diversifiées) avec le capital économique (cours particuliers, activités extra-scolaires) et social (réseau professionnel et personnel) (Draelants, 2018). Force est de constater que l'accès à de telles ressources socio-économiques, culturelles ou informationnelles n'est pas aussi évident chez les initiés, généralement de la classe aisée, que chez les non-initiés, de classes plus modestes ou populaires.

Le pouvoir parental n'est cependant pas le seul à court-circuiter l'égalité des chances, il semblerait que les établissements scolaires soient eux-mêmes responsables de clivages (Godin et Hindriks, 2018).

### ***1.1.2. Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités***

Par des mécanismes complexes et quasi imperceptibles, l'école est productrice d'inégalités d'abord de façon passive, en étant indifférente aux différences (Bourdieu et Passeron, 1964). Elle ne prend pas en charge les préalables implicites et nécessaires pour apprendre : identifier et construire un savoir, conclure ou généraliser sont autant de compétences attendues par l'école, mais qui « sollicitent des dispositions cognitives, sémiotiques, langagières et culturelles très élaborées » dont la difficulté est minorée et dévalorisée par les dispositifs (Bonnéry, 2011, p. 14). Felouzis (2020, p. 14) souligne ainsi que la réelle inégalité est « liée au fait qu[e les élèves] arrivent à l'école avec des degrés divers de maîtrise des outils fondamentaux nécessaires aux apprentissages », ces outils ce sont les préalables qu'il énumère : « niveau de langue, développement cognitif, maîtrise corporelle ». Le développement des préalables valorisées par l'école s'inscrit toutefois dans l'habitus ou les compétences pratiques des classes dominantes, celles de milieux sociaux favorisés.

En effet, à travers les discours officiels, les supports pédagogiques (livres et manuels scolaires) et les formes organisationnelles qui guident les pratiques enseignantes, l'école véhicule une représentation sociale très précise du « métier d'élève » (Defrance, 2011, Perrenoud, 1994) sur laquelle elle calque ses exigences de réussite. Celle-ci implique notamment que l'élève soit « suffisamment complice des attendus silencieux et de la forme scolaire de socialisation pour savoir qu'il faut chercher des règles et savoirs génériques dans toute situation spécifique, et pour réaliser les sauts cognitifs implicitement attendus » (Bonnéry, 2011). Ce portrait idéalisé sous-entend donc l'existence de préalables implicites à la réussite scolaire, dont notamment une certaine autonomie de la part de l'élève. Il légitime par ailleurs une sélection progressive entre les élèves performants et les élèves *en* difficulté en rejetant la responsabilité de réussir à l'élève : la réussite ou bien l'échec se trouve *en* lui (Bonnéry, 2011; Duru-Bellat et al. 2018). Cet effet est d'autant plus accentué par les réformes des pays occidentaux où l'élève, mis au centre, est considéré comme un être déjà autonome (Rayou, 2000 cité par Bélanger et Farmer, 2012). Le métier d'élève étant conçu à partir des schèmes dominants et des normes sociales similaires à celles reproduites dans les milieux favorisés, les jeunes de milieux populaires sont pour la plupart exposés à des inégalités scolaires avant même leur entrée à l'école.

Toutefois, la production d'inégalités devient active lorsque les différences sont prises en compte de façon à déniveler les exigences (Bonnéry, 2011). Baluteau (2014) souligne qu'une différenciation pédagogique s'opère en fonction du public en passant par la « hiérarchisation du curriculum », l'établissement d'un climat pédagogique contrôlant et l'appauvrissement des occasions éducatives pour les élèves défavorisés. Par ailleurs, l'OCDE montre dans une étude menée en 2018 que 48 % des élèves désavantagés de ses pays membres fréquentent une école au profil socio-économique également défavorisé – cela signifie que la moitié de ces élèves intègrent des établissements déjà stigmatisés (et stigmatisants) par leur public et les attentes qui leur sont associées. L'ensemble de ces pratiques maintient les élèves dans un raccrochage constant au lieu de leur donner l'opportunité de se surpasser.

## **1.2. Égalité des chances et mobilité sociale**

Alors que le principe d'égalité des chances présuppose que la réussite de l'élève devrait être indépendante de son origine socio-économique, l'Organisation de Coopération et de

Développement Économiques ([OCDE] 2018) note en moyenne 13 % de variation des performances liées à des différences socio-économiques dans ses pays membres, 7 % au Canada, mais jusqu'à 20 % en France. En fait, la France serait « le pays européen le plus affecté par le déterminisme social » ; un déterminisme qui se traduit par « une perte de chance pour certains élèves, mais aussi par une dégradation de niveau de tous les élèves, y compris les meilleurs » ([Gouvernement](#), 2021, paragr. 1). Puisque le Canada fait partie des pays les mieux notés, et que notre thèse se fait dans une université canadienne, nous gardons le Canada à titre de référence au tableau 1. À noter que le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) déployé par l'OCDE est remis en question par de nombreux chercheurs qui soulèvent des problématiques liés au test (sélection des participants, traduction des évaluations, questions décontextualisées, inégale préparation des élèves) mais surtout aux divergences socio-culturelles entre chacun des pays participant (Sjøberg, 2012) : « il est impossible de construire d'une manière objective une enquête qui peut être utilisée pour des pays et des cultures différents » (p. 65). Les conclusions de PISA sont donc à être interprétées de façon critique.

Outre PISA, l'indicateur de la mobilité sociale est couramment utilisé dans la mesure des inégalités. La mobilité sociale intergénérationnelle indique dans quelle mesure l'éducation, la rémunération ou la profession d'un individu tendent à ressembler à celles de ses parents. Une forte mobilité sociale signifie que l'impact des inégalités est amoindri, le parcours socio-professionnel d'un individu est peu déterminé par celui de ses parents. À l'inverse, une faible mobilité sociale est synonyme d'une forte reproduction sociale entre les générations.

**Tableau 1. Inégalités scolaires en fonction de l'origine socio-économique en France et au Canada**

|   | <b>France</b> | <b>Moyenne de l'OCDE</b> | <b>Canada</b> |
|---|---------------|--------------------------|---------------|
| <b>Taux de variation des performances PISA selon l'origine socio-économique en 2009</b>                       | 17 %          | 14 %                     | 9 %           |
| <b>Taux de variation des performances PISA selon l'origine socio-économique en 2018</b>                       | 19,5 %        | 13 %                     | 7 %           |
| <b>Progrès du taux de variation des performances PISA selon l'origine socio-économique entre 2009 et 2018</b> | 0.15 %        | -0,07 %                  | -0,2 %        |
| <b>État de la mobilité sociale intergénérationnelle en éducation en 2018</b>                                  | Moyenne       | s.o.                     | Élevée        |

Source : OCDE (2010; 2018; 2019; 2020)

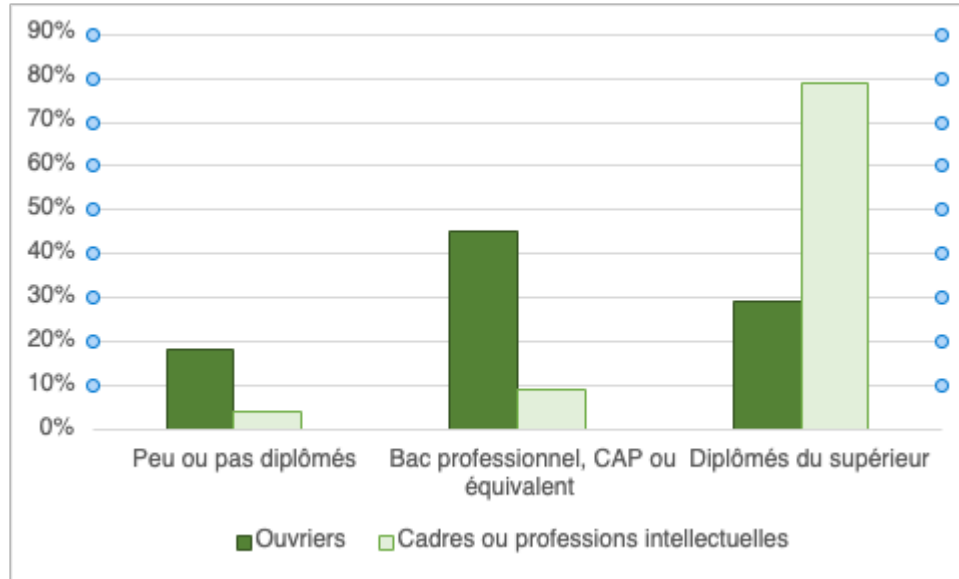
Comparativement aux autres pays membres de l'OCDE, la France affiche des scores inquiétants en termes d'inégalités. En 2009, la variation des performances selon l'origine socio-économique était déjà de 17 % en France. En dix ans, ce taux s'est aggravé en passant de 17 % à 19,5 % selon les chiffres de l'OCDE (2018). Qualifiée de moyenne en France, la mobilité sociale intergénérationnelle est une autre preuve de l'insuffisance des efforts (ou de l'inefficacité des actions) menés contre la reproduction des inégalités. Et même si l'impact des inégalités socio-économiques semble se manifester à l'entrée de l'élève au postsecondaire (à travers son choix d'orientation) ou sur le marché du travail (chômage juvénile, emploi demandant peu de qualification) ; ces inégalités sont en fait repérables bien plus tôt, dès l'âge de 10 ans selon l'OCDE (2018). Les inégalités scolaires sont donc visibles dès le primaire, mais qui concernent-elles ?

### **1.3. Inégalités scolaires et populations de milieux sociaux défavorisés**

À Felouzis (2020), nous empruntons la définition des inégalités scolaires illustrées par « un accès différencié aux biens scolaires (filières, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc. » (p. 3-4). Cette différenciation sociale révèle la défaillance de l'idéal méritocratique dans la mesure où la réussite n'est plus tant définie par le mérite (talent, travail) d'un individu, que par ses caractéristiques sociales, économiques et culturelles. Nous nous penchons ici spécifiquement sur les inégalités concernant les populations de milieux sociaux défavorisés.

#### ***1.3.1. Quelques chiffres sur les inégalités scolaires***

Le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019) déplore en effet des disparités sur le niveau d'étude des français selon leur origine sociale. La figure 1 montre l'écart entre le parcours des enfants d'ouvriers et celui des enfants de cadres ou de professions intellectuelles.



**Figure 1. Niveau d'étude des 25-34 ans selon la catégorie socioprofessionnelle des parents en France**

Source : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019)

L'orientation au lycée demeure un espace de tri social dans la mesure où, en bac professionnel, la proportion d'enfants d'ouvriers (36 %) est cinq fois plus importante que celle des enfants de cadres (7 %) (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2017). La tendance semble rester la même à l'enseignement supérieur. Dans un rapport de l'Observatoire des inégalités (Brunner et Maurin, 2021), les étudiants de milieux populaires sont sous-représentés à l'université et dans les grandes écoles : ils représentent moins de 9 % des universitaires (tous niveaux confondus) et 8 % des diplômés des grandes écoles, alors que les étudiants d'origine très favorisée y représentent 65%. Ces chiffres sont pertinents à connaître pour la raison suivante : sachant que les diplômés, et donc le niveau d'étude, anticipent l'accès aux positions de pouvoir, nous voyons concrètement que, récurrentement, ce sont les mêmes groupes sociaux qui accèdent majoritairement aux positions de pouvoir. Le caractère récurrent de ce phénomène est précisément ce qui nous permet de reconnaître qu'il y a reproduction sociale, par la reproduction des inégalités, impliquant de ce fait un rapport de domination entre groupes sociaux favorisés et défavorisés dans un système de reproduction sociale.

Au niveau scolaire, nous constatons chez les populations de milieux sociaux défavorisés un risque accru d'absentéisme, de redoublement, de retard scolaire et de décrochage scolaire (Bergevin, 2008; Nadeau, 2011). À leur entrée au collège, 15 % des fils d'ouvriers avaient déjà redoublé au moins une classe, contre 3 % des enfants d'enseignants en 2015 (Ministère de l'Éducation nationale, cité par Brunner et al., 2019). Le taux d'absentéisme observé dans les lycées professionnels (19,1 %) est deux fois et demie plus important que dans les lycées d'enseignement général et technologiques (7,6 %) selon le Cristofoli (2020). Or, nous avons vu que c'est dans les lycées professionnels que se trouve la plus grande proportion d'élèves de milieux populaires. Encore une fois, ces chiffres nous permettent de concrètement mettre en évidence les inégalités qui existent, et qui sont reproduites *par et au sein* des structures, entre les groupes de milieux sociaux favorisés et ceux de milieux défavorisés.

### ***1.3.2. Facteurs individuels et contextuels influençant le parcours scolaire***

Il va de soi que les groupes de milieux sociaux défavorisés ne sont pas forcément homogènes, par exemple l'ethnie, le parcours migratoire ou le sexe sont des points de divergence au sein même de ces groupes. Les enfants les plus touchés par les inégalités fréquentent un milieu familial et socio-économique particulier, dont les facteurs sont souvent interreliés (Nadeau, 2011; OCDE, 2019 et 2020). Parmi les facteurs pouvant influencer le parcours scolaire, nous pensons aux **facteurs individuels** liés au :

- ❖ Milieu familial (Cristofoli, 2015; Leblanc, 2007; Nadeau, 2011; OCDE, 2019 et 2020)
  - Structure : monoparentale, immigrante ou complexe (l'enfant vit avec d'autres personnes que ses parents)
  - Environnement : espace surpeuplé, présence de stressseurs lourds
  
- ❖ Milieu socio-économique (Cristofoli, 2015; Di Paola et Moullet, 2020; Draelants, 2018)
  - Études : degré d'étude des parents, rapport des parents à l'école et aux savoirs
  - Emploi : statut d'activité des parents et leur profession, faibles revenus (sans emploi ou salaire précaire)

- Accès limité aux services culturels (ex. bibliothèque, musées)

D'après les chercheurs, nombre de ces facteurs limitent les occasions qu'ont les parents à répondre pleinement aux besoins de l'enfant et à lui offrir un environnement stimulant. Or, selon Nadeau (2011), la capacité à répondre aux besoins de l'enfant et à lui offrir un environnement stimulant a une incidence non seulement sur les différentes sphères du développement global, mais également sur son épanouissement personnel, l'exploitation de son plein potentiel et sa réussite à l'école. Prenons cet exemple : un enfant vit seul avec sa mère peu diplômée et au chômage dans un quartier industriel de banlieue. Il a probablement moins d'occasions de pratiquer des activités extra-scolaires ou de fréquenter des lieux culturels. Face à un accès difficile à des espaces de socialisation comme ceux-ci, où sont distribuées les ressources valorisées par l'école, cet enfant bénéficie de moins d'opportunités pour se découvrir et s'épanouir, mais aussi pour développer des habiletés et des comportements eux aussi valorisés par la société – et donc par l'École.

En plus des facteurs individuels, le Conseil national d'évaluation des systèmes scolaires (Cnesco, 2017) identifie des **facteurs contextuels** (scolaires et territoriaux) pour expliquer le décrochage scolaire auquel les populations de milieux sociaux défavorisés semblent davantage exposées. La figure 2 est tirée du dossier de synthèse publié en 2017 par le Cnesco, elle fait la synthèse des principaux facteurs du décrochage scolaire.



**Figure 2. Synthèse des principaux facteurs de décrochage scolaire** - Source : Cnesco (2017, p. 32)

Selon le Cnesco (2017), le problème de décrochage scolaire ne peut être réduit à de simples déterminismes socio-économiques, il s'agirait plutôt d'une « question scolaire, au sens des pratiques effectives mises en œuvre à l'école pour l'ensemble des publics » (p. 31). Cela signifie que même si les populations de milieux défavorisés sont les plus fragilisées face à l'école ; les obstacles (ex. redoublement, décrochage scolaire) auxquels elles sont parfois confrontées ne s'expliquent pas uniquement du fait de leur origine sociale. En effet, ces obstacles scolaires sont également justifiés par d'autres facteurs qui sont extérieurs à l'élève. L'école et les équipes scolaires ont quant à elles le pouvoir d'agir directement sur ces facteurs ; elles ont notamment la capacité d'influencer l'expérience scolaire des jeunes et de proposer un contexte scolaire qui soit favorable à la réussite de tous. Cette remarque nous amène ainsi à croire que les dispositifs et les

pratiques pédagogiques ont une influence non négligeable dans la lutte contre le décrochage scolaire, ou plus largement contre les inégalités scolaires – et donc, pour l'égalité des chances.

## **1.4. Égalité des chances et pédagogies nouvelles**

Le mouvement de l'Éducation Nouvelle, apparu à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, aura donné naissance à une grande variété de pédagogies alternatives s'inscrivant à contre-courant de la pédagogie traditionnelle, sans pour autant parvenir à s'immiscer dans l'ensemble des établissements. Il s'agit d'un mouvement international et pacifiste croyant à une redéfinition de l'éducation. Les pédagogies alternatives se démarquent du système pédagogique institutionnel par leur vision novatrice de l'éducation selon laquelle l'enfant est actif dans son apprentissage, acteur de son cheminement. De nombreux synonymes qualifient ces pédagogies. Vous entendrez pédagogies « alternatives », « différentes » (Viaud, 2017a), « expérimentales », « nouvelles » (Jacquet-Francillon, 2005; Hugon, 2016), « actives », « ouvertes » (Vienneau, 2017), ou encore d'autres qualificatifs plus ou moins précis. D'après Reuter (2021), « pédagogies différentes » serait l'expression la plus consensuelle. Pour notre thèse, nous nous entendrons toutefois sur le terme de pédagogies nouvelles en référence aux modèles et les dispositifs pédagogiques descendant de l'Éducation nouvelle, tels que ceux de Freinet et de Montessori par exemple.

### ***1.4.1. Le projet socio-politique des pédagogies nouvelles***

Au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, l'Éducation nouvelle accentue son projet vers les besoins sociaux et priorise l'intérêt de la société tout en prenant en compte la singularité des individus (Haenggeli-Jenni et Hofstetter, 2011). Les pédagogies nouvelles postulent ainsi l'éducabilité de tous et de chacun (Hugon, 2016), ce ne sont pas les capacités des enfants à apprendre qui sont remises en question, mais la capacité du milieu pédagogique-didactique à encourager et à faciliter leurs apprentissages (Reuter, 2021).

Au niveau du projet socio-politique, Garnier (2011) met en lumière des auteurs liés au mouvement de l'Éducation nouvelle ayant œuvré dans la lutte pour l'égalité des chances : représentée par Henri Laugier et Maurice Weber, l'association des Compagnons de l'Université Nouvelle a siégé au Comité pour l'école unique avec une trentaine d'autres mouvements. Dans le but de construire un projet réformateur du système scolaire français, le Comité soumet en 1931 une proposition visant

le développement des aptitudes et l'acquisition d'une culture commune : c'est l'ébauche du collège tel que nous le connaissons aujourd'hui. Cette proposition fut partiellement reprise par Jean Zay, Ministre de l'Éducation nationale et des Beaux-Arts (sous le gouvernement socialiste de Léon Blum), dans le cadre d'une démarche de démocratisation et de modernisation du système scolaire français. De plus, Gutierrez (2011b) nous confirme que les membres du réseau de l'Éducation nouvelle auront largement participé aux réformes de démocratisation : nous retiendrons notamment le plan Langevin-Wallon (1946-1947) en sachant que Henri Wallon avait présidé le Groupe Français de l'Éducation Nouvelle (GFEN), et Paul Langevin les « Compagnons » après avoir été vice-président du GFEN.

En termes de modèle pédagogique, nous pensons plus précisément à la pionnière Maria Montessori qui a œuvré pour les enfants des quartiers pauvres de Rome, et développé son matériel et ses méthodes pédagogiques pour des enfants en situation de handicap mental. Nous pensons également à Célestin Freinet qui a participé à l'élaboration d'une pédagogie populaire. La pédagogie Freinet insiste en effet sur « l'émancipation des enfants du peuple » via un apprentissage coopératif et démocratique, c'est une pédagogie qui part « d'en bas » (Peyronie, 2003, p. 165). Autrement dit, Freinet refuse l'acquisition passive des savoirs pour pousser les élèves à réfléchir, à questionner, mais surtout leur enseigner à s'exprimer et à faire entendre leur voix. Perrenoud (1995/2005) ajoute : « on saisit [chez Freinet] un effort délibéré d'articuler et de concilier une pédagogie démocratique, plus égalitaire, et une pédagogie active, fondant l'apprentissage sur des méthodes plus naturelles » (cité par Peyronie, 2019, p. 80). Ces méthodes sont dites naturelles car au lieu d'être imposées à l'élève dans un construit scolaire, elles sont élaborées à partir de ses propres intérêts, besoins et questionnements – d'après Claparède (1912), ces méthodes libèrent l'enfant d'un « état de coercition contre nature » (cité par Haenggeli-Jenni et Hofstetter, 2011, p. 138) en donnant sens à l'apprentissage de chacun.

#### ***1.4.2. Portrait contemporain des pédagogies nouvelles en France***

En France, il existe 1500 écoles alternatives (Centre d'Information et de Documentation Jeunesse [CIDJ], 2020). Les approches pédagogiques qui y sont les plus répandues sont celles de Montessori et Freinet, deux grandes figures de l'Éducation nouvelle (CIDJ, 2020; Viaud, 2017a).

Pourtant, ces écoles ont la réputation de ne pas être accessibles à tous. En effet, très nombreuses dans le secteur privé, elles attirent davantage des familles de classes aisées ou moyennes intellectuelles (professeurs d'université, psychologues, artistes) que des familles de milieux populaires (Viaud, 2017a). Si ces écoles représentent un choix scolaire stratégique voire élitiste pour ces familles (Viaud, 2017a et 2017b), elles semblent moins considérées par les familles de milieux populaires, et ce pour trois raisons principales : des ressources financières insuffisantes (pour les écoles privées), des valeurs dominantes différentes (les familles préfèrent miser sur le travail que sur le développement de la créativité par exemple), et enfin un choix qui semble trop risqué par rapport à des avantages trop incertains (adaptation de l'enfant dans un nouveau système scolaire, accès au marché du travail, etc.). Ces raisons s'inscrivent a fortiori dans une idéologie selon laquelle les pédagogies nouvelles seraient réservées aux enfants de milieux aisés.

D'autres moyens existent pour accéder aux écoles alternatives, certaines sont publiques, d'autres fonctionnent grâce au financement participatif ou à l'implication accrue des parents, mais ces cas demeurent trop rares et les places peu nombreuses (Viaud, 2017a). Depuis les années 2010, la pédagogie Montessori connaît un essor important au cœur des établissements publics, quand bien même leur application serait plus ou moins fidèle au modèle montessorien selon une étude de Huard (2018). Notons finalement que de manière générale, dans l'enseignement public conventionnel, les pratiques de différenciation pédagogique ciblent le réseau d'éducation prioritaire ainsi que les groupes d'élèves en décrochage scolaire (Hugon, 2016). Il n'en demeure pas moins que ces tensions limitent injustement l'accès des enfants de milieux sociaux défavorisés aux pédagogies nouvelles, quand elles ne sont pas un « remède » pédagogique pour reprendre l'expression d'Isambert-Jamati (1973/2020, p. 40).

### ***1.4.3. État de la recherche sur les pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé***

Si l'Éducation nouvelle est décrite comme un « mouvement complexe, multiforme et hétérogène » par Haenggeli-Jenni et Hofstetter (2011), c'est parce qu'une grande variété de pistes pédagogiques en a découlé, rendant ainsi les pédagogies nouvelles un concept difficile à cerner ou à définir. La recherche parvient toutefois à distinguer quelques caractéristiques bien qu'aucune définition figée n'existe. Pour Hugon (2016), les pédagogies nouvelles partagent d'abord le

postulat de l'éducabilité de tous. Elles se caractérisent par trois autres aspects selon Morandi et La Broderie (2001) : la prise en considération de la réalité des élèves, l'organisation d'une vie sociale au sein de la vie scolaire et la relation active entre l'élève et les savoirs. La *Charte pédagogique de l'école nouvelle d'Antony* (1991) résume l'objectif des pédagogies nouvelles comme suit : « contribuer à la formation d'adultes autonomes, capables de se prendre en charge, confiants en leurs capacités, manifestant une indépendance d'esprit et de jugement, curieux et désireux de continuer à acquérir de nouvelles connaissances » (cité par CIDJ, 2020, p. 5). Il est donc établi que les pédagogies nouvelles sont animées par la volonté de rendre l'élève acteur de son cheminement.

Mais parce qu'elles visent le développement de l'autonomie, les pédagogies nouvelles auraient des effets inégalitaires ; les modèles sur lesquelles elles s'appuient sont similaires à ceux qu'ont connus les élèves des familles les plus favorisées (Bélanger et Farmer, 2012). Pour Bernstein (2000, cité par Draelants, 2018), c'est notamment le caractère « invisible » (classification floue des savoirs, structure peu directive) des pédagogies nouvelles qui désavantage les élèves de milieux sociaux défavorisés.

Avec la popularité croissante des pédagogies alternatives (Viaud, 2017a et 2017b), une nouvelle génération de chercheurs se questionne sur les pédagogies nouvelles et leurs effets. Leroy (2020) et Courtier (2019) se sont ainsi penchés sur la pédagogie Montessori et ont constaté que, souvent, ce sont les élèves les plus performants qui bénéficient le plus des pratiques actives, *a contrario*, elles ne sont que peu utiles (voire inutiles) aux élèves les plus faibles, généralement issus de milieux pauvres. À l'inverse, la chercheuse Alvarez (2016) a noté de grands progrès chez des élèves de maternelle, dans un établissement défavorisé inscrit au réseau d'éducation prioritaire. Les écarts entre ces résultats nous motivent à saisir les conditions favorables et défavorables à l'observation d'effets positifs auprès d'un public défavorisé. Peyronie (2019), lui, a interrogé la littérature publiée entre 1970 et 1990 afin de savoir si oui ou non les pédagogies nouvelles étaient productrices d'inégalités, avant de conclure que la réponse à cette question ne peut être binaire et qu'elle relève en fait du contexte social, théorique et idéologique dans lequel elle est posée. En effet, l'auteur explique que d'un point de vue sociologique, le « renouvellement épistémologique » (p. 84) de la communauté scientifique a pu mener à des orientations différentes sur la question. Pour conclure, en plus de recenser des zones d'ombres quant à la définition des pédagogies

nouvelles, nous sommes déstabilisés par des contradictions entre théorie et pratique, soit entre les finalités annoncées des pédagogies nouvelles et les résultats observés par la communauté scientifique.

## **1.5. Problème de recherche**

En somme, la problématique à laquelle s'attache notre projet de recherche est articulée autour de deux axes : un axe social et un axe pédagogique.

Le premier axe correspond à la pénible quête pour l'égalité des chances en France. La faible mobilité sociale s'explique en partie par des mécanismes de reproduction alimentés par les parents (parentocratie, mobilisation stratégique des capitaux) et l'école (hiérarchisation du curriculum, pratiques enseignantes socialement différenciées). D'après les sociologues, ces phénomènes continuent à maintenir un écart entre les élèves de milieux sociaux défavorisés et favorisés, leur réussite demeurant ainsi grandement teintée par leur origine sociale. Alors comment permettre une représentation plus juste du travail et de la réussite de chacun ? Diverses actions sont entreprises par le gouvernement pour assurer « l'égalité sur tout le territoire et soutenir l'ambition de tous les jeunes » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2021) tels que le déploiement de ressources financières et humaines, surtout au sein du réseau d'éducation prioritaire, la mise en place de dispositifs censés faciliter la poursuite des études et l'insertion professionnelle (ex. bourses pour les élèves de familles modestes, accompagnement dans la recherche d'emploi) ou l'engagement de 82 territoires pour la mixité sociale. Nous remarquons qu'aucune action significative ne semble porter sur l'orientation pédagogique du système scolaire français, alors que les pratiques mises en œuvre à l'école sont déterminantes dans la réussite (ou l'échec) scolaire (Cnesco, 2017). Cette remarque nous amène au second axe de notre problématique.

Comme pour les tenants de l'Éducation nouvelle, il nous semble légitime de partir à la recherche d'alternatives au système actuellement en place. Le caractère socio-politique de leur projet éducatif nous invite à croire que les pédagogies nouvelles pourraient contribuer à la construction d'une école plus juste si elles sont appliquées dans de bonnes conditions. Pourtant, la contradiction entre certaines études sur les effets des pédagogies nouvelles, la marchandisation de l'enseignement et des écoles alternatives (Gibert, 2021), la difficulté à innover au sein du système scolaire publique (Viaud, 2017a), et l'image troublante d'une pédagogie inégalitaire (Bélangier et Farmer, 2012) et

perçue comme élitiste (Viaud, 2017a, 2017b) sont autant d'éléments qui écartent les enfants de milieux défavorisés des pédagogies nouvelles. Et lorsque certains aspects des pédagogies nouvelles (différenciation, individualisation) sont intégrés à l'enseignement public, ils sont appliqués soit dans une logique de pédagogie du diagnostic (Seguin, s.d., cité par Meirieu, 2019) afin de traiter individuellement les élèves en difficulté, soit de manière si isolée et si partielle que les pratiques perdent de leur sens, et donc de leur portée. Or, cela contribue à une orientation déféctologique de l'éducation, très présente en éducation prioritaire (Carra et Pagoni, 2007), mais très éloignée des principes des pédagogies nouvelles. Nous croyons cependant que si ces éléments prouvent un accès difficile, voire sélectif, aux pédagogies nouvelles, et une application inadéquate des pratiques différentes ; ils justifient également le besoin de mieux comprendre ces pédagogies dans un contexte social défavorisé. En palliant au manque de recherche dans le domaine (Gutierrez, 2011a; Hugon, 2016), nous espérons qu'il soit possible de contribuer à la progressive démocratisation des pédagogies nouvelles, nous rapprochant ainsi du projet social de l'Éducation nouvelle. De par son interdisciplinarité, notre projet de recherche assume ses affiliations à une sociologie de l'éducation.

### ***1.5.1. Objectifs général et spécifiques de la recherche***

À partir d'une synthèse des connaissances, analyser le rôle des pédagogies nouvelles dans la quête de l'égalité des chances en France.

- Identifier les savoirs existants et les lacunes dans le champ d'étude des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé.
- Clarifier la définition et les concepts clés des pédagogies nouvelles.

### ***1.5.2. Question principale et sous-questions de recherche***

D'après la littérature scientifique, comment les pédagogies nouvelles contribuent-elles à l'égalité des chances en France ?

- Quelles conditions et actions soutiennent la réussite de tous dans un contexte pédagogique alternatif ?
- Quels sont les effets des pédagogies nouvelles *sur le plan scolaire* auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés ?
- Quels sont les effets des pédagogies nouvelles *sur le plan social* auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés ?

## Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous développons les trois principaux concepts éclairant notre recherche. Premièrement, nous définirons l'égalité des chances en faisant une claire distinction entre égalité d'accès à l'école, égalité de traitement des élèves et égalité équitable des chances. Deuxièmement, nous tâcherons de présenter les pédagogies nouvelles en commençant par exposer brièvement l'histoire de l'Éducation nouvelle, puis quelques principes fondamentaux qui leur sont associés. Troisièmement, nous aborderons les concepts sociologiques du développement du pouvoir agir et de l'autonomie.

### 2.1. Concept de l'égalité des chances

Le principe d'égalité des chances voudrait que chaque enfant ait les mêmes chances d'accéder plus tard à une position de pouvoir, indépendamment de son origine sociale ou de son sexe. L'égalité des chances repose donc sur l'idée du mérite, selon laquelle « les résultats scolaires des élèves doivent refléter leurs efforts et leur travail, et l'école, par sa neutralité, se doit d'être la gardienne de cette compétition juste » (Ghesquière, 2013, p. 69). Felouzis (2020) propose d'aborder l'égalité des chances selon trois conceptions : l'égalité d'accès à l'école, l'égalité de traitement des élèves et enfin, l'égalité équitable des chances.

#### 2.1.1. *L'égalité d'accès à l'école et égalité de traitement des élèves*

L'**égalité d'accès** est probablement la première étape à une égalité des chances. Elle s'intéresse à l'institution scolaire en tant que telle, elle observe sa neutralité et se questionne : l'école est-elle juste dans son accès ? Pour être considérée juste, l'école doit être gratuite et accessible à tous (Ghesquière, 2013).

La volonté politique de démocratiser l'École aura ainsi œuvré pour l'égalité d'accès. À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les lois de Jules Ferry rendent en 1882 l'instruction obligatoire et l'école publique gratuite au primaire. Pour contrer l'élitisme républicain, l'idée de démocratisation s'étend au secondaire avec la mise en place des filières de spécialisation (moderne, technique et

professionnelle) et des cours d'options à partir de la 5<sup>e</sup> (ce qui correspond à la 7<sup>e</sup> année en Ontario) dans les années 1920, puis avec l'instauration de l'école unique (années 50) et du collège unique en 1975 (Garnier, 2011). Ce phénomène concerne désormais les études supérieures vers lesquelles les jeunes sont de plus en plus poussés lorsque leur rendement scolaire est perçu suffisant. Bien que l'OCDE (2016) constate l'effet certain de la massification grâce à l'allongement de la durée des études ainsi qu'à l'augmentation du nombre de personnes diplômées ; l'organisme déclare que le niveau et le type d'étude dépendent encore fortement de l'origine sociale de l'élève. Puisque la carrière et les résultats scolaires demeurent liés à celle-ci, Draelants (2018) en conclut que le processus de démocratisation reste inachevé. Massification n'est donc pas entièrement synonyme de démocratisation.

En effet, l'accès à l'école ne suffit pas si, une fois en classe, les pratiques adressées aux élèves sont socialement différenciées. Dans l'idée de limiter ces « discriminations négatives » (Crahay, 2013 cité par Felouzis, 2020), le concept d'**égalité de traitement des élèves** prend tout son sens. D'après nous, traiter également les élèves revient à viser une égalité dans la qualité du traitement, et non de la quantité qu'il induit. C'est-à-dire que l'école doit traiter tous les élèves avec la même attention – qu'importe l'origine sociale ou la situation scolaire (de réussite ou non) de l'élève. Induite par un traitement égal et de qualité, la quantité de soutien fournie aux élèves peut différer équitablement selon les besoins de chacun, et tenir compte des inégalités réelles, mais elle ne doit en aucun cas altérer le degré d'attention envers un groupe ou un autre. Selon Felouzis (2020), cette égalité de traitement devrait notamment concerner les pratiques enseignantes, de redoublement, de notation et d'orientation, qui sont encore aujourd'hui très socialement marquées. Dans ces conditions, « l'école vise à compenser tout ce qui échappe à la responsabilité individuelle afin d'atteindre à un juste mérite » selon le principe de discrimination positive mis en avant par Dubet et Duru-Bellat (2004, p. 108).

Dans la mesure où les élèves arrivent à l'école avec un bagage (culturel, social, économique, cognitif, etc.) différent, ils ne peuvent être égaux. C'est pourquoi la notion d'équité est rapidement intégrée au discours sur l'égalité des chances, c'est ce que nous allons voir dans la prochaine sous-section.

### ***2.1.2. L'égalité équitable des chances***

La conception de l'égalité équitable des chances reconnaît la présence d'inégalités entre les élèves et les discriminations potentielles que pourraient subir certains groupes sociaux, elle les prend en compte et vise « l'égalité des acquis » (Felouzis, 2020, p. 17) ou ce que Ghesquière (2013, p. 69) nomme « l'égalité des chances de réussite ». Selon cette idée, les performances scolaires ne devraient pas dépendre de la classe sociale de l'élève, de son genre ou de son origine ethnique par exemple (Ghesquière, 2013). À ne pas confondre avec la notion d'égalité de réussite qui, elle, plus radicale, conçoit tout écart de performances comme injuste. Pour que l'école soit juste selon Felouzis (2020, p. 17), il s'agirait donc de « compenser ces inégalités de départ en reconnaissant les rythmes d'apprentissage peuvent être différents, et que certains élèves ont besoin de plus de moyens, d'attention et de sollicitation pour acquérir les compétences de base ». C'est donc un travail intellectuel puisqu'il s'agit tout d'abord d'une prise de conscience et d'une reconnaissance de la réalité sociale ; mais c'est aussi un travail pédagogique que doit mener l'ensemble des agents scolaires – de l'enseignant jusqu'au ministre.

Particulièrement depuis la fin des années 60, la sociologie de l'éducation s'efforce d'apporter des réponses quant aux pratiques favorables à l'égalité des chances de réussite, en passant par l'étude des pédagogies. En effet, selon Dubet et Duru-Bellat (2004, p. 108), la réduction des inégalités passe d'abord par « une obsession de l'efficacité pédagogique », exigence indispensable envers les élèves aux performances fragiles.

Plus précisément, les inégalités que les populations défavorisées vivent à l'École sont vues comme un « handicap socio-culturel » par les sociologues des années 70 et 80, en référence au modèle bourdieusien des capitaux. Pour pallier cette situation, il est mis en avant une « éducation compensatoire » (Bernstein, 1975, cité par Hamein et al., 1979), s'avérant plus ou moins efficaces. Plus récemment, et dans un vocabulaire différent, Navarro (2012) souligne qu'en parallèle de la mutation d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie active, les exigences vis-à-vis des élèves défavorisés sont à la baisse et n'aident en rien la quête de l'égalité des chances. En effet, l'article de Baluteau (2014, p. 53) repère des mécanismes précoces de différenciation dès la maternelle selon la composition des écoles, nous lisons : « diverses dimensions pédagogiques, cognitives et comportementales font l'objet d'une variation selon la position scolaire et sociale du public ». À travers les enchaînements institutionnels, le cumul des hiérarchisations du curriculum

participe dès lors à un renforcement des inégalités. Précisons que cette variation pédagogique née avant tout d'une construction sociale (Baluteau, 2014) résultant de la confrontation subjective entre la représentation idéalisée de l'élève (ou métier d'élève) et les attentes envers lui qui sont socialement différenciées par le corps enseignant. Productrice de discriminations, cette variation est également le résultat de facteurs institutionnels (financement des écoles, modes de recrutement des enseignants, mode d'affectation des élèves dans les établissements) selon Felouzis (2020).

L'égalité des chances se décline ainsi sous trois conceptions : l'égalité d'accès à l'école, l'égalité de traitement des élèves et l'égalité équitable des chances. Alors que le premier concept s'attache à évaluer la neutralité d'une institution ou d'un établissement, le deuxième interroge davantage les pratiques discriminatoires ou socialement différenciées, tandis que le troisième propose une solution. À l'heure actuelle, les progrès en quête de l'égalité des chances demeurent insuffisants selon l'OCDE (2010), c'est pourquoi il faut redoubler d'efforts.

## **2.2. Concept des pédagogies nouvelles**

Dans le cas où un système ne se montre pas suffisamment efficace, il est légitime de penser à une *alternative*, une proposition à contre-courant afin d'atteindre les objectifs auxquels il ne semble pas parvenir. L'alternative peut être comprise de façon plurielle, comme nous le rappelle le caractère complexe et protéiforme des pédagogies nouvelles – différentes, actives, expérimentales...

### **2.2.1. Terminologie**

Le terme de pédagogies nouvelles tente fidèlement d'illustrer les pédagogies descendant des principes et des figures de l'Éducation nouvelle (Freinet, Montessori, Steiner, Freire, Oury et bien d'autres), même si celles-ci continuent d'évoluer aujourd'hui. Ce terme comporte toutefois deux limites principales.

D'abord, les pédagogies nouvelles ayant plus d'une centaine d'années d'existence, elles ne sont plus si nouvelles que cela (Hugon, 2016; Reuter, 2021). De plus, le terme de « pédagogies nouvelles » pourrait plus largement faire référence aux nouveautés pédagogiques, c'est-à-dire à l'innovation pédagogique dans sa globalité (Jacquet-Francillon, 2005), mais qui, de nos jours, peut

être très éloignée des conceptions de l'Éducation nouvelle – il ne faut donc pas les confondre. Ainsi, pour désigner « les pédagogies dont le projet se situe dans la filiation des pionniers de l'éducation nouvelle », les chercheuses Hugon et Viaud (s.d.) préfèrent l'expression de « pédagogies différentes » pour deux raisons. Premièrement, c'est un terme peu connoté dans l'imaginaire collectif qui permet de ne pas se circonscrire à des pratiques, des périodes de l'histoire ou des courants pédagogiques précis. Et deuxièmement, le qualificatif « différent » insiste sur le fait que les écoles et pédagogies différentes sont conçues différemment : différentes des établissements conventionnels, mais aussi différentes entre elles. Pour ces raisons, l'expression de « pédagogies différentes » semble actuellement plus consensuelle d'après Reuter (2021). Toutefois, nous choisissons de garder « pédagogies nouvelles » dans le cadre de notre thèse, car nous voulons avant tout mettre en lumière le projet socio-politique porté par l'Éducation nouvelle et représenter au mieux la couleur de notre corpus.

### ***2.2.2. Contexte historique de l'Éducation nouvelle***

Initiée par le Suisse Adolphe Ferrière à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'Éducation nouvelle [EN] a vite conquis et rassemblé les passionnés de l'éducation, permettant ainsi d'offrir un panel international d'alternatives pédagogiques. La création de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle [LIEN] en 1921 annonce l'organisation de congrès visant l'ouverture du débat sur l'éducation, ses fins et ses moyens pédagogiques. Ses tenants s'accordent pour réinventer celle-ci selon des méthodes plus naturelles (Alvarez, 2016; Legrand, 2002; Melin, 2019; Morandi et La Broderie, 2001; Vandaele, 2019), plus proches des besoins développementaux de l'enfant ; mais aussi plus proches de sa réalité, et non pas construites détachées de sa réalité puis imposées. Cette révolution copercienne, comme l'appelle Claparède (1905, cité par Meirieu, 1991), vers la naturalisation des méthodes pédagogiques semble un résultat de l'effervescence intellectuelle multi-disciplinaire autour de l'Éducation nouvelle : des enseignants et des pédagogues, bien sûr, mais aussi des philosophes, médecins, psychologues, politiciens et sociologues tels que Decroly, Ferrière, Freinet, Freire, Langevin, Montessori, Piaget ou Wallon. L'élève est désormais considéré comme un individu à part entière capable d'apprendre de ou par lui-même, des autres et du monde. À ce moment, l'EN reflète un profond humanisme où l'enfant et ses intérêts sont au cœur des problématiques, elle aspire à des pédagogies moins conservatrices, plus actives et davantage

centrées sur l'apprenant (Gutierrez, 2011b). En octroyant plus de liberté à l'enfant, les tenants du mouvement croient à la naissance d'un homme nouveau et donc à la libération de l'humanité, c'est une vision philosophique voire théosophique dont l'idéalisme ne résista point longtemps. Effectivement, les années 30 marquent un tournant dans l'histoire de l'EN et en fragilisent l'unité idéologique. Déclarée dans un grave contexte socio-politique (montée du fascisme en Europe) et économique (crise de la Grande Dépression), la seconde guerre mondiale (1939-1945) porte un violent coup à l'esprit humaniste, pacifiste et internationaliste de l'EN. Le congrès de la LIEN qui devait se dérouler en 1946 est annulé, il n'y en eut pas d'autres. Dès lors, le mouvement semble déplacer les intérêts de l'enfant vers ceux de la société et se concentre davantage sur les besoins sociaux (Haenggeli-Jenni et Hofstetter, 2011), en d'autres termes il s'agit de repenser l'épanouissement et l'apprentissage de l'élève dans son environnement social.

Très récemment, le désir de relancer et de redynamiser les logiques fondatrices de la LIEN s'est fait ressentir. Deux biennales internationales pour l'éducation nouvelle ont été organisées en 2017 et en 2019, une troisième est prévue en 2022. Ces rassemblements ont mené en juillet 2021 à la création du collectif *Convergence(s) pour l'éducation nouvelle* : cent ans après le premier congrès de la ligue, l'EN renaît de ses cendres.

Pour l'Éducation Nouvelle, l'action éducative s'inscrit dans le mouvement permanent des contextes historiques, politiques, culturels et sociaux, indissociables des individus et des milieux. Partageant la conviction profonde que chacun.e a la capacité de s'approprier, d'agir et de transformer le réel pour ne pas le subir, notre action éducative se doit de tenir compte des évolutions des contextes tout en fondant l'action de l'Éducateur sur la prise en compte des réalités de chacun.e. Si l'action Éducative que nous conduisons repose sur des valeurs et des convictions, elle ne saurait s'arrêter sur des certitudes, des dogmes. Ce sont ces mouvements permanents qui font que l'Éducation Nouvelle sera toujours nouvelle car constamment renouvelée. (Convergence(s), 2021, paragr. 1)

Au sein de l'école publique française, les apports des pédagogies nouvelles restent très éparés et détachés du projet politique qui les soutient (Hugon, 2016). La chercheuse relève certaines des

propositions (pour la plupart reprises du mouvement Freinet) intégrées aux politiques éducatives, telles que : la mise en place des cycles à l'école élémentaire, les démarches d'apprentissage par projet, l'enseignement rendant l'élève plus actif, l'instauration de l'heure de « vie de classe » au secondaire, les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, l'itinéraire de découverte (IDD) au collège, les ateliers des pratiques artistiques. En se basant sur un rapport de l'Inspection Générale sur l'état du système éducatif, elle ajoute toutefois les approches traditionnelles demeurent largement majoritaires, au premier degré comme au second.

### ***2.2.3. Principes fondamentaux***

En remettant en cause les dispositifs et les méthodes d'enseignement plutôt que la capacité des enfants à apprendre, ces pédagogies ont en commun de postuler l'éducabilité de tous et de chacun (Hugon, 2016; Reuter, 2021). D'après ce postulat, « tout enfant est capable d'apprendre pourvu que le milieu pédagogique-didactique soit favorable » (Reuter, 2021, p.19), c'est-à-dire que tout enfant peut apprendre lorsque l'école et ses enseignants parviennent à le placer dans une situation d'apprentissage optimale en l'encourageant et en soutenant ses apprentissages. Même s'il n'y a aucune certitude que cela permette la réussite scolaire (selon les normes scolaires dominantes et actuelles) de tous, une telle conception de l'apprentissage prépare l'enfant à réussir autrement. Construite à partir des travaux de Reuter (2021), Hugon (2016), Morandi et La Broderie (2001), la figure 3 présente les principes fondamentaux des pédagogies nouvelles liés au postulat de l'éducabilité.



**Figure 3. Postulat de l'éducabilité : principes fondamentaux des pédagogies nouvelles**

Nous avons ainsi identifié cinq principes fondamentaux autour desquels les pédagogies nouvelles s'articulent.

**Puérocentrisme.** Le caractère puérocentrique de ces pédagogies illustre simplement la prise en compte de la réalité de l'enfant (Morandi et La Broderie, 2001). Il s'agit donc de respecter son identité en prenant en compte ses besoins de bien-être, de justice, d'écoute, mais aussi de ses cultures, ses représentations et ses pratiques (Reuter, 2021). En acceptant l'aspect multidimensionnel des apprentissages (articulation des dimensions actionnelle et réflexive, rationnelle et émotionnelle, etc.), cette perspective induit l'émergence de méthodes pédagogiques naturelles (Legrand, 2002; Morandi et La Broderie, 2001; Vandaele, 2019). Des méthodes en accord avec les « lois naturelles » de l'enfant, disent Alvarez (2016) et Melin (2019), tant au niveau de son développement (biologique, cognitif, affectif, etc.) que de sa réalité (personnelle, culturelle, sociale). À l'école, cela se traduit notamment par le respect des modalités et des rythmes d'apprentissage de chacun (Reuter, 2021).

**Approche globale des savoirs.** L'ensemble des apprentissages sont considérés de manière égale, sans nécessairement être découpés et hiérarchisés comme cela peut se faire dans

l'enseignement traditionnel (Hugon, 2016). Ainsi, instruction, éducation, savoirs, savoir-faire et savoir-être sont compris de manière indissociable précise Reuter (2021). Les apprentissages sont par ailleurs conçus tant en salle de classe qu'à l'extérieur, également construits à travers les règles et dispositifs mis en place.

**Accent mis sur l'activité.** Les apprentissages sont construits grâce à l'action de l'élève, aux moyens de l'observation, de la manipulation, ou de l'expérimentation, autour d'actions et de projets qui leur donnent sens (Hugon, 2016).

C'est en faisant qu'on doit apprendre à faire. Dans les écoles, les enfants doivent apprendre à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant... afin que les écoles ne soient pas autre chose que des ateliers remplis d'ardente activité. (Comenius, 1627/1992, cité par Morandi et La Broderie, 2001, p. 56)

Ainsi, « l'activité permet de concevoir l'action pédagogique » (Morandi et La Broderie, 2001, p.65).

**Responsabilité du milieu scolaire.** L'équipe pédagogique étant en position de s'investir dans le milieu scolaire, sa responsabilité devrait être assumée quant aux succès et aux échecs des élèves (Reuter, 2021). Nous comprenons cette responsabilité selon deux niveaux. D'abord aux niveaux pédagogique et didactique où l'enseignement est pensé comme « la mise en place des conditions de possibilité des apprentissages plutôt que comme l'imposition des contenus et des modalités d'apprentissage » (Reuter, 2021, p.21). Puis au niveau du développement professionnel et personnel des enseignants, dans la mesure où ils sont amenés à adopter une posture réflexive et à développer leurs compétences tout au long de leur carrière (Reuter, 2021).

**Organisation d'une vie sociale.** Le cheminement personnel de l'élève s'inscrit au cœur des interactions sociales (Reuter, 2021). Au sein même de la vie scolaire, il est donc important de créer et de faciliter une vie sociale en mobilisant la responsabilité des élèves dans l'organisation sociale et en visant la qualité des relations (entre pairs, entre élèves et adultes) selon Hugon (2016). Cette organisation est guidée par des principes démocratiques (ex. participation des élèves à la

régulation de la vie scolaire, valorisation de leurs choix), et par des valeurs affichées : pacifisme, coopération et non-compétition, promotion collective et non-concurrence (Hugon, 2016). Elle s'exprime à travers des modes d'échanges horizontaux, condamnant l'autoritarisme et valorisant le partage horizontal du pouvoir. C'est *via* cette dynamique sociale, que les apprentissages sont remis au cœur de l'école, « l'école de la vie » (Melin, 2019, p. 207), et que les enseignants « éduquent et forment à la vie sociale » (Hugon, 2016, p. 28).

Les pédagogies nouvelles présentent ainsi des principes en rupture totale avec une pensée défectologique, encore très fréquente dans le milieu scolaire, notamment en éducation prioritaire (Carra et Pagoni, 2007). La défectologie serait une posture cherchant à compenser les défauts d'un groupe identifié comme vulnérable ou à risque. Les différences ou les défis vécus par le groupe sont perçus comme des défauts, car ils ne sont pas normalisés par la société. En cherchant à conformer ce groupe par la compensation de ses dits défauts, elle l'expose à une stigmatisation qui limiterait à fortiori le développement du plein potentiel des individus composant ce groupe.

Or, le postulat de l'éducabilité de tous porté par les pédagogies nouvelles remet bien en question le milieu scolaire de l'individu et exclut toute idée défectologique qui serait attachée à l'individu. Les différences et défis vécus par les élèves ne sont pas des défauts, mais un aspect des réalités individuelles ou collectives. Ces réalités sont valorisées et normalisées (plutôt que soignées ou compensées) à travers la construction de savoirs faisant sens pour eux, comme des savoirs populaires par exemple.

De surcroît, les pédagogies nouvelles aspirent au développement de l'autonomie et à l'émancipation de chacun afin de former des citoyens responsables, critiques, et solidaires, capables de penser par eux-mêmes, et de valoriser leurs potentialités (Convergence(s) pour l'Éducation nouvelle, 2021).

### **2.3. Concepts du développement du pouvoir agir et de l'autonomie**

En sociologie, le courant structuraliste suppose que la société se construit à partir des interactions entre acteurs et collectivités – des interactions agissant comme une relation de cause à effet. Ces interactions sont régularisées par l'autonomie et la dépendance réciproque des acteurs et des collectivités (Giddens, 1987), c'est-à-dire que l'individu dépend du collectif pour gagner

son autonomie, et que le collectif dépend de l'autonomie des individus pour briller. C'est donc dans ce contexte d'interdépendance, délimité dans un espace et un temps singulier, que les individus développent et exercent un pouvoir plus ou moins important sur leur propre cheminement, mais également sur les structures qui les entourent. Cette articulation entre individu et social est exposée par Tarragoni (2015) comme suit :

L'individu occupe une place dans la société qui est définie par le fonctionnement de la société elle-même ; mais il emprunte à la société les formes de son autonomie, les logiques de son agir, la grammaire de son éthos, la logique de ses émotions au social ce qui lui permet de se soustraire aux places que la société lui assigne, aux fonctions qui lui sont échues dans l'ordre social. (p. 10)

Il est important de comprendre que c'est dans ce paysage que sont envisageables le développement du pouvoir agir (*empowerment*) et de l'autonomie des individus. Si « l'action engage le pouvoir en tant que capacité transformatrice » d'après Giddens (1987, p.63), alors le développement du pouvoir agir et l'autonomie sont des processus de transformation de l'individu – en agent – et de la société à travers la transformation de ses structures.

### ***2.3.1. Développement du pouvoir agir***

Si le terme anglophone *empowerment* a plusieurs équivalents en français (ex. habilitation, pouvoir d'agir.), Morin et al. (2019, p. 1) proposent l'expression « **développement du pouvoir agir** » afin de mieux illustrer les dimensions processuelles et téléologiques de l'*empowerment*. Le développement du pouvoir agir est ainsi à la fois le processus d'accroissement de l'agentivité (*agency*) et des capacités (*capabilities*) des individus, et résultat de ce processus (pouvoir agir).

En d'autres termes, l'*empowerment* d'un individu se construit à partir du développement de son **agentivité**, c'est-à-dire de sa capacité à développer une pensée indépendante et à choisir d'agir (ou de ne pas agir) en fonction de ses idées (Morin et al., 2019) et de ce qu'il considère valable (Sen, 1985, 2010). Mais le développement de l'agentivité ne suffit pas à lui seul pour soutenir le développement du pouvoir agir, car il est nécessaire d'intervenir sur le contexte et les possibilités accordées par l'environnement social (Alkire, 2005 cité par Morin et al., 2019). En effet, il en revêt de la responsabilité sociale (de la société et de l'État) de mettre des ressources ou biens publics à disposition des individus, mais encore faut-il que les individus aient les **capabilités**

nécessaires pour en jouir librement, c'est-à-dire qu'ils soient en mesure d'utiliser et de faire fonctionner ces ressources pour servir leurs fins (Fusilier et Sirna, 2010; Robeyns et Morten Fibieger, 2011). Terme théorisé par Amartya Sen, les **capabilités** désignent donc la capacité des individus à agir librement grâce à la conversion de ressources (ou de biens publics comme l'école) en moyens effectifs servant leur liberté (à s'instruire par exemple). D'après l'article de Robeyns et Morten Fibieger (2011), cette conversion est permise par des facteurs contextuels (personnel, sociopolitique...) appelés **facteurs de conversion** (*conversion factors*).

Le résultat des processus d'accroissement de l'agentivité et des **capabilités** d'un individu se reflète dans le **pouvoir agir** de celui-ci. Ce pouvoir agir représente la capacité d'action réelle d'un individu, sa capacité à agir c'est-à-dire à faire des choix et à les mettre en action dans le but d'atteindre un résultat souhaité (Morin et al., 2019). Dans différentes mesures, l'individu est en position de pouvoir agir sur la transformation de son environnement ou de sa condition (sociale, économique, humaine) : l'individu devient agent (Giddens, 1987).

### **2.3.2. Autonomie**

La définition de l'autonomie s'articule autour de deux pôles selon Lahire (2001) : cognitif et politique. L'**autonomie cognitive** traduit l'idée selon laquelle l'élève est capable de travailler seul : il peut appliquer des stratégies (comme relire une consigne ou se référer à un dictionnaire pour élucider un mot inconnu) dans le but de résoudre un problème ou d'effectuer une tâche et ce, sans que l'enseignant n'ait à systématiquement intervenir. Le pôle politique renvoie à la capacité de prendre des décisions par soi-même, tout comme de changer ou de produire une règle avec les autres (Bélangier et Farmer, 2012). L'**autonomie politique** intègre une dynamique relationnelle : une relation aux autres, mais aussi à soi. En effet, Lahire (2001) associe cette forme de l'autonomie aux notions (proches de la mission de l'école) de « citoyenneté » et de « responsabilisation » de l'élève où ce dernier est actif, non plus dans l'appropriation des savoirs comme dans le pôle cognitif, mais il est désormais actif dans la distribution des pouvoirs.

Pour le résumer autrement, Payet et Laforgue (2008, p. 12) distinguent « (au moins) deux figures de l'autonomie, l'une dans laquelle être autonome, c'est suivre librement une règle 'déjà là', l'autre [...] où faire preuve d'autonomie c'est modifier, voire inventer une règle » (cité par Bélangier et Farmer, 2012, p. 177). La première figure correspondant à l'autonomie cognitive (capacité à

travailler seul sans que l'intervention systématique d'un tiers soit nécessaire), et la seconde à l'autonomie politique (capacité à agir sur le milieu dans lequel l'individu évolue).

Très proches, les notions d'autonomie politique et de pouvoir agir forment l'agent, en rendant l'individu capable de « créer une différence » pour reprendre l'expression de Giddens (1987, p. 63). Ainsi, dans une relation de cause à effet, l'agent peut intervenir (ou s'abstenir d'intervenir) pour influencer le cours des événements, soit en déployant une batterie de capacités, soit en aiguillant les capacités d'autres agents. Il n'en demeure pas moins que « les capacités d'action, de choix et de décision sont inégalement réparties et inégalement formées à travers des expériences socialisatrices précoces », c'est-à-dire à l'école, d'après Lahire (2019, p. 23). La figure 4 suivante illustre ainsi les processus de transformations individuelle et sociale, si chères au projet des pédagogies nouvelles. Les définitions que nous venons de proposer sont d'ailleurs en adéquation avec la visée de ces pédagogies.

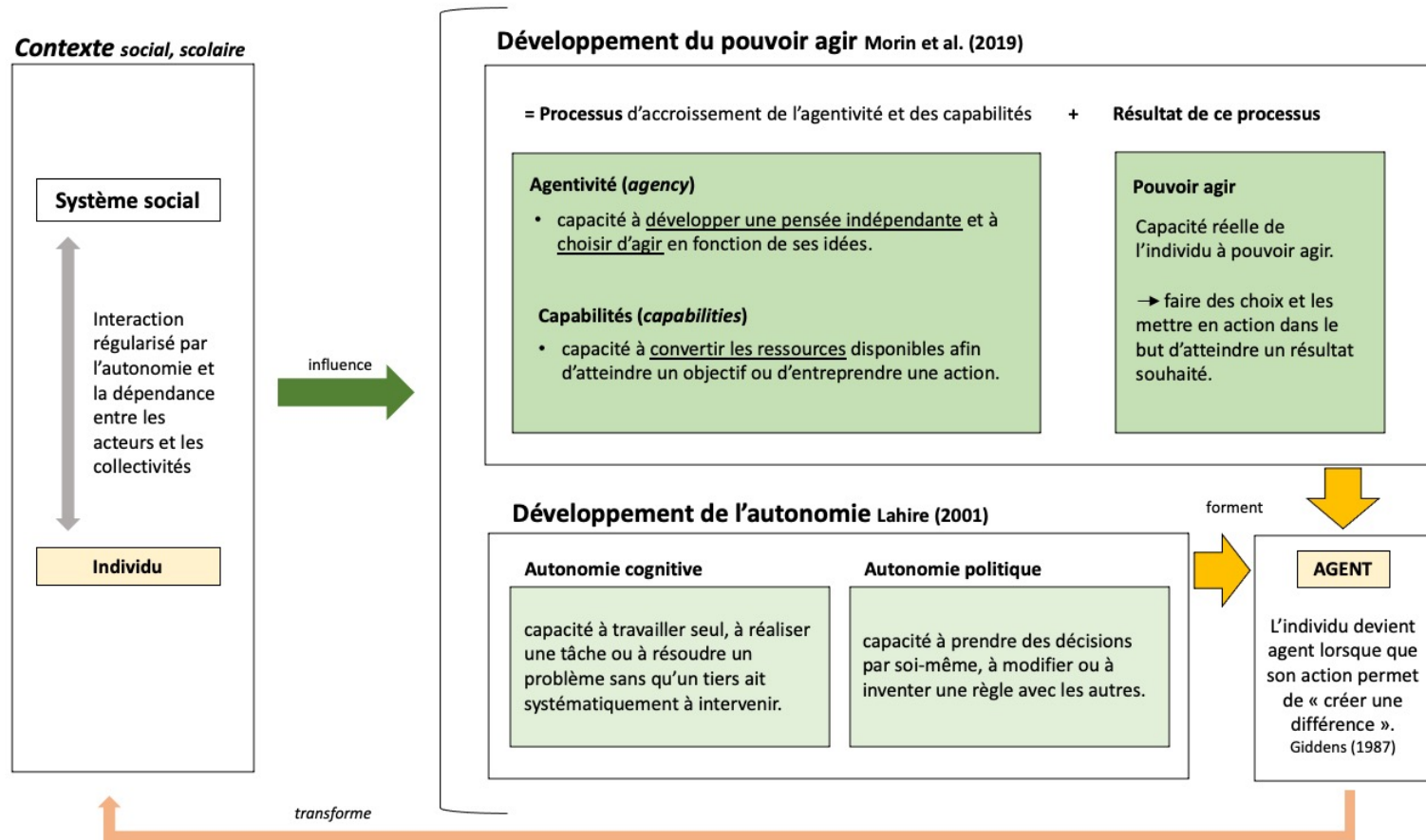


Figure 4. Processus de transformation individuelle et sociale

#### ***2.4. En conclusion***

Informées par l'ensemble de ces concepts, nous comprenons l'importance du développement du pouvoir agir et du soutien de l'autonomie chez les élèves de milieux sociaux défavorisés dans la quête pour l'égalité des chances. Nous sommes également averties des caractéristiques des pédagogies nouvelles, de leur potentiel et de leurs limites à accompagner ces élèves dans la construction de leur autonomie et dans le développement de leur pouvoir agir. Ces concepts nous permettent par ailleurs de mieux comprendre la posture des pédagogies nouvelles. Dans le prochain chapitre, nous présentons la méthodologie qui oriente notre recherche.

## Chapitre 3 : Méthodologie

Dans ce chapitre, nous présentons l'ensemble de nos choix en ce qui concerne la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons plus spécifiquement l'approche qualitative de notre méthodologie, puis la revue de la portée comme méthode de recherche documentaire, et enfin, les stratégies de recherches et la constitution de notre corpus.

### 3.1. Approche méthodologique

Nous réalisons une synthèse des connaissances sur les effets des pédagogies nouvelles sur les élèves de milieux défavorisés en France. En ce sens, nous espérons comprendre et identifier les concepts et idées clés qui, mis en scène grâce au travail des chercheurs, transcendent les pédagogies nouvelles.

#### 3.1.1. Questions de recherche

Notre travail de recherche s'articule autour d'une question principale : selon la littérature scientifique, comment les pédagogies nouvelles contribuent-elles à l'égalité des chances en France ? Plus précisément, nous nous posons les questions suivantes :

- Quelles conditions et actions soutiennent la réussite de tous dans un contexte pédagogique alternatif ?
- Quels sont les effets des pédagogies nouvelles *sur le plan scolaire* auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés ?
- Quels sont les effets des pédagogies nouvelles *sur le plan social* auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés ?

### **3.1.2. Recherche qualitative et construction de sens**

Dans une démarche phénoménologique, nous visons « la compréhension de la signification de sens par l'acteur » (Blais et Martineau, 2006, p. 3), ou dans nos propres mots : nous cherchons à comprendre le sens des pédagogies nouvelles (à travers les dispositifs étudiés par la communauté scientifique) donné par les chercheurs. En devinant le sens donné par les chercheurs, nous espérons mieux cerner les effets des pédagogies nouvelles, mais surtout le « comment ». Cette quête de(s) sens induit une posture interprétative de notre part, et donc une approche qualitative de notre méthodologie. Dans un domaine de recherche aussi complexe que celui des pédagogies nouvelles, une telle approche nous semble nécessaire pour comprendre, identifier et mettre en relation les concepts et les idées clés qui animent les pédagogies nouvelles dans le contexte actuel. Savoie-Zajc (2018) définit la recherche qualitative/interprétative ainsi :

La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants [ou les documents] à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. (p. 195-196)

À partir des positions ontologiques (*quels sont les effets réels des pédagogies nouvelles dans un contexte déterminé ?*) et phénoménologiques (*quel(s) sens ces effets portent-ils ? Que signifient ces effets en termes d'égalité des chances ?*), nous voulons proposer un portrait plus complet des pédagogies nouvelles.

### **3.2. Une méthode de recherche documentaire : la revue de la portée**

La revue de la portée (ou *scoping review*) est une méthode de recherche documentaire permettant d'étudier en profondeur la littérature scientifique existante dans un domaine spécifique. Aussi appelée examen ou étude de la portée (Université de Montréal, s.d.), la revue de la portée permet de clarifier les connaissances existantes tout en identifiant les éventuelles lacunes dans un domaine de recherche (Munn et al., 2018). Selon Mays, Roberts et Popay (2001, cité par Arksey et O'Malley, 2005), elle se trouve donc particulièrement pertinente dans l'étude d'un domaine complexe, qui n'a pas été évalué dans son ensemble ou de manière exhaustive – comme c'est le

cas pour les pédagogies nouvelles (Gutierrez, 2011). Nonobstant, la revue de la portée reste une méthode assez récente et peu connue de la communauté scientifique francophone ou des chercheurs en sciences humaines. En effet, les articles que nous avons trouvés sur le sujet ont été publiés dans les dix dernières années, ils concernent majoritairement la recherche médicale et sont rédigés en anglais. À peine présente dans la littérature scientifique, décrite comme étant « à mi-chemin entre la revue narrative et la revue systématique » (Université de Montréal, s.d.), la méthode de la revue de la portée peut prêter à confusion. C'est pourquoi, nous proposons la figure descriptive ci-dessous (cf. figure 5, p. 36) afin de mieux situer la revue de la portée par rapport aux autres méthodes de recherche documentaire les plus classiques.

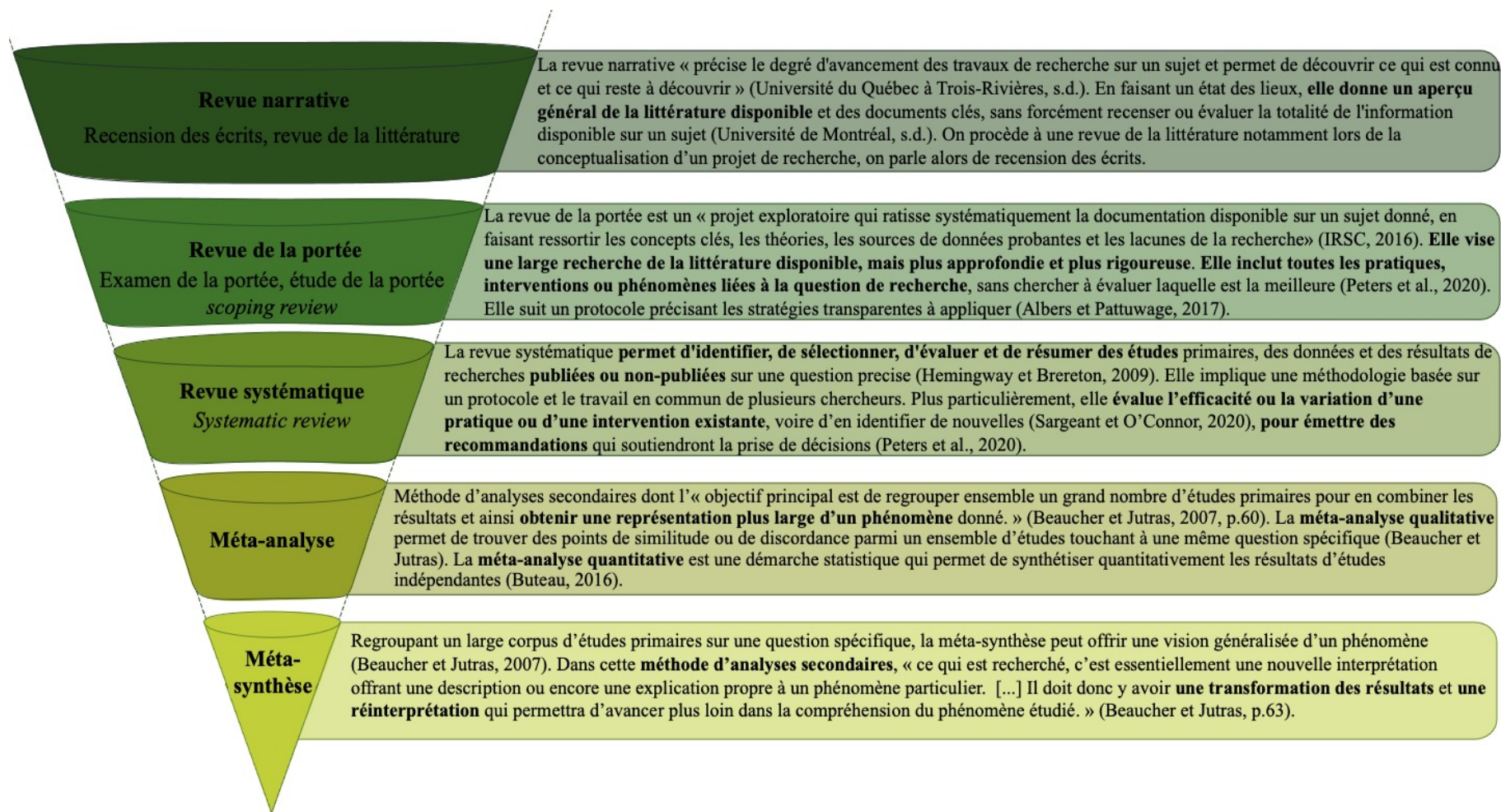


Figure 5. Définitions et différences des méthodes de recherche documentaire

### ***3.2.1. Objectifs de recherche***

Il existe diverses motivations qui justifient une revue de la portée, nous identifions cependant deux objectifs en accord avec notre projet :

- **Identifier les savoirs existants dans un champ d'étude particulier.** Nous souhaitons recenser et analyser les effets des pédagogies nouvelles observés dans la littérature scientifique. L'analyse des effets recensés pourrait éclairer la quête de l'égalité des chances.
- **Clarifier des concepts clés ou des définitions dans la littérature scientifique.** À travers l'étude approfondie d'un pan de la littérature, nous espérons voir comment les pédagogies nouvelles sont comprises et appliquées auprès des publics défavorisés. Nous avons pour ambition de proposer une définition globale des pédagogies nouvelles et des concepts sociologiques clés qui en assurent la cohérence épistémologique, malgré leur apparente diversité.

### ***3.2.2. Étapes de la revue de la portée***

Arksey et O'Malley (2005) présentent la revue de la portée selon six étapes. Après une brève description de ces étapes, inspirée de Sargeant et O'Connor (2020), nous élaborerons et préciserons nos choix méthodologiques.

1. **Identifier et clarifier la question de recherche.** En clarifiant la question de recherche, nous définissons un ou deux aspects qui délimitent la portée de notre revue. Dans notre cas, nous nous pencherons sur l'aspect scolaire (apprentissage disciplinaires, performances, etc.) et sur l'aspect social (autonomisation, pouvoir d'agir, etc.) des pédagogies nouvelles en France.
2. **Identifier des études pertinentes.** Pour ce faire, nous devons définir une stratégie de recherche et des mots clés (liés aux questions/objectifs de recherche et au cadre conceptuel) qui nous permettra d'identifier les études les plus aptes à répondre à notre principal questionnement. Une première lecture des titres et des résumés des articles trouvés, grâce à ces choix stratégiques, nous permettra de présélectionner un certain nombre d'études.

3. **Sélectionner les études.** Dans le but d'affiner notre recherche, il est important d'établir des critères de sélection. Ces critères déterminent l'inclusion ou l'exclusion d'une étude à notre projet de recherche. Il s'agira donc de lire plus en détail les études présélectionnées afin de déterminer celles qui seront incluses ou exclues du projet en fonction des critères de sélection.
4. **Extraire les données (*charting data*).** À partir des études sélectionnées, il faut désormais extraire et décrire les données pertinentes au projet de recherche. Cette description peut inclure les principales caractéristiques de l'étude (année, lieu), la population étudiée (ex. âge, classe, milieu scolaire) et les résultats observés (ex. amélioration des performances scolaires).
5. **Collecter, résumer et rendre compte des résultats.** Cela peut se faire à l'aide de tableaux, de figures et de texte, mais la présentation des données dépend de l'objectif de notre revue de la portée. Nous insisterons probablement sur les thématiques analysées pour rendre compte de l'état actuel de la recherche et offrir une meilleure compréhension d'une question complexe.
6. **Consulter des experts.** C'est une étape facultative qu'il est possible d'effectuer à n'importe quel moment de la recherche, mais peut s'avérer fort pertinente lors de la conceptualisation de l'étude afin de n'omettre aucun point clé lié à la question de recherche. Dans notre cas, il serait intéressant de contacter des spécialistes de l'éducation nouvelle, à la lentille sociologique, afin d'être redirigée vers des articles pertinents pour notre projet.

Notez que pour mener une revue de la portée la plus rigoureuse possible, nous utiliserons le protocole de PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*). Développé en 2018 par Tricco et al., le protocole compte une vingtaine de points à cocher tout au long du projet de recherche et demeure accessible de façon détaillée sur le site internet PRISMA <http://www.prisma-statement.org/Extensions/ScopingReviews>. Vous trouverez ce document en anglais à l'annexe 1, mais nous en proposons une traduction en français à l'annexe 2 en espérant faciliter le travail futur des chercheurs francophones. En suivant ce protocole, nous répondons aux critères méthodologiques de transférabilité, de fiabilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2018) qui assurent la rigueur scientifique de notre projet.

### 3.3. Stratégies de recherche

Comme expliqué ci-haut, il est important de définir des stratégies de recherche dans le but d'identifier les études pertinentes à notre projet de recherche. Ces stratégies passent notamment par le choix de sources d'information et de critères de sélection.

#### 3.3.1. Sources d'information

Le protocole PRISMA-ScR de Tricco et al. (2018) faisant une distinction claire entre une source d'information (*source of information*) et une source de preuves (*source of evidence*), nous emploierons ces termes tels quels tout au long de notre projet.

Les sources d'information sont des espaces physiques ou virtuels dans lesquels se trouvent les sources de preuves. Une source d'information peut donc être plus vaste, moins spécifique, qu'une source de preuves (Tricco et al., 2018). Pour notre projet, nos sources d'information se limiteront à des bases de données, à des revues spécialisées en éducation, et à des technologies de l'information et de la communication comme le courriel et le réseau social Facebook pour la consultation des experts. Nous reviendrons plus tard aux sources de preuves.

**Revue des bases de données et des journaux scientifiques.** En plus de la base de données de l'Université d'Ottawa, OMNI, nous avons examiné les principales bases de données franco-européennes telles que le CAIRN, Persée, ou le site internet répertoriant les thèses de doctorats soutenues en France (*thèse.fr*), mais aussi une base de données anglophone spécialisée en sciences de l'éducation, ERIC. Nous avons limité notre recherche aux publications dévoilées entre 2000 et 2021 inclusivement. Notons par ailleurs que les revues *Savoir/Agir*, *Pour l'Ère nouvelle*, la *Revue française de pédagogie* ou encore *Cahiers pédagogiques* sont des sources d'information pertinentes à notre projet, certaines étant spécialisées dans le domaine des pédagogies nouvelles. N'étant pas toujours disponibles gratuitement ou en ligne, nous avons dû consulter certains numéros de ces revues grâce au prêt entre bibliothèques ou à leur achat comme ce fut le cas pour un numéro hors-série des *Cahiers pédagogiques*. La revue de ces sources s'est achevée le 1er août 2021.

**Consultation des experts.** Afin d'assurer la rigueur de notre étude malgré le caractère complexe de notre sujet de recherche, il nous semblait pertinent de multiplier nos stratégies de recherche. Pour la consultation des experts, nous avons préalablement constitué une liste de spécialistes de l'éducation nouvelle à la lentille sociologique repérés lors de nos recherches préliminaires qui pourraient potentiellement contribuer à notre projet. Les professeurs Marie-Anne Hugon, Laurent Gutierrez, Henri Peyronie, Marie-Laure Viaud et Jean-Michel Zakhartchouk ont donc été approchés par courriel. Nous attendions de ces chercheurs qu'ils nous partagent des études à inclure dans notre corpus. Toute autre suggestion ou commentaire de leur part à propos de notre projet était la bienvenue. Pour cette même raison, nous avons fait appel au collectif de « Convergence(s) pour l'Éducation nouvelle » qui ne représente pas moins de huit organisations, associations et mouvements pédagogiques différents dont le Cercle de recherche et d'action Pédagogique (CRAP), la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI) ou encore le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN). Pour préparer cette consultation, nous avons élaboré deux documents : une liste des experts avec leurs coordonnées et un courriel-type à leur envoyer (cf. annexe 3). Un premier message a été envoyé à la fin du mois de mai, puis un second, à titre de relance, a été envoyé 2 à 4 semaines plus tard. Au final, deux chercheurs ont suscité un vif intérêt pour notre projet et ont répondu à notre appel. Nous n'avons cependant pas eu vent du collectif Convergences.

Par ailleurs, il est venu à notre attention que Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud étaient à l'initiative d'un groupe privé Facebook, « [Réseau pour les chercheurs sur les écoles et pédagogies différentes](#) ». Les chercheuses écrivent à propos de leur initiative :

Ce groupe est ouvert à tous ceux qui s'intéressent aux travaux de recherche sur les pratiques pédagogiques et éducatives « différentes », c'est-à-dire repérées comme alternatives, expérimentales, se réclamant des pédagogies nouvelles. Il s'agit de favoriser le partage d'informations : appels à communication, annonces de journées d'étude ou de colloques, bourses, publications d'ouvrages ou d'articles, etc.. Il s'adresse à tous ceux qui travaillent dans ce champ, quels que soient les statuts (chercheurs institutionnels, doctorants, praticiens-chercheurs...). Il complète le site [Recherche pédagogies différentes](#) en offrant un espace plus interactif. (Hugon et Viaud, s.d.)

Nous avons donc profité de la plateforme pour solliciter la collaboration des membres de ce groupe. Dans une publication (cf. annexe 4), nous avons présenté notre projet de recherche, partagé l'accès à notre avant-projet (qu'ils pouvaient commenter grâce à *Google Doc*) et encouragé les membres du groupe à nous conseiller des articles qu'ils pensaient pertinents pour notre collecte. Cette démarche nous a principalement permis d'entrer en relation avec Guillaume Caron dont l'intérêt de recherche se focalise sur l'émancipation des élèves au sein des classes coopératives en collège. Grâce à ce doctorant de l'Université Paul Valéry de Montpellier, nous avons pu identifier plusieurs publications susceptibles d'informer notre corpus. En choisissant de consulter des experts de notre domaine d'étude, nous espérons par ailleurs affirmer la crédibilité (Savoie-Zajc, 2018) de notre méthodologie.

### **3.3.2. Critères d'inclusion**

Le modèle PICO (Population, Intervention, Comparateur, *Outcome* ou résultat) est employé pour les revues systématiques (le plus souvent en recherche clinique) dans le but d'établir des critères d'inclusion/d'exclusion qui soient calqués sur une question de recherche clinique. Nous avons préféré un modèle plus large, mieux adapté à la recherche en sciences de l'éducation, et qui répond aux ambitions d'une revue de la portée. Ainsi, nos critères d'inclusion sont déterminés en fonction du modèle PCC (Population, Concept, Contexte) proposé par Peters et al. (2020).

Les critères choisis reflètent notre question de recherche qui, rappelons-la, est : d'un point de vue scolaire et social, quels sont les effets identifiés par la littérature scientifique des pédagogies nouvelles sur les jeunes de milieux sociaux défavorisés en France ? Par cette interrogation, nous espérons mesurer la contribution des pédagogies nouvelles à l'égalité des chances en France.

- Population : Les études à sélectionner doivent impérativement inclure la participation d'élèves de milieux sociaux défavorisés exposés aux pédagogies nouvelles en contexte parascolaire ou scolaire de tous les niveaux.
- Concept : Puisque notre question précise les points de vue scolaire et social, nous comptons inclure les articles intégrant une discussion sur la sociologie de l'éducation et les effets des

pédagogies nouvelles. Cette discussion pourrait impliquer les notions de réussite scolaire, d'autonomie, d'autonomisation, d'*empowerment* ou de pouvoir d'agir.

- Contexte : Nous nous penchons sur des études menées en France et publiées entre 2000 et 2021.

Il est facile d'admettre que les critères associés à la population et aux concepts font écho à notre objet de recherche. L'intérêt d'étudier les vingt dernières années est d'obtenir les études les plus récentes et dresser un portrait contemporain et complet des pédagogies nouvelles en sociologie de l'éducation. Il faut également reconnaître que dans le cadre d'un projet de maîtrise, l'étude de la littérature sur une période de vingt ans demeure un travail conséquent.

### **3.4. Sources de preuves et constitution d'un corpus**

Une source de preuve est un terme générique et inclusif qui désigne différents types de sources de données dans lesquelles il est possible de trouver des preuves en lien avec nos questions ou objectifs de recherche (Tricco et al., 2018). Dans notre cas, les sources de preuves sont représentées par des articles scientifiques, mais aussi l'opinion des experts consultés. L'ensemble des sources de preuves sélectionnées nous a permis de constituer un corpus qui sera présenté plus bas.

#### ***3.4.1. Sélection des sources de preuves***

Avant de nous lancer dans la recherche de sources de preuves, c'est-à-dire des documents qui constitueront le corpus à analyser, nous avons élaboré et testé, dans un premier temps, plusieurs stratégies de mots clés pour la revue des bases de données. Dans un second temps, nous avons initié le processus de sélection et d'inclusion des études à inclure dans notre revue de la portée.

**Stratégie de mots clés.** Afin de guider au mieux la revue des bases de données, nous avons pensé à une liste de mots clés qui reflèterait nos critères d'inclusion à partir de trois catégories : a) la pédagogie, b) la population ou son milieu, et c) les concepts sociologiques. Il est possible de consulter l'ensemble de cette liste à l'annexe 5. Avec l'aide d'un bibliothécaire spécialisé de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, nous avons testé ces listes dans le but d'identifier

la ou les stratégies les plus efficaces. C'est en testant différentes stratégies que nous avons ajusté notre liste de mots clés. Par exemple, en associant les mots clés des trois catégories distinctes mentionnées ci-haut, nous n'obtenons aucun résultat. Et bien que ce genre d'impasse soit assez décourageante, nous avons tout de même réussi à mettre au point deux stratégies de mots clés prometteuses en réduisant le nombre de termes à utiliser. Un travail similaire a été fait en anglais pour la base de données anglophone ERIC.

La première stratégie associe les mots clés caractérisant la pédagogie et les élèves qui nous intéressent ici, tandis que la seconde stratégie regroupe les mots clés associés à la pédagogie et aux concepts sociologiques. À l'annexe 6, ces stratégies sont respectivement identifiées par « stratégie 1 » et « stratégie 2 ». Voici un exemple de la stratégie 2 utilisée dans la base de données du CAIRN le 23 juillet 2021.

La stratégie 2 a pu être utilisée comme suit :

1. (“pédagogie\* nouvelle\*” OU “pédagogie\* alternative\*” OU “pédagogie populaire” OU “pédagogie\* différente\*”)
2. ET
3. ("égalité des chances" OU "réussite" OU "autonomie" OU "autonomisation" OU "empowerment" OU "pouvoir d'agir" OU "effet")

Les recherches avancées de mots clés limitées au « résumé » ou au « titre d'article/de chapitre » aboutissant à un bassin de résultats insuffisamment large, nous avons cherché les mots clés dans le « texte intégral » avant d'affiner les résultats par année de parution (entre 2000 et 2021) et par discipline (sciences de l'éducation, sociologie et société).

La limite principale que nous avons rencontrée réside dans la diversité des termes employés par les auteurs des pédagogies nouvelles. Même si certains articles traitent de sujets similaires, la terminologie associée à ces pédagogies peut varier (cf. section 2.2.1.) et notre recherche se complexifier. Certaines bases de données ayant une limite de mots clés à entrer, cela peut présenter un obstacle conséquent dans le sens où il faut alors scinder la recherche ou procéder à un choix plus restreint de mots clés, risquant de mettre de côté des textes pertinents.

La seconde limite identifiée est tout simplement liée au fait que peu d'études associant l'ensemble de nos critères aient été réalisées. Il existe par exemple un grand nombre d'articles sur la pédagogie

Montessori, mais seulement une faible portion d'entre eux mentionnent ses effets sur les élèves de milieux populaires en France. Cela s'explique notamment par la popularité de cette pédagogie auprès des familles nanties et du désintérêt de celle-ci par les familles pauvres : comme la demande vient presque naturellement des familles de classes moyennes supérieures ou privilégiées, il est plus rare de voir cette pédagogie offerte dans les quartiers populaires (Viaud, 2017a). Placée dans le cadre de ces limites, la stratégie ci-présentée est reproductible.

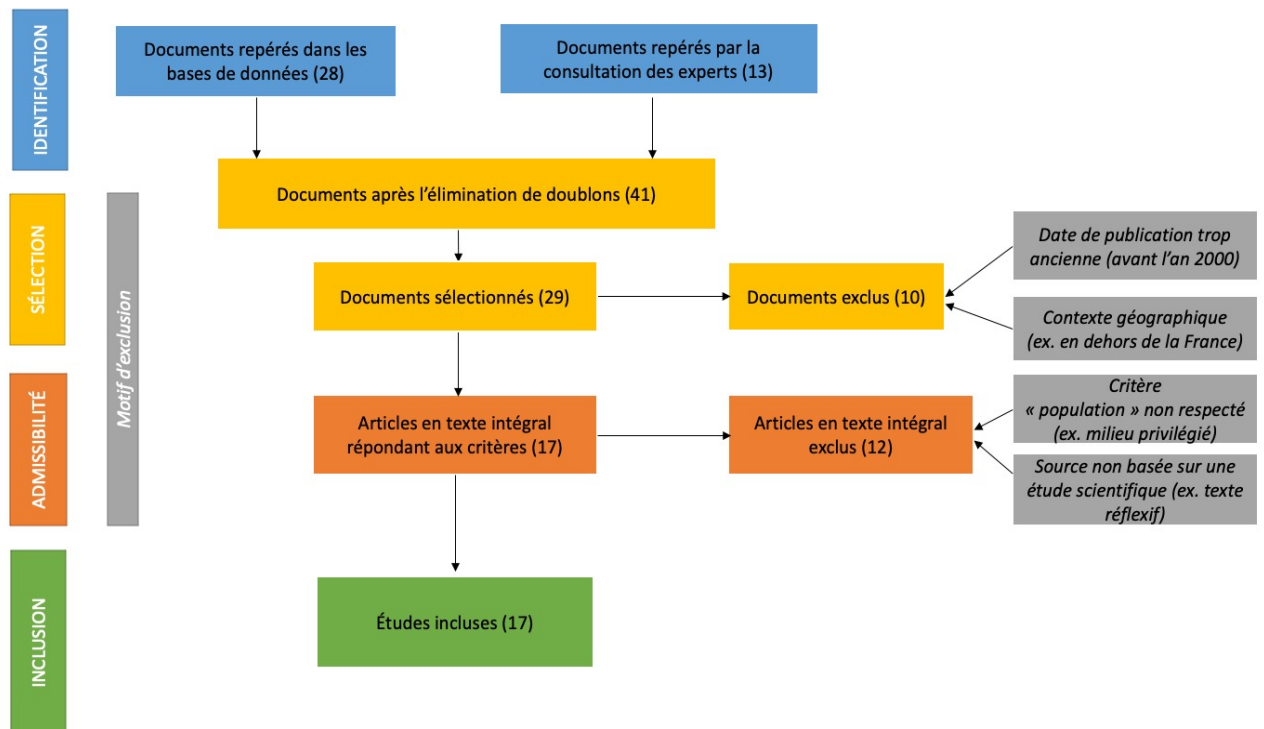
Une fois un document sélectionné, il nous paraît utile de regarder les références bibliographiques qu'il propose. En effet, nous avons trouvé plusieurs articles comme cela : même si un article a priori sélectionné est par la suite exclu, il arrive qu'il mentionne un projet pédagogique pertinent pour notre étude. Nous avons ainsi pisté plusieurs articles, à travers un ou plusieurs documents qui avaient été sélectionnés mais non inclus. Cette stratégie est d'autant plus appropriée dans l'étude des pédagogies nouvelles, étant donné qu'il s'agit d'un domaine complexe et peu approfondi à l'heure actuelle.

**Processus de sélection et d'inclusion.** Tout au long de notre projet de recherche, nous nous sommes servis de Google Drive pour y centraliser notre travail. Nous avons utilisé différents dossiers pour sélectionner, inclure ou exclure les sources de preuves identifiées parmi nos sources d'information (bases de données, recommandations d'experts). Les documents sélectionnés suite à la lecture de leur titre et de leur résumé sont ajoutés au dossier « documents sélectionnés ». Ils sont ensuite lus dans leur intégralité avant d'être inclus ou exclus du corpus. Les textes exclus du corpus sont identifiés par le chiffre 0 (« DOC.00 »). Les textes inclus sont identifiés par un chiffre dans un ordre croissant, c'est-à-dire par « DOC.01 », « DOC.02 », et ainsi de suite.

### ***3.4.2. Constitution du corpus***

Pour mieux raconter comment nous avons constitué notre corpus, le protocole PRISMA-ScR (*item 14*, Tricco et al., 2018) recommande une représentation par diagramme de flux. Nous avons donc créé la figure 6, elle résume l'ensemble du processus d'identification, de sélection et d'inclusion des sources de preuves, c'est-à-dire des documents qui ont été ajoutés au corpus avant d'être analysés.

C'est à partir du diagramme de flux Prisma (Moher et al., 2009), conçu en anglais pour la revue systématique, et de sa traduction en français par la Bibliothèque du Centre Hospitalier de Montréal ([CHUM], 2014) que nous avons conçu une figure adaptée pour la revue de la portée. Deux principales modifications ont été apportées par rapport aux versions originales. Tandis que le diagramme du CHUM (2014) dénombre à la fois les études incluses dans la synthèse qualitative et celles incluses dans la synthèse quantitative pour répondre aux exigences de la revue systématique ; nous avons choisi de simplement présenter le nombre total d'études incluses à notre corpus comme le suggèrent Peters et al. (2015). De plus, notre figure précise les motifs d'exclusion, alors que ce n'est pas le cas pour les figures de Moher et al. (2009) et du CHUM (2014).



**Figure 6. Diagramme de flux : processus de sélection des sources de preuves**

Figure adaptée du Diagramme de flux - Prisma (Moher et al., 2009) à partir de sa traduction française par la Bibliothèque du Centre Hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM, 2014)

Au terme du processus de collecte de données, 17 études étaient incluses à notre revue de la portée ; elles sont maintenant répertoriées dans le registre des documents (cf. annexe 7) qui sert de mémoire tout au long des processus d'écriture et de lecture de notre thèse. Nous présenterons de manière détaillée chaque document au chapitre 4 « Résultats ».

### **3.4.3. Stratégies de collecte et d'analyse**

Dans cette dernière section, nous présentons les processus de collecte et d'analyse des données à travers une approche inductive générale (Blais et Martineau, 2006). Essentiellement fondée sur des stratégies systématiques comme la lecture détaillée des données brutes, elle vise à faire émerger des catégories à partir de nos propres interprétations des données (Blais et Martineau, 2006). Comme le préconise Thomas (2006), cette approche nous a permis de :

- a) condenser des données brutes, variées et nombreuses dans un format résumé, b) d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes, et c) de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes. (cité par Blais et Martineau, 2006, p. 4).

**Extraction des données (*data charting*).** Nous avons documenté les données extraites des sources individuelles sur une feuille Google Sheets. À l'occasion des premières rondes de lecture, nous avons noté les données éclairant sur la conceptualisation (*design*) de chaque étude, soit : le type de publication, la durée et le lieu de l'étude, ses principaux résultats et conclusions, la méthodologie employée (et le type de triangulation si applicable), les participants (et leur groupe comparatif si applicable) ainsi que le(s) type(s) de pédagogie ou de dispositifs analysés. Nous avons également repéré leurs objectifs de recherche et proposé un court résumé afin d'avoir une idée claire de la portée des documents à l'étude. Après coup, nous avons décidé d'identifier les études se déroulant en réseau d'éducation prioritaire. Toutes ces données seront présentées au chapitre suivant, dans le tableau 3. Il a fallu au moins deux lectures pour chaque document afin d'extraire toutes les données pertinentes, la difficulté étant d'évaluer quelles informations nécessitent d'être relevées en détail ou bien alors plus grossièrement.

Nous avons appris qu'il est pertinent de connaître les principales directions méthodologiques : recherche qualitative ou quantitative, outils de collecte de données. Par exemple, si des entretiens ont été menés, alors il est intéressant de savoir auprès de qui (élèves, enseignants), mais pas forcément pendant combien de temps celle-ci a duré. En ce qui concerne les participants, il est important d'illustrer la population à laquelle ils appartiennent. Ainsi, l'âge, le niveau scolaire, l'origine ou le milieu socio-économique sont les données qui nous intéressent ici ; en revanche, le nombre exact de participants pourrait être ignoré. Des informations complémentaires liées au contexte de l'étude peuvent être retenues pour mieux comprendre les conditions dans lesquelles elle se déroule. Le statut d'école en réseau prioritaire ou en plan violence, donne par exemple des indices sur le contexte social dans – et à travers – lequel les participants évoluent.

Il n'en demeure pas moins que notre attention se porte surtout sur les résultats et conclusions rapportées par les équipes de recherche. Dans notre cas, nous avons relevé toute information pouvant nous éclairer sur les effets des pédagogies nouvelles sur les élèves de milieux sociaux défavorisés. Nous nous sommes donc concentrées sur les performances (apprentissages disciplinaires) de ces élèves, leurs progrès, et sur toute comparaison qui aurait pu être faite avec d'autres groupes (de classes conventionnelles ou de milieux aisés) pour mieux se rendre compte de l'influence des pédagogies nouvelles sur ces élèves. Nous avons aussi relevé les résultats faisant référence aux diverses compétences (sociales, politiques...) qu'ont pu développer les élèves. Nous avons également porté une attention particulière sur les résultats touchant à l'autonomie ou au développement du pouvoir agir des élèves. Enfin, nous avons pu extraire des données nous informant sur les conditions favorables et défavorables pour une pédagogie ou un dispositif bénéficiant à tous. L'ébauche d'une liste de conditions favorables à l'apprentissage de tous les élèves est permise grâce aux discussions des chercheurs qui, par leur réflexion, analysent et mettent en avant les forces et les faiblesses des pédagogies nouvelles observées lors de leur étude.

**Synthèse des résultats.** Une fois les principales données extraites du corpus, il s'agit de les traiter et de les synthétiser. L'analyse de données qualitatives peut se faire selon la logique dynamique et itérative de « décontextualisation » et de « recontextualisation » des données (Tesch, 1990, cité par Savoie-Zajc, 2018). Nous avons d'abord commencé par travailler sur papier en imprimant les

résultats précédemment relevés, avant de procéder à une lecture analytique. Palette de surligneurs à la main, nous avons identifié les thématiques et les concepts majeurs cachés parmi les données « résultats/conclusions ». Cet exercice répond à la dynamique de « décontextualisation » dans la mesure où nous avons extrait des passages particuliers à partir des données préalablement recueillies et où nous les avons regroupés sous des codes divers, selon le sens qu'ils suggèrent (Savoie-Zajc, 2018). Cette première ronde a mené à une liste préliminaire de codes dont voici l'énumération intégrale : compétences développées, autonomie, empowerment, moyens de soutien, rapports d'autorité et relations, socialisation et comportement, réussite scolaire, climat et bien-être, pratique réflexive.

Sans pour autant en avoir une définition claire et précise de chacun des codes, nous avons réfléchi aux dynamiques qu'ils induisent. Après une seconde lecture, nous avons mis en relation certains codes et nous sommes parvenues à une liste bien plus concise et, surtout, à un aperçu des catégories. Il s'agit bien là du processus de « recontextualisation » : les données sont recontextualisées (comprises et interprétées) à partir du sens qui s'en dégage, ou, autrement dit, « par rapport à la dimension conceptuelle commune aux extraits placés sous un même code » (Savoie-Zajc, 2018, p.206).

À partir de ce travail conceptuel, et de « recontextualisation », nous avons organisé les données par catégorie dans un nouveau document afin d'obtenir une vue d'ensemble des thématiques et des concepts développés dans le corpus et en faciliter l'analyse approfondie. Un aperçu de cette organisation est disponible à l'annexe 8. Les catégories clés ressorties de cette analyse portent sur la réussite scolaire et éducative, ainsi que les conditions pédagogiques et didactiques. Ci-bas, une succincte description de ces catégories.

#### ❖ Réussite scolaire

- correspond au niveau de succès académique des élèves, elle se mesure essentiellement à partir de leurs performances à l'école. À travers la réussite scolaire, nous faisons donc référence aux apprentissages disciplinaires, à l'obtention de diplômes, aux compétences et aux performances strictement scolaires des élèves.

#### ❖ **Réussite éducative**

- correspond au développement d'attitudes, de compétences extra-curriculaires permettant de soutenir la réalisation personnelle de chacun. C'est réussir autrement et au-delà des normes scolaires.

#### ❖ **Conditions pédagogiques**

- orientent la manière dont l'enseignant guide l'élève dans ses apprentissages et qui influençant la relation des acteurs entre eux (enseignants, élèves) et vis-à-vis des savoirs.

#### ❖ **Conditions didactiques**

- mises en place avant l'action pédagogique, elles concernent la planification de l'enseignement et la préparation des apprentissages.

### ***3.5. En conclusion***

En conclusion de ce troisième chapitre, nous voulons rappeler nos principaux choix méthodologiques. L'approche qualitative/interprétative de notre projet vise une meilleure compréhension des pédagogies nouvelles et de leurs effets auprès des élèves de milieux sociaux défavorisés. La méthode de la revue de la portée nous permet d'atteindre cet objectif tout en faisant l'état de la recherche dans ce champ d'étude. Normalement réservée à la recherche médicale ou anglais, la revue de la portée reste très peu développée dans la recherche francophone en sciences humaines. Notre travail, que nous voulons le plus transparent possible, permet ainsi une contribution théorique conséquente pour les chercheurs francophones. Enfin pour mener à bien notre revue de la portée et en assurer la rigueur méthodologique, nous suivons le protocole Prisma-ScR (Tricco et al., 2018). Dans le chapitre suivant, nous plongerons dans l'analyse de notre corpus et la présentation de nos résultats.

## Chapitre 4 : Résultats

### 4.1. Présentation du corpus

À l'issue de notre recherche documentaire, nous avons constitué un corpus de 17 études traitant de 7 projets pédagogiques différents associées à un public de milieux sociaux défavorisés. Chaque document est identifié par un code alphanumérique croissant allant de « DOC.01 » à « DOC.17 » et répertoriés dans le registre de documents (cf. annexe 7) pour fluidifier et simplifier la collecte des données.

Le tableau 2 donne un aperçu général de notre corpus. En classant notre corpus à partir des niveaux, plutôt qu'à partir des pédagogies ou dispositifs, nous remarquons d'abord la complémentarité des documents collectés, mais aussi l'existence d'un spectre assez large des sujets étudiés ces vingt dernières années. Tous les jeunes en âge d'être scolarisés sont effectivement représentés, de la petite section maternelle à la Terminale. De plus, nous relevons une certaine variété des pédagogies et des dispositifs mis en place à un même niveau ou à un même cycle.

**Tableau 2. Présentation du corpus selon une classification par niveaux**

| Niveau        | Cycle       | Pédagogie/dispositif | Groupe                  | Document n°     |
|---------------|-------------|----------------------|-------------------------|-----------------|
| Premier degré | Primaire    | Freinet              | PS au CM2               | 9               |
|               | Maternelle  | Montessori           | Multi-niveaux (PS à GS) | 3, 4, et 5      |
|               |             |                      | MS à GS                 | 16 et 17        |
|               |             |                      | Enfants de 3 à 6 ans    | 6               |
|               |             | Freinet              | MS et GS                | 15              |
|               | Élémentaire | Freinet              | CP au CM2               | 7, 12, 14 et 15 |
|               |             |                      | CE1 au CE2              | 10              |
|               |             |                      | CE2 au CM2              | 13              |

|              |         |                             |  |        |
|--------------|---------|-----------------------------|--|--------|
| Second degré | Collège | Freinet                     | 6 <sup>ième</sup>                      | 11     |
|              |         | Pédagogie de la coopération | 6 <sup>ième</sup> et 5 <sup>ième</sup> | 8      |
|              | Lycée   | Lycée Pilote Innovant       | Seconde à Terminale                    | 1 et 2 |

Nous suggérons à nos lecteurs et lectrices canadiens de se référer dès maintenant à l'annexe 9 pour se familiariser avec les classes et niveaux équivalents entre les systèmes français et canadiens de l'Ontario et du Québec.

#### **4.1.1. Points saillants**

Le tableau 3 présente les données principales extraites du corpus. En voici les faits saillants :

- La majorité des études incluses à notre corpus propose une méthodologie très rigoureuse avec la présence d'un groupe comparateur (n=12) et la triangulation des méthodes et/ou des sources (n=15). En moyenne, les études ont duré 3 ans et demi.
- Un quart des publications a été produit dans le cadre de projets doctoraux. Cette donnée prouve l'intérêt émergent et moteur des nouvelles générations de chercheurs pour ce domaine.
- Tous les niveaux scolaires sont représentés, de la petite section maternelle à la Terminale. Les contextes hors scolaires (activités parascolaires et insertion socio-professionnelle) sont également traités.
- Les documents étudient une variété de dispositifs inspirés des pédagogies Montessori, Freinet et des pédagogies de coopération. De plus, nous relevons une certaine variété des pédagogies et des dispositifs mis en place à un même niveau scolaire ou à un même cycle.
- Toutes les études incluses sont associées à un public de milieux sociaux défavorisés, la majorité (n=13) se déroule en réseau d'éducation prioritaire (REP).

Tableau 3. Présentation des sources individuelles incluses au corpus

| Auteur, date<br>(Numéro de document)       | Type de publication  | Méthodologie     | Triangulation des données (type) | Présence d'un groupe comparateur | Durée de l'étude | Population  | Pédagogie/ dispositif                    | Lieu   | REP  |
|--|----------------------|------------------|----------------------------------|----------------------------------|------------------|---|--|--|------|
| <b>Bergeron, 2013 (01)</b>                 | Thèse de doctorat    | Mixte            | Oui (méthodes)                   | Non                              | 5 ans            | Anciens élèves sortis de Terminale entre 1990 et 2005, âgés entre 22 et 41 ans.   | Pédagogie coopérative                    | Lycée Pilote Innovant (LPI) à Jaunay-Clan                        | Non  |
| <b>Bergeron, 2015 (02)</b>                 | Article scientifique | Mixte            | Oui (méthodes)                   | Non                              | 5 ans            | Anciens élèves sortis de Terminale entre 1990 et 2005 et âgés entre 22 et 41 ans. | Pédagogie coopérative                    | LPI, à Jaunay-Clan   | Non  |
| <b>Courtier, 2019 (03)</b>                 | Thèse de doctorat    | Mixte            | Oui (méthodes et sources)        | Oui                              | 4 ans            | Enfants de 5 à 6 ans  | Montessori                               | École maternelle à Vaux-en-Velin                                 | Oui  |
| <b>Courtier et al., 2021 (04)</b>          | Article scientifique | Mixte            | Oui (méthodes et sources)        | Oui                              | 4 ans            | Enfants de 5 à 6 ans  | Montessori                               | École maternelle à Vaux-en-Velin                                 | Oui  |
| <b>Alvarez, 2016 (05)</b>                  | Livre                | Mixte            | Oui (méthodes)                   | Non                              | 3 ans            | Enfants de maternelle (PS à GS)   | Montessori, principes neuroscientifiques | École maternelle à Gennevilliers                                 | Oui  |
| <b>Vandaele et al., 2017 (06)</b>          | Rapport de projet    | Recherche-action | Non                              | Non                              | 5 ans            | Enfants âgés de 3 à 6 ans (contexte hors scolaire)                                | « L'atelier des 3-6 ans », Montessori    | Centre de promotion familiale d'ATD Quart Monde à Noisy Le Grand | N.A. |
| <b>Jovenet, 2010 (07)</b>                  | Article scientifique | Qualitative      | Oui (sources)                    | Oui                              | 4 ans            | Élèves du CP au CM2   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |
| <b>Connac, 2018 (08)</b>                   | Article scientifique | Mixte            | Oui (méthodes)                   | Non                              | 2 ans            | Élèves de 6 <sup>ième</sup>   | Pédagogie de la coopération              | Non précisé  | Oui  |
| <b>Reuter et al., 2007 (09)</b>            | Chapitre de livre    | Mixte            | Oui (méthodes et sources)        | Oui                              | 6 ans            | Élèves de la PS au CM2  | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |
| <b>Carra et Paggioni, 2007 (10)</b>        | Chapitre de livre    | Qualitative      | Oui (méthodes et sources)        | Oui                              | 3 ans            | Élèves du CE1 au CM2 et leurs enseignants   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde,  | Oui  |
| <b>Bécousse et Jovenet, 2007 (11)</b>      | Chapitre de livre    | Mixte            | Oui (méthodes)                   | Oui                              | 3 ans            | Élèves de 6 <sup>ième</sup>   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |
| <b>Reuter, 2007 (12)</b>                   | Chapitre de livre    | Qualitative      | Oui (méthodes)                   | Oui                              | 5 ans            | Élèves du CP au CM2   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |
| <b>Cohen-Azria, 2007 (13)</b>              | Chapitre de livre    | Qualitative      | Oui (méthodes)                   | Oui                              | 2 ans            | Élèves de CE2, CM1 et CM2   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |
| <b>Lahanier-Reuter, 2007 (14)</b>          | Chapitre de livre    | Qualitative      | Oui (méthodes)                   | Oui                              | 3 ans            | Élèves du CP au CM2   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |
|  | Article              |                  |                                  |                                  |                  | Élèves du CP au   |  | Groupe scolaire  |      |
| <b>Leroy, 2020 (16)</b>                    | Article scientifique | Qualitative      | Non                              | Oui                              | 4 ans            | Enfants de maternelle   | Plages d'activités Montessori            | Paris  | Non  |
| <b>Cohen-Azria et Delcambre, 2005 (17)</b> | Article scientifique | Qualitative      | Oui (méthodes)                   | Oui                              | 1 an             | Enfants de MS et GS   | Freinet                                  | Groupe scolaire Concorde   | Oui  |

#### 4.1.2. *Présentation individuelle des sources de preuves*

Dans les paragraphes suivants, nous proposons une description détaillée et individuelle de nos sources de preuves, c'est-à-dire des études qui composent notre corpus. Tel qu'exigé par le protocole de la revue de la portée, nous allons individuellement présenter les sources de preuves avant de proposer une synthèse des résultats. L'objectif ici est de décrire les contextes de recherche, de préciser les méthodes employées et de présenter succinctement les principaux résultats pour chacune des sources de preuves.

**Document 1 : Bergeron (2013).** Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Bergeron (2013) a travaillé auprès d'anciens élèves du Lycée Pilote Innovant (LPI) situé en banlieue de Poitiers, dans la commune de Jaunay.

Sans revendiquer son lien avec l'Éducation nouvelle, le LPI présente de grandes similitudes avec des établissements affiliés au mouvement ou à la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI). L'histoire du LPI veut que l'innovation face partie des fondements pédagogiques de l'établissement ; c'est ainsi que les technologies de l'information et de la communication sont depuis longtemps intégrées à l'enseignement. Selon Bergeron (2013), le LPI allie « les logiques de "lycée centré sur l'élève" (idéal type des écoles adaptées) où épanouissement et apprentissages scolaires sont des priorités et celles "d'école institutionnalisée" (idéal type des écoles intégrales) avec une organisation très structurée, et une attitude exigeante vis à vis des élèves » (p. 33). La proportion d'élèves de milieux sociaux défavorisés fréquentant le LPI demeure faible (elle passe de 25 % à 15 % entre 1987 et 2004), mais l'analyse des données fait tout de même ressortir des idées intéressantes liées à l'égalité des chances – d'où notre intérêt pour cette publication.

**Tableau 4. Conceptualisation de l'étude de Bergeron (2013) sur la construction identitaire d'anciens élèves du Lycée Pilote Innovant (LPI)**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Cerner le processus de construction identitaire de ces anciens élèves à travers l'étude de leurs choix scolaires et professionnels, et de |
|---------------------------------|---|

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | comprendre ce qui peut « prendre sens » et « devenir traces de scolarité » (Bergeron, 2013, p. 50).   |
| <i>Méthodologie</i>     | Étude adoptant des outils de méthodes mixtes : entretiens individuels, analyse des réseaux sociaux d'élèves (n=450) et questionnaires (données biographiques et capture de l'expérience scolaire des anciens élèves du LPI face à un dispositif pédagogique différent). |
| <i>Participants</i>     | Le projet s'adressait aux anciens élèves du Lycée Pilote Innovant sortis de Terminale entre 1990 et 2005 et âgés entre 22 et 41 ans.  |
| <i>Durée de l'étude</i> | 5 ans.  |

Le chercheur affirme que le dispositif mis en place au LPI contribue à l'intégration sociale et professionnelle de ses anciens élèves. D'abord, parce que les enseignements pourvus au LPI ont permis aux élèves d'acquérir de nombreuses compétences aujourd'hui valorisées par le marché du travail (capacité à prendre des risques, à s'adapter ou à travailler en équipe). Un « effet établissement », identifié par Bergeron (2013), motive les élèves intéressés par un bac technologique (généralement des jeunes ici de milieux sociaux défavorisés) à finalement poursuivre leurs études en filière générale. Pour ce qui est de l'obtention du baccalauréat, aucune différence significative n'est notée entre les élèves de milieux sociaux différents. Ces résultats sont très encourageants quant à la possibilité d'imaginer la réussite éducative de tous les élèves.

**Document 2 : Bergeron (2015).** L'article scientifique publié en 2015 résume la thèse doctorale de Bergeron (2013). Dans cet article, Bergeron (2015) discute de la réussite éducative et de sa redéfinition. Il permet de mieux mettre en évidence la relation entre le devenir des anciens élèves et la scolarité différente qu'ils ont vécue au lycée. La conceptualisation des études de Bergeron publiées en 2013 et en 2015 reste la même (cf. tableau 4, p. 54).

**Document 3 : Courtier (2019).** La thèse de Doctorat de Courtier (2019) mesure et raconte l'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des élèves en maternelle en comparant deux groupes : des classes multi-niveaux Montessori et des

classes dites conventionnelles d'une même école publique. Elle propose une étude longitudinale et transversale.

**Tableau 5. Conceptualisation de l'étude de Courtier (2019) et de Courtier et al. (2021) sur la pédagogie Montessori**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Mesurer l'impact de la pédagogie Montessori en milieu public et défavorisé.  |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche mixte. Les données qualitatives et quantitatives ont été recueillies par des questionnaires (adressés aux élèves, aux parents et aux enseignants) et des évaluations supposées mesurer leurs performances et leurs progrès dans différentes compétences et domaines. Cette étude mise sur la randomisation et la comparaison avec un groupe témoin pour assurer une grande rigueur scientifique. |
| <i>Participants</i>             | Les participants sont des élèves de maternelle âgés de 5 à 6 ans. Ils sont scolarisés dans une école publique et ont été répartis aléatoirement dans différentes classes. Certains enfants sont donc exposés à un dispositif conventionnel, d'autres à la pédagogie Montessori en classe en multi-âge.   |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 4 ans.   |

Les élèves de la classe publique Montessori se démarquent seulement des autres groupes en lecture, où ils sont plus performants que les élèves des classes conventionnelles. Courtier (2019) précise que l'étude transversale montre des performances comparables au niveau de la mémoire à court terme entre les élèves du groupe public Montessori et celles du groupe conventionnel, alors que l'étude longitudinale montre tout de même davantage de progrès chez ce premier groupe.

**Document 4 : Courtier et al. (2021).** Suite à la publication de sa thèse doctorale, Courtier participe à la rédaction d'un article scientifique avec une équipe du CNRS. Dans leur étude, Courtier et al. (2021) inclut l'étude d'un troisième groupe d'enfants, des classes d'une école privée Montessori, à titre de comparaison avec les deux autres groupes précédemment mentionnés. Mis

à part ce point, la conceptualisation de l'étude présentée dans l'article reste identique à celle précédemment exposée au tableau 5.

En ce qui concerne les résultats annoncés, Courtier et al. (2021) ajoutent que les performances des élèves de classe publique Montessori en lecture égalent celles des élèves des milieux les plus favorisés de l'école privée Montessori.

**Document 5 : Alvarez (2016).** Le projet pédagogique expérimental prend place dans une classe multi-âge d'une école maternelle de Gennevillier en région parisienne. La singularité de ce projet réside dans la combinaison de principes montessoriens (ambiance, matériel pédagogique) et de principes neuroscientifiques comme celui des compétences exécutives (autorégulation, mémoire de travail, flexibilité cognitive) dans la mise en place du dispositif pédagogique.

**Tableau 6. Conceptualisation du projet expérimental d'Alvarez (2016)**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Déterminer si un environnement adapté aux mécanismes naturels d'apprentissage réduirait les difficultés des enfants de milieux sociaux défavorisés.   |
| <i>Méthodologie</i>             | Observation participante, engagement prolongé de la chercheuse, tests longitudinaux pluridisciplinaires (lecture, arithmétique), tests neuropsychologiques (mémoire à court terme), examens d'imagerie par résonance magnétique (IRM). Les tests et examens ont été conçus par l'Association Agir pour l'école, mobilisée pour la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires, puis par une équipe du laboratoire UNICOG, spécialisé dans la recherche en neuro-éducation. |
| <i>Participants</i>             | Le projet concerne un groupe d'enfants scolarisés dans une école maternelle d'un quartier populaire. En PS, MS ou en GS, ils sont tous réunis dans une même classe (multi-âge). L'école est classée en REP.   |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 3 ans.  |

Alvarez (2016) peut témoigner de résultats très positifs auprès des enfants de sa classe, que ce soit dans l'apprentissage (précoce) de la lecture, dans le développement de l'autonomie et de la mémoire à court terme, mais également au niveau du comportement ou des compétences sociales.

**Document 6 : Vandaele et al. (2017).** Relaté par Vandaele et al. (2017), le projet d'« atelier des 3-6 ans » est né de la collaboration entre ATD Quart Monde et l'Institut Supérieur Maria Montessori (ISMM). Cette recherche-action prend place dans un contexte hors scolaire, au Centre de promotion familiale ATD Quart Monde à Noisy-Le Grand, en région parisienne. Les chercheurs-praticiens d'ATD/ISMM y accueillent les jeunes enfants de familles en situation précaire selon un dispositif particulier. Deux fois par semaine, des membres de l'équipe vont aux portes de ces familles pour proposer aux enfants de rejoindre « l'atelier des 3-6 ans ». Les enfants participant font le trajet à pied (maison-centre) en groupe, ils sont accompagnés par des membres de l'équipe. Dans un espace du Centre aménagé par l'équipe, les enfants disposent du matériel pédagogique Montessori. En fin de séance, ils sont invités à préparer le goûter avant de se retrouver autour de la table avec l'ensemble du groupe. Puis ils sont raccompagnés chez eux.

**Tableau 7. Conceptualisation de la recherche-action de Vandaele et al. (2017)**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Identifier les moyens et les conditions pédagogiques, partenariales, et matérielles permettant la création d'un environnement éducatif qui préparerait au mieux les enfants à l'école.  |
| <i>Méthodologie</i>             | L'équipe mène un travail de recherche-action. Les méthodes qu'ils ont choisies incluent : l'observation participante lors des séances d'ateliers, le retour en équipe sur les observations de chacun, réunions hebdomadaires, la tenue de journaux de bord, la recherche d'informations à travers la littérature scientifique, et les séminaires. L'équipe a mis au point une liste d'indicateurs à observer pour mesurer les progrès des enfants en termes d'autonomie, d'indépendance, d'estime et de confiance en soi. |
| <i>Participants</i>             | Le projet concerne un groupe d'enfants (âgés de 3 à 6 ans) de familles en situation d'immigration et/ou de précarité, et fréquentant  |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | le Centre de promotion familiale, sociale et culturelle ATD Quart Monde à Noisy-Le Grand, en région parisienne. |
| <i>Durée de l'étude</i> | 5 ans.  |

Le rapport « les enfants acteurs de leur développement » rédigé par Vandaele et al. (2017) raconte comment les activités Montessori, proposées dans ce cadre particulier (contexte parascolaire, partenariat avec ATD Quart Monde, etc.) aident à combler les besoins accrus des enfants en termes d'autonomie, d'indépendance, d'estime et de confiance en soi. Les auteurs synthétisent les résultats de leur travail à partir de quatre « leviers d'action » (p. 79) qui soutiendraient l'acquisition des préalables scolaires : l'activité, le langage, l'adulte préparé, l'environnement préparé.

**Document 7 : Jovenet (2010).** À partir d'une posture psychanalytique, le texte de Jovenet (2010) étudie les effets de la pédagogie Freinet sur l'individu et le collectif au sein du groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul.

En 2001, la chercheuse voit en passation mathématique individuelle six élèves de chaque niveau élémentaire (CP au CM2), et dans deux écoles d'un même REP, l'une étant en pédagogie Freinet, l'autre non. Au total, 60 élèves participent à cette étude. En entretien, les enseignants sont invités à parler de ces élèves « tels [qu'ils] les [voient] en classe » (p. 73). Quatre années plus tard, un échantillon aléatoire de ces élèves obtient un entretien avec la chercheuse. Elle les amène à parler de leur vécu scolaire et de leur expérience face au changement. Jovenet (2010) compare alors les deux groupes (Freinet et conventionnel) à partir de trois aspects : les activités scolaires, les relations des élèves aux adultes, et les pratiques des enseignants.

**Tableau 8. Conceptualisation de l'étude comparative de Jovenet (2010) sur le développement de l'individu et du collectif en contexte scolaire**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Étudier les effets de la pédagogie Freinet sur l'individu et le collectif.  |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche qualitative et analyse comparative. La chercheuse a recueilli ses données lors d'entretiens cliniques (questions ouvertes et non dirigées) menés auprès des élèves et de leurs enseignants. |

|                         |   |
|-------------------------|---|
| <i>Participants</i>     | Au total, le projet concerne 60 élèves du CP au CM2. Deux groupes ont été comparés : l'un étant scolarisé en école Freinet (groupe scolaire Concorde), et l'autre dans une école conventionnelle d'un même REP. |
| <i>Durée de l'étude</i> | 4 ans.  |

La chercheuse comprend finalement que les effets de la pédagogie Freinet n'agissent pas spécifiquement sur l'individu *ou* sur le collectif en tant que tel, mais participent à la transformation du rapport entre individu et collectif(s). Jovenet (2010) raconte les divergences entre le groupe conventionnel et le groupe Freinet : dans le premier groupe, l'individu (l'élève dans sa singularité et ses différences) « doit lutter pour entrer dans le collectif » (construit en dehors des élèves, il leur est imposé) ; alors que dans le second, « le collectif [est posé] comme un ensemble construit par chaque individu interagissant avec l'autre et les autres » (p.79).

**Document 8 : Connac (2018).** L'article de Connac (2018) s'intéresse à l'organisation des classes de 6<sup>ème</sup> dites « coopératives », aux effets de la pédagogie coopérative sur la réussite scolaire des élèves et à ce que pensent les élèves au sujet de cette organisation. Le dispositif mis en place dans ces classes comprend la possibilité pour les élèves de travailler en groupe, de pratiquer le tutorat entre pairs, et de participer régulièrement à des conseils coopératifs. Connac (2018) relève que ces trois éléments sont similaires à ceux préconisés chez Freinet, c'est pourquoi il présente l'organisation de ces classes comme un exemple de démarche globale de la pédagogie de coopération.

**Tableau 9. Conceptualisation de l'étude de Connac (2018) sur les classes coopératives au collège**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Étudier la portée des classes coopératives au collège sur ce qu'apprennent les élèves, mais aussi en savoir davantage sur ce que pensent les élèves de cette organisation. |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche mixte. Les données ont été collectées par l'intermédiaire de tests d'apprentissages, d'entretiens semi-directifs et de   |

|                         |   |
|-------------------------|---|
|                         | questionnaires de recherche. Une comparaison diachronique a été réalisée pour les tests du début et de fin d'année.   |
| <i>Participants</i>     | L'étude concerne une quinzaine de classes de 6 <sup>ième</sup> et pas moins de 300 élèves répartis dans deux collèges, l'un en milieu rural, l'autre en éducation prioritaire. Les élèves participant représentent tous les milieux sociaux (défavorisés, modestes et favorisés). |
| <i>Durée de l'étude</i> | 2 ans.  |

Les résultats de cette étude montrent qu'une organisation coopérative de la classe permet aux élèves de progresser quelque soit leur origine sociale. Les élèves de milieux défavorisés sont ceux qui en bénéficient le plus, notamment en production écrite. Par ailleurs, les élèves reconnaissent développer leur autonomie, mais aussi un sentiment de solidarité et de responsabilisation vis-à-vis de leurs apprentissages. C'est pourquoi Connac (2018) pense que « le dispositif des classes coopérative semble pertinent pour lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire » (p.33).

**Document 9 : Reuter et al. (2007).** L'article de Reuter et al. (2007) dresse le bilan provisoire des six années de recherche transversale et longitudinale menée sur la pédagogie Freinet au sein du groupe scolaire Concorde à Mons-en-Barœul, situé en périphérie de Lille.

Avant de présenter les grandes lignes de cet article, il importe de recontextualiser ce projet de recherche qui a été entrepris dans des circonstances particulières.

La mauvaise réputation du groupe scolaire Concorde, tant au niveau scolaire (retard de 25% par rapport à la moyenne nationale) que social (violences, incivilités), menace sa fermeture en 2001... En effet, le groupe scolaire est associé au REP et au « plan violence ». Pour sauver l'école maternelle et l'école élémentaire du groupe Concorde, il faut procéder à un changement radical. C'est alors qu'est mis en place un projet pédagogique expérimental, basé sur un dispositif Freinet et destiné à l'ensemble du cycle primaire.

Il est important de comprendre que, pour la première fois, la communauté scientifique a la possibilité d'observer une pédagogie alternative sur une durée conséquente (6 ans) en milieu très défavorisé et en contexte scolaire public français. De plus, l'ensemble de l'établissement (maternelle et élémentaire) est concerné par l'implantation du dispositif, et non pas juste une classe

isolée. Chargée d'accompagner ce projet, l'équipe de chercheurs désire observer et analyser les effets du dispositif Freinet sur les élèves de milieux populaires.

**Tableau 10. Conceptualisation de l'étude de Reuter et al. (2007) sur les effets et fonctionnements de la pédagogie Freinet en contexte populaire**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | a) rétablir un climat scolaire viable, b) lutter contre l'échec scolaire, et c) mesurer les effets de la pédagogie Freinet.   |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche mixte. Les méthodes sollicitées par l'équipe comprennent l'observation, les entretiens, les productions (sollicitées ou non) des élèves, les questionnaires et l'analyse des performances scolaires. Comparaisons diachroniques (avant/après le début de l'expérience, selon les années) et synchroniques (avec des élèves d'une école conventionnelle, de milieux équivalents et différents). Les chercheurs tenaient à mener une investigation non collaborative, c'est-à-dire qu'ils attendaient que le projet global soit terminé pour partager les résultats avec le personnel scolaire afin de ne pas influencer la pratique des maîtres et de biaiser les résultats. |
| <i>Participants</i>             | Dans l'ensemble, le projet inclut les 9 classes du groupe scolaire Concorde, allant de la petite section au CM2. Les enfants sont de milieux populaires, souvent en grande précarité.   |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 6 ans.  |

Reuter et al. (2007) évoquent d'abord les effets de la pédagogie Freinet sur la réussite scolaire et les apprentissages scolaires des élèves de milieux sociaux défavorisés, notamment en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit, la production écrite, la gestion de l'oral, et les apprentissages mathématiques et scientifiques. Dans ces domaines, les performances des élèves Freinet sont égales ou supérieures à celles d'élèves de milieux sociaux équivalents et scolarisés dans une école conventionnelle. De plus, l'écart entre leurs performances et celles des élèves de milieux plus favorisés s'amenuise. Les chercheurs remarquent ensuite un changement significatif dans les attitudes et comportements des élèves : diminution des violences, évolution des normes et des représentations sociales chez les élèves, mais aussi une évolution positive des rapports à l'école,

au travail, aux apprentissages et aux savoirs. Finalement, les élèves semblent plus autonomes et confiants.

**Document 10 : Carra et Pagoni (2007).** Carra et Pagoni (2007) ont fait un travail de recherche en école Freinet sur la construction des normes et l'évolution de la représentation des violences. Les chercheuses étudient les effets de la pédagogie Freinet sur les comportements sociaux. Leur projet démontre comment le dispositif Freinet a permis la diminution des comportements violents au sein de l'établissement.

**Tableau 11. Conceptualisation de l'étude de Carra et Pagoni (2007) sur les apprentissages sociaux en école Freinet**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Mettre en avant les relations entre fonctionnement scolaire et apprentissages sociaux.  |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche qualitative. Questionnaires distribués aux enseignants, aux élèves de l'école Freinet et à 2000 autres élèves d'un échantillon représentatif des écoles élémentaires du département du Nord. 24 entretiens de groupe avec des élèves. |
| <i>Participants</i>             | Élèves du CE1 au CM2 et leurs enseignants   |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 3 ans.  |

D'après cette étude, les phénomènes de violence entre pairs ont diminué et les motifs des tensions sont également moins graves qu'auparavant. Les chercheuses expliquent cela par un accroissement des exigences des élèves les uns envers les autres. Ils sont en effet plus engagés dans l'application des règles de vie scolaire grâce au dispositif institutionnalisé de Freinet (conseils d'élèves, gestion des problèmes par le groupe, cohérence éducative) car ils participent à la construction de ces règles. Ainsi, Carra et Pagoni (2007) perçoivent une évolution positive des représentations de la violence tant au niveau de la perception des élèves (ce qui est considéré comme violent) que la qualification des faits subis ou commis (identification d'un acte comme violence physique, verbale, etc.).

**Document 11 : Bécousse et Jovenet (2007).** L'étude de Bécousse et Jovenet (2007) cherche à mesurer la capacité d'intégration d'élèves ayant fréquenté un établissement élémentaire Freinet lors de leur entrée dans un collège classique. Les chercheurs évaluent leur capacité d'intégration à partir de leurs résultats scolaires, mais aussi à partir de leur capacité de stabilité, de désir et de plaisir dans un nouveau contexte où les fonctionnements scolaire et social sont très différents. La mesure de ces variables s'est faite sur 3 ans, donc sur trois cohortes d'élèves.

**Tableau 12. Conceptualisation de l'étude mixte de Bécousse et Jovenet (2007) sur l'intégration des élèves Freinet au collège classique**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Mesurer la capacité d'intégration d'élèves ayant fréquenté un établissement élémentaire Freinet lors de leur entrée dans un collège classique.   |
| <i>Méthodologie</i>             | Pour chaque cohorte, les chercheurs ont passé des entretiens. Ils ont pris en compte les résultats du bilan d'entrée et les bulletins scolaires des deux premiers trimestres. L'ensemble de ces données, qualitatives et quantitatives, ont été compilées puis comparées avec des données recueillies auprès d'un groupe témoin.   |
| <i>Participants</i>             | Les participants sont des anciens élèves de l'école Freinet, ils sortaient du CM2 pour entrer en 6 <sup>ième</sup> . Leurs entretiens ont été comparés avec celles d'un groupe d'élèves du même niveau, scolarisés dans une école primaire conventionnelle avant de rejoindre le même collège que les élèves Freinet. L'école témoin appartient au même REP et présente les mêmes caractéristiques sociologiques que l'école Freinet, mais affiche un taux de violence plus élevé. |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 3 ans.   |

Même si, en théorie, les élèves de l'école Freinet sont moins familiers avec le dispositif proposé au collège (système d'évaluation, hiérarchie et relation verticale élève/enseignant, etc.) que les élèves du groupe comparateur ; ils ont démontré une grande capacité d'adaptation. Bécousse et Jovenet (2007) expliquent que les élèves Freinet sont capables de « prendre un certain recul, un regard réflexif, et de mieux affronter l'incertitude, à l'inconnu ou au jugement à venir, liée à l'entrée

au collège » (p. 111). Contrairement au groupe témoin, les élèves Freinet ne sont pas en « position de victime » (p. 112) à l'égard des adultes, ils se montrent à l'aise dans leurs relations.

**Document 12 : Reuter (2007).** Toujours dans les classes de CP au CM2, Reuter (2007) s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit à l'école Freinet du groupe scolaire Concorde à Mons-en-Barœul. Le chercheur observe la posture réflexive des élèves lors d'entretiens individuels et analyse leur production textuelle à travers des descriptions ou des récits (vécus ou imaginaires).

**Tableau 13. Conceptualisation de l'étude qualitative de Reuter (2007) sur la production textuelle et sur la position réflexive des élèves Freinet**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Ce projet vise l'étude de la production textuelle des élèves Freinet à travers des récits (vécus ou imaginaires) ou des descriptions, et l'observation de leur position réflexive.   |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche qualitative. Les élèves ont reçu plusieurs consignes de production textuelles sur le récit (vécu ou fictif) et la description. Des entretiens ont également été menés auprès des élèves.   |
| <i>Participants</i>             | L'étude concerne l'ensemble des élèves de l'école élémentaire Freinet (CP au CM2) du groupe scolaire Concorde. Le chercheur compare le travail des élèves du groupe Freinet avec les productions textuelles d'un groupe d'élèves de milieu social équivalent (scolarisés dans une école conventionnelle) et celles d'un groupe de milieu social plus favorisé (exposés à une pédagogie de projet). |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 5 ans.   |

Sa recherche mène à une conclusion globalement positive en ce qui concerne les effets de la pédagogie Freinet sur l'apprentissage de l'écrit. Globalement, les performances des élèves Freinet dépassent celles des élèves de milieux équivalents sur la quasi-totalité des indicateurs retenus. C'est le cas dans les descriptions où la syntaxe y est particulièrement bien développée chez les élèves Freinet du CP au CM2. C'est également le cas pour plusieurs dimensions évaluées dans les récits : longueur du texte, orthographe, respect de la consigne, structuration textuelle. De plus, la

méthode de travail pédagogique Freinet permet de réduire l'écart avec les performances des élèves plus favorisés dans l'écriture de récits, voire de les égaler quand il s'agit de mesurer la structuration textuelle ou les contenus mis en scène.

**Document 13 : Cohen-Azria (2007).** Dans l'article de Cohen-Azria (2007), c'est l'enseignement et l'apprentissage en sciences qui sont étudiés auprès d'un groupe d'élèves en pédagogie Freinet.

**Tableau 14. Conceptualisation de l'étude de Cohen-Azria (2007) sur l'enseignement et l'apprentissage scientifique en pédagogie Freinet**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Mesurer les effets de la méthode de travail pédagogique (MTP) Freinet sur l'enseignement et l'apprentissage scientifique.  |
| <i>Méthodologie</i>             | Le chercheur propose une triangulation des méthodes et des sources en confrontant trois analyses :<br>a) l'étude des pratiques (déclarées et observées) des maîtres lors d'entretiens et des observations in situ ;<br>b) l'observation des séances et étude des écrits produits par les élèves dans les activités scientifiques ;<br>c) la mesure des savoirs acquis par les élèves à travers des questionnaires. |
| <i>Participants</i>             | Les participants sont des élèves de CE2, CM1 et CM2 scolarisés à l'école Freinet du groupe Concorde à Mons-en-Barœul. Une comparaison a été faite avec un groupe d'élèves de milieu social équivalent et scolarisés dans une école conventionnelle de la même région.  |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 2 ans.   |

Le travail de Cohen-Azria (2007) confirme les effets positifs de la MTP Freinet sur l'apprentissage scientifique des élèves quand il s'agit d'observer leur évolution à travers les années scolaires et dans le cursus scolaire : « une dynamique en marche dans le temps de l'école primaire pour construire des savoirs et savoir-être en lien avec les sciences, qui, au fur et à mesure de l'avancée dans les classes, se structurent et s'affinent » (p. 243). Au demeurant, la chercheuse observe le

développement des compétences de recherche chez les élèves du groupe Freinet à travers leurs capacités à observer le réel, à identifier des sources d'informations fiables et diversifiées, à synthétiser l'information et à créer (seul ou collectivement) des ressources rendant l'information disponible aux autres.

**Document 14 : Lahanier-Reuter (2007).** Cette étude comparative s'articule autour de trois temps analytiques. Dans un premier temps, la chercheuse observe les manières de travailler (modes d'activités) et les résultats des élèves. Elle identifie dans un deuxième temps les modalités spécifiques d'enseignement et d'apprentissages qui sont mises en action par les élèves. Dans un troisième et dernier temps, il s'attache à mettre en relation les spécificités des comportements des élèves et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui leur sont présentées. Pour chacune de ces étapes, le chercheur mène une analyse comparative entre plusieurs groupes d'élèves (Freinet et non Freinet).

**Tableau 15. Conceptualisation de l'étude de Lahanier-Reuter (2007) sur l'enseignement et les apprentissages mathématiques en école Freinet**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Approcher les effets de la pédagogie Freinet et évaluer les attitudes des élèves face aux tâches mathématiques.   |
| <i>Méthodologie</i>             | Analyse comparative d'entretiens individuels passés auprès des élèves et de leurs productions écrites. Les productions ont été sollicitées par le chercheur ; ce dernier a invité les élèves à exécuter plusieurs tâches mathématiques (géométrie, numératie, etc.) dans des situations différentes (requérant plus ou moins de réflexion). |
| <i>Participants</i>             | Élèves du CP au CM2 à l'école élémentaire du Groupe Concorde en pédagogie Freinet. Leurs résultats ont été comparés à ceux de trois écoles du même secteur géographique, deux étant de milieu social équivalent, et une offrant une mixité sociale plus importante et de meilleurs résultats au classement académique.                      |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 3 ans.  |

Parmi les résultats de cette étude, nous pouvons retenir que les élèves Freinet démontrent des compétences argumentatives et explicatives qui renforcent leurs pratiques langagières en

mathématiques. En termes de performances, les connaissances des élèves Freinet sont comparables à celles d'autres élèves (non Freinet) dans plusieurs domaines mathématiques, mais elles les dépassent en géométrie. Finalement, Lahanier-Reuter (2007) confirme des effets positifs du dispositif Freinet sur les apprentissages réalisés, « sur les façons dont les enfants deviennent des élèves, sur les façons de vivre dans une classe » (p. 215). La chercheuse affirme ainsi l'effet bénéfique de la pédagogie Freinet sur les rapports des élèves à l'école et au savoir.

**Document 15 : Lahanier-Reuter (2005).** L'article publié de Lahanier-Reuter en 2005 porte sur la même étude que celle développée en 2007 (Lahanier-Reuter), à quelques détails près. À ce stade de l'étude, la chercheuse se limite à deux temps d'analyse : l'observation des modes de travail des élèves et de leurs résultats, et le repérage de spécificités d'enseignement et d'apprentissage à travers les modes de travail des élèves. Les résultats évoqués dans cet article n'en sont pas moins intéressants et complètent la publication de 2007.

**Tableau 16. Conceptualisation de l'étude de Lahanier-Reuter (2005) sur l'enseignement et les apprentissages mathématiques en école Freinet**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Approcher les effets de la pédagogie Freinet et évaluer les attitudes des élèves face aux tâches mathématiques.  |
| <i>Méthodologie</i>             | Analyse comparative d'entretiens individuels passés auprès des élèves et de leurs productions écrites. Les productions ont été sollicitées par le chercheur ; ce dernier a invité les élèves à exécuter plusieurs tâches mathématiques (géométrie, numération, etc.) dans des situations différentes (requérant plus ou moins de réflexion). |
| <i>Participants</i>             | Élèves du CP au CM2 à l'école élémentaire du Groupe Concorde en pédagogie Freinet. Leurs résultats ont été comparés à ceux de trois écoles du même secteur géographique, deux étant de milieu social équivalent, et une offrant une mixité sociale plus importante et de meilleurs résultats au classement académique.                       |
| <i>Durée de l'étude</i>         | 2 ans.   |

La chercheuse constate que les élèves Freinet sont bien moins nombreux que les autres élèves à laisser des questions sans réponse. Cette faible absence de réponse montre que les élèves Freinet acceptent la possibilité de se tromper, la construction de l'erreur devient une spécificité du dispositif (Lahanier-Reuter, 2005). La chercheuse note également que les élèves Freinet ritualisent l'entrée dans la tâche, ils démontrent une posture de travail positive par leur écoute participative, leurs questions et leurs reformulations de consigne. Ils sont également plus nombreux que les élèves de l'autre groupe à prendre en charge l'annonce de la fin de la tâche, preuve d'une certaine responsabilisation de leur apprentissage.

Lahanier-Reuter (2005) croit identifier certaines conditions rendant possible le développement de telles attitudes de travail, notamment liées au temps et à l'organisation scolaire. En effet, organiser l'enseignement mathématique selon des temps didactiques particuliers à chacun des élèves, et conférer à ces élèves la responsabilité de leur objet d'étude paraît avoir des conséquences favorables à la construction de savoirs disciplinaires. Ce dispositif s'oppose évidemment à une organisation séquentielle de la matière animée par des objets d'enseignements prédéfinis. Pour finir, la chercheuse insiste sur l'importance pour les enseignants de solliciter la position réflexive de l'élève et de diversifier ses rôles, laissant l'élève être tour à tour exposant (il répond aux questions, développe un raisonnement) et critique (pose des questions, émet une rétroaction).

**Document 16 : Leroy (2020).** L'article de Leroy (2020) compare deux dispositifs : celui des ateliers dans un cadre pédagogique conventionnel, et celui des activités Montessori dans un cadre plus alternatif. Il observe spécifiquement l'activité et la construction des apprentissages des élèves les plus faibles (ils sont aussi les élèves des milieux les plus précaires), mais aussi les pratiques enseignantes.

**Tableau 17. Conceptualisation de l'étude comparative de Leroy (2020) sur les pratiques pédagogiques étayantes**

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | a) Cerner la nature de ces dispositifs pédagogiques ordinaires (ateliers et plages d'activités montessoriennes),<br>b) cerner la manière dont ils contribuent à la mise en activité et ou en apprentissage des élèves, |
|---------------------------------|--|

|                         |  |
|-------------------------|--|
|                         | c) déterminer si le dispositif « plages d'activité montessorienne » permet ou non de prodiguer de plus nombreux et plus efficaces étayages pour les plus faibles.  |
| <i>Méthodologie</i>     | Recherche qualitative. Le chercheur a procédé à deux enquêtes distinctes avant de les comparer. La première enquête s'intéresse au dispositif d'ateliers, et la seconde aux plages d'activités montessoriennes. Le chercheur a choisi l'observation directe.   |
| <i>Participants</i>     | L'étude inclut la participation d'une dizaine de classes de maternelle de milieux sociaux variés (populaire, moyen et bourgeois) et parfois en éducation prioritaire. Enseignants et élèves sont observés, mais le chercheur se penche surtout sur les élèves identifiés comme étant plus faibles : il s'agit d'enfants de milieux défavorisés dans la quasi-totalité des cas. |
| <i>Durée de l'étude</i> | 4 ans.   |

Les observations directes menées en salle de classe par le chercheur montrent que le dispositif d'activités montessoriennes semble plus étayant que celui des ateliers. Leroy (2020) justifie d'abord cela par l'utilisation du matériel pédagogique Montessori qui permet un bon ajustement didactique grâce à l'autocorrection ou aux présentations individuelles. Puis il explique que les règles de vie de la classe Montessori facilitent la « constitution de dispositions à l'étude chez les élèves qui n'y ont pas été acculturés dans leur milieu d'origine » (p.127). Le chercheur précise que les enseignants les plus proches des prescriptions de l'Association Montessori de France sont ceux prodiguant le plus d'étayages. Par contre, une interprétation trop légère de la pédagogie Montessori ou une croyance trop idéalisée de sa philosophie pourrait favoriser les phénomènes de différenciation.

Cette remarque est également applicable, et nous le savions déjà, lorsque les enseignants gardent une vision figée du métier d'élève : « nous sommes face à une représentation enseignante de l'autonomie où cette dernière est postulée par l'élève, comme un allant de soi censé être déjà présent (ou se construisant spontanément), et non considérée comme le fruit de l'étayage de l'enseignant » (Leroy, 2020, p.128). Il n'en demeure pas moins que selon le chercheur, et dans le

cadre contextuel de son projet de recherche, les deux dispositifs postulent davantage l'autonomie qu'ils ne la construisent auprès des élèves les plus faibles.

**Document 17 : Cohen-Azria et Delcambre (2005).** Finalement, la recherche qualitative de Cohen-Azria et Delcambre (2005) s'intéresse aux élèves de MS et GS exposés à la pédagogie Freinet dans une école de quartier populaire en banlieue lilloise. Les chercheuses se questionnent sur les effets de la pédagogie Freinet sur les conduites langagières et scientifiques en maternelle. Dans un premier temps, les enfants ont été invités à participer à un entretien au cours duquel ils seraient amenés à faire des empreintes de leur main dans différents matériaux (sable, argile et bois). Puis, il leur a été demandé de décrire leurs actions vis-à-vis des matériaux ainsi que les résultats de leurs actions. Cette démarche offre la possibilité à l'enfant d'entrer dans la description, l'explication, l'argumentation et la justification. Dans un second temps, ils étaient amenés à parler d'un objet (une empreinte animale réalisée dans de l'argile, mais présentée une fois sèche et dure) et du phénomène duquel cet objet aurait résulté.

**Tableau 18. Conceptualisation de l'étude qualitative de Cohen-Azria et Delcambre (2005) sur les conduites langagières et scientifiques en maternelle**

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <i>Objectif(s) de recherche</i> | Les chercheuses ont pour objectif de mesurer : a) des contenus de savoirs mobilisés par les enfants, b) leurs conduites langagières (type de discours utilisé) et leur articulation dans une démarche scientifique, et c) leur capacité de passer de l'observation directe à la formulation d'inférences en sciences. |
| <i>Méthodologie</i>             | Recherche qualitative et analyse comparative. Les instruments de collecte sont l'entretien individuel et l'observation des pratiques scientifiques en salle de classe. Les résultats sont comparés avec ceux d'un groupe d'élèves scolarisés en école non-Freinet et de milieux équivalents.                          |
| <i>Participants</i>             | Ce projet compte au total une cinquantaine d'élèves de maternelle (MS et GS). Une partie des participants est scolarisée à l'école Freinet du groupe scolaire Concorde, et l'autre dans une école conventionnelle. Les deux écoles partagent le même REP, la même région et sont de milieux sociaux équivalents.      |

|                         |       |
|-------------------------|-------|
| <i>Durée de l'étude</i> | 1 an. |
|-------------------------|-------|

Cohen-Azria et Delcambre (2005) concluent à un effet positif de la pédagogie Freinet sur le développement langagier des élèves en maternelle, surtout en ce qui concerne « l'entrée dans des démarches complexes de raisonnement scientifique » (p. 7). En effet, elles relèvent chez les élèves Freinet une abondance des productions langagières et une grande capacité à verbaliser lors de tâches complexes (hiérarchisation, verbalisation par anticipation, récits explicatifs) et ce, dès la moyenne section.

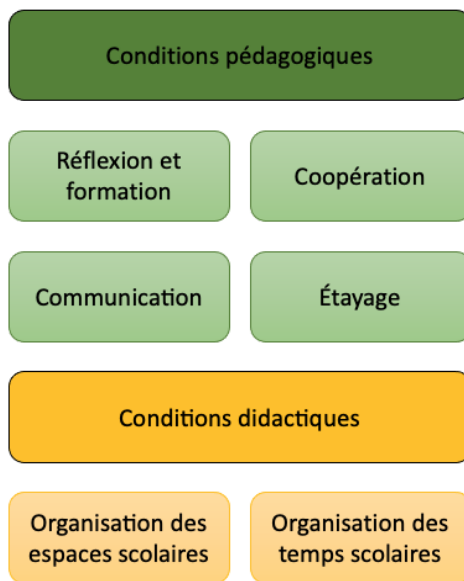
Au final, nous remarquons que toutes les études de notre corpus n'ont pas la même portée ; certaines offrent une grande densité de résultats (ex. effets dans plusieurs disciplines), alors que d'autres sont plus spécifiques (ex. effets sur le développement langagier). Par logique, certaines études seront davantage sollicitées que d'autres dans la prochaine section. Cette variation donne toutefois une portée intéressante à notre revue en révélant entre ces études une forme de coexistence.

## **4.2. Synthèse des résultats**

Notre synthèse de résultats s'articulera en trois temps. D'abord, nous présenterons les conditions qui, d'après les chercheurs, ont contribué à la réussite des projets pédagogiques observés. Puis, nous analyserons les effets des pédagogies nouvelles sur la réussite, et enfin, les effets en lien avec la socialisation des élèves.

### **4.2.1. Conditions soutenant la réussite des pédagogies nouvelles**

Cette section répond à notre première sous-question de recherche qui était, rappelons-la, quelles conditions et actions soutiennent la réussite de tous dans un contexte pédagogique alternatif ? La plupart des études de notre corpus sont parvenues à identifier des éléments mis en place au sein des dispositifs ayant contribué à la réussite des projets pédagogiques. Nous portons ici notre attention sur les conditions pédagogiques et les conditions didactiques (cf. figure 7).



**Figure 7. Aperçu des conditions pédagogiques et didactiques favorables à la réussite des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé**

**Conditions pédagogiques.** Les conditions pédagogiques orientent la manière dont l’enseignant guide l’élève dans ses apprentissages et influencent la relation des acteurs entre eux (enseignants, élèves) et vis-à-vis des savoirs. Parmi elles, nous avons identifié quatre catégories principales : la formation et la réflexion, la coopération, l’étayage, et enfin la communication.

**Formation et réflexion.** Nous voulons ici insister sur l’importance d’interroger continuellement les pratiques et interventions proposées aux élèves, afin que celles-ci répondent adéquatement à leurs besoins et à ceux du projet pédagogique, ici et maintenant.

#### **a) Se former aux pédagogies nouvelles**

Leroy (2020) reconnaît des effets différenciés dans la pratique des enseignants, en fonction de leur degré de formation aux pédagogies nouvelles, ici Montessori. Dans son article, le chercheur écrit : les enseignants les plus proches des prescriptions de l’AMF [Association Montessori de France] sont ceux qui prodiguent davantage d’étayage, y compris pour les plus faibles, et

nous paraissent donc, selon le présent échantillon, les plus à même à développer chez eux des dispositions d'apprenant. (Leroy, 2020, p. 128)

À l'inverse, l'auteur précise qu'une croyance trop idéalisée de la philosophie Montessori peut « parfois favoriser les phénomènes de différenciation » (p. 128) et donc nuire à la réussite des élèves les plus faibles. Une croyance trop idéalisée se caractérise notamment par une interprétation erronée des principes montessoriens, teintée par la représentation sociale dominante du métier d'élève.

Nous sommes face à une représentation enseignante de l'autonomie où cette dernière est vue comme un allant de soi censé être déjà présent (ou se construisant spontanément) [chez l'élève], et non considérée comme le fruit de l'étayage de l'enseignant en particulier chez les plus faibles. (Leroy, 2020, p. 128)

De la même manière, une foi aveugle en l'argumentaire des périodes sensibles peut renforcer les inégalités dans la mesure où les élèves les plus engagés (car ils ont pu développer des *hexis* d'apprenant dans leurs temps non scolaires) sont davantage soutenus, en attendant que les autres voient spontanément une période sensible se manifester (Leroy, 2020).

### **b) Assurer des moments de réflexion et délibérations collectives**

Pour Vandaele et al. (2017), mettre en place une pédagogie particulière nécessite une certaine flexibilité et une capacité réflexive de la part des agents scolaires.

La pédagogie Montessori, comme toute autre démarche pédagogique, [...] suppose une adaptation, une transposition. Cette pédagogie a besoin d'être traduite, encore une fois par l'expérience et par la réflexion, pour trouver sa place dans un nouvel environnement, avec un nouveau public. (Vandaele et al., p. 152)

Il ne s'agit donc pas de simplement calquer une pédagogie d'un milieu à un autre et d'en appliquer passivement les pratiques. Il s'agit plutôt de les mettre en place consciencieusement, à partir de la réflexion et de l'expérience de l'équipe scolaire sans cesse renouvelées grâce à la formation professionnelle, les échanges entre praticiens et leur engagement personnel, etc.

### **c) Expérimenter**

De la réflexion et de la formation des agents scolaires, peuvent jaillir de riches propositions pédagogiques. Toujours de manière éclairée, il est alors possible d'améliorer les pratiques en place ou bien d'en proposer de nouvelles formes comme l'ont fait Alvarez (2016), ainsi que Vandaele et al. (2017) avec la pédagogie Montessori.

En termes d'**effets**, la formation et la réflexion des agents scolaires assurent essentiellement :

- une prise de recul sur les pratiques en place permettant d'adapter les pratiques lorsque nécessaire, de les améliorer ou d'en proposer de nouvelles formes (Alvarez, 2016; Vandaele et al., 2017),
- une application rigoureuse (éclairée et non idéalisée) des méthodes d'enseignement (Carra et Pagoni, 2007; Leroy, 2020),
- un développement ou un approfondissement éclairé de la pédagogie mise en place permettant d'aller plus loin dans son application et ses effets (Leroy, 2020; Vandaele et al., 2017).

**Coopération.** Qu'elle désigne le mode de travail des élèves ou celui des enseignants, la coopération bénéficie à tous.

### **a) Travailler en équipe**

Tout d'abord, Reuter et al. (2007) soulignent qu'une coopération efficace entre enseignants peut contribuer à réduire les inégalités entre élèves. Elle permettrait la construction et le réaménagement des modes de travail des élèves et de relation des enseignants aux élèves.

Les seules organisations pédagogiques vécues par les élèves ne suffisent pas à leurs progrès, surtout en matière de justice scolaire. Plus les enseignants parviennent à collaborer, plus toutes les catégories d'élèves en profitent. Inversement, moins les enseignants s'entendent, moins les pédagogies coopératives se montreraient pertinentes.  
(p. 34.)

Reuter et al. (2007) nous suggèrent ainsi que le climat professionnel entre les agents scolaires et la cohérence de leurs actions en tant qu'équipe jouent un rôle fondamental pour la réussite du projet pédagogique, et donc pour la réussite de tous les élèves.

### **b) Proposer des activités collectives**

Que ce soit en maternelle ou même au secondaire, l'association d'élèves de différents âges et de différents niveaux est reconnue comme l'un des facteurs de réussite des projets pédagogiques de notre corpus. Le groupe d'Alvarez (2016), composé d'enfants de la PSM à la GSM (3 à 6 ans), aurait grandement bénéficié de ce mélange d'âge, et ce n'est pas le seul de notre corpus. La chercheuse raconte dans son livre :

L'étayage nécessaire à l'apprentissage se trouvait démultiplié, et les interactions des enfants avec leurs camarades plus âgés offraient par ailleurs de nombreuses opportunités de détecter leurs erreurs. [...] La fascination des plus jeunes pour les plus âgés leur donnait des ailes : ils voulaient tout apprendre d'eux comme les cadets apprennent de leurs grands-frères. (Alvarez, 2016, p. 86)

Ce mélange d'âges et de niveaux a également été observé au lycée par Bergeron (2013 et 2015). Le chercheur présente alors l'activité complémentaire de formation mise en place pour les élèves de première à la terminale. Par groupes de 10 à 15 élèves (de classes différentes), ils doivent ensemble mener un projet dont ils choisissent l'orientation selon leurs intérêts et leurs questionnements.

Plus largement, travailler collectivement permet aux élèves mettre en réseau des savoirs et questionnements individuels (Cohen-Azria, 2007), de renforcer leurs apprentissages entre pairs (Alvarez, 2016) et de développer des compétences politiques et sociales, mais aussi une certaine autonomie (Alvarez, 2016; Bergeron, 2015). Dès lors, nous comprenons que c'est notamment dans l'interdépendance (vis-à-vis de ses pairs), une entraide implicite, que l'élève construit ces compétences et gagne son autonomie.

*Étayage.* En éducation, l'étayage permet d'accompagner l'élève dans sa quête de l'autonomie. En effet, un bon étayage permet à l'élève d'accomplir une tâche qu'il n'aurait pas su

faire seul, mais surtout à lui donner les outils afin qu'il parvienne à accomplir seul cette même tâche la prochaine fois. D'après Connac (2018) et Alvarez (2016), la **formation explicite aux gestes autonomes** semble avoir joué un rôle important dans les apprentissages des élèves, que ce soit dans la réalisation d'activités ou dans l'intégration de modes de travail coopératif.

Celle-ci aurait plusieurs avantages selon Connac (2018). Elle permet avant tout de s'assurer que tous les élèves comprennent le fonctionnement de la classe et ses enjeux, mais également d'éviter certains biais cognitifs, de réduire un temps de tâtonnement qui, pour certains, et notamment les élèves les plus fragile, peut être une source de découragement ou de démotivation. Il s'agit également de verbaliser explicitement ce qui est attendu des élèves ou l'objectif (enjeu cognitif) d'une tâche. Nous avons relevé quelques outils et pratiques spécifiques soutenant l'étayage.

### a) Pratiques

Si l'**observation** constitue l'une des pratiques les plus fondamentales au métier d'enseignant, elle est d'autant plus cruciale au sein des dispositifs pédagogiques différents, car propices à de nombreux biais cognitifs chez les élèves en difficulté ou peu familiarisés à la culture scolaire.

Il paraît en effet nécessaire que l'enseignant observe si les élèves mettent bel et bien en œuvre le comportement attendu (respect des règles de comportement, saisie du matériel adéquat, persévérance dans la tâche, etc.) afin de déterminer où en est l'élève dans la conquête de l'« autonomie » souhaitée et d'ajuster les interventions et les étayages à venir.

Leroy (2020, p. 128)

Nous reconnaissons que cela suppose toutefois une certaine attention de la part de l'enseignant qui doit alors se rendre disponible, chose qui n'est pas toujours possible surtout lors des présentations inter-individuelles tel que souligné par Leroy (2020). C'est là qu'autoriser la coopération et l'entraide spontanées entre élèves peut alléger la tâche de l'enseignant (Alvarez, 2016), en lui permettant de mener une observation plus assidue.

Il n'en demeure pas moins que la **présentation inter-individuelle ou en petit groupe** du matériel pédagogique ou d'une activité s'avère être une pratique étayante selon Leroy, (2020). En ce sens, l'aspect démonstratif du matériel montessori permet un ajustement didactique adapté à l'élève (Leroy, 2020).

Enfin, l'**intervention directe** ne doit pas être bannie de l'enseignement puisqu'elle permet d'éviter certains biais cognitifs vécus par les élèves (ex. compréhension erronée de la consigne, utilisation inadéquate du matériel) et d'assurer ainsi un étayage efficace et progressif (Connac, 2018).

### **b) Outils**

Des outils peuvent être utilisés par les enseignants pour accompagner les élèves dans l'appropriation et l'intériorisation de gestes autonomes. Dans un moment de travail coopératif, le tétra'aide peut faciliter l'entraide des élèves en évitant à ceux qui ne veulent pas être interrompus d'être dérangés dans leur tâche.

Tous les textes de notre corpus ayant observé la pédagogie Montessori (ils sont au nombre de trois) sont d'accord pour affirmer que le matériel, car autocorrectif, (Alvarez, 2016; Leroy, 2020; Vandaele et al., 2017) et les règles spécifiques à cette pédagogie (Leroy, 2020) participent à l'étayage. D'après Leroy (2020), ces dernières œuvrent à la « constitution de dispositions à l'étude chez les élèves qui n'y ont pas été acculturés dans leur milieu d'origine » (p. 127). Le chercheur suggère ainsi que la pédagogie Montessori peut contribuer au développement des préalables implicites scolaires (tels que l'autonomie par exemple) et, en ce sens, à la réduction des inégalités socio-culturelles entre élèves de milieux sociaux défavorisés et favorisés.

**Communication.** Les interactions sont essentielles dans les processus d'enseignement et d'apprentissage en pédagogie nouvelle.

### **a) Créer un bain de langage**

Alvarez (2016) et Vandaele et al. (2017, p. 88) insistent sur le fait de « créer un bain de langage », notamment auprès des jeunes enfants, car leur grande plasticité cérébrale leur permet jusqu'à l'âge de 3 ans de s'imprégner très facilement et très rapidement du monde qui les entoure. Après cet âge, il est évidemment toujours possible de stimuler la sphère langagière, mais les années de maternelle restent déterminantes dans le développement du langage.

Pour Alvarez (2016), l'enjeu du développement langagier est essentiellement cognitif puisqu'il soutient parallèlement le développement de l'intelligence de l'enfant. En effet, pour exprimer sa pensée, l'enfant doit mobiliser plusieurs compétences exécutives :

[il] doit faire appel à sa mémoire de travail pour retenir ses idées le temps de les organiser et de les formuler. Faire preuve de contrôle inhibiteur pour réguler son impatience et sa frustration; et enfin, mettre en œuvre sa flexibilité pour reformuler son discours et le rendre plus précis si son interlocuteur ne le comprend pas. (Alvarez, 2016, p. 313)

Dans la même idée, Vandaele et al. (2017) soulignent l'importance de créer un bain de langage pour développer la pensée.

Nous avons observé que les enfants accueillis à l'Atelier des 3-6 étaient avides d'activités autour du vocabulaire mais, n'ayant pas tous le développement langagier et la capacité d'abstraction d'enfants de trois à six ans, il était difficile pour certains de travailler uniquement à partir d'images en deux dimensions. L'équipe a donc mis à disposition un travail d'association d'un objet concret avec sa représentation sur une carte (par exemple une figurine de lapin qu'il faut associer à son image). (Vandaele et al., 2017, p. 89)

L'équipe de Vandaele et al. (2017) a ainsi pu accompagner ces enfants à passer du concret (les objets) vers l'abstraction (les mots).

### **b) Valoriser l'écoute**

Créer un bain de langage ne suffit pas à libérer la parole de l'élève, l'écouter avec attention reste une condition primordiale. Vandaele et al. (2017) associe à l'écoute un enjeu social, voire libérateur, qu'il importe de souligner. L'équipe de recherche écrit : « c'est en donnant la parole aux plus démunis que leurs expériences et leurs pensées pourront être écrites, lues, entendues et étudiées, créant un processus fondamental pour combattre la misère et l'exclusion » (p. 85). Mais avant d'en arriver là, il s'agit tout d'abord de créer des situations d'écoute, d'offrir des espaces (symboliques), où la parole de tous les élèves est protégé, valorisée.

Protégée par des pratiques encadrant la prise de parole (ex. présence d'un médiateur), la parole de l'élève est valorisée lorsqu'elle est prise en compte. Ainsi, Jovenet (2010) explique : « en ne laissant jamais un élève devant un "pourquoi", [la pédagogie Freinet] l'aide à se reconstruire sur ce terrain : il a le droit de savoir, le droit de poser une question et d'obtenir une vraie réponse » (p.

79). La parole de l'élève est rendue légitime par l'écoute ; ses questions, doutes et commentaires ne sont alors plus laissés sans réponse. Sa voix peut également être mise en avant à travers la construction de savoirs qui prend en compte ses questionnements, ou à travers le partage de son savoir (Cohen-Azria, 2007). Le conseil d'élève est un exemple d'un espace créant une situation d'écoute. Dans tous les cas, une bonne écoute favorise l'instauration d'une relation respectueuse, l'inclusion de tous les élèves (surtout ceux en situation de souffrance) et l'amélioration du climat scolaire (Jovenet, 2010).

### **c) Instaurer un mode d'échange pédagogique horizontal**

L'instauration d'un mode d'échange pédagogique horizontal implique un équilibrage des rôles enseignant / élève où, tous deux partagent un certain pouvoir dans les prises de décisions concernant les apprentissages et la vie scolaire de l'élève. Pour Bergeron (2013), cela passe d'abord par les enseignants qui doivent accepter « un positionnement pédagogique où ils ne sont pas les seuls détenteurs d'un savoir à transmettre », mais où ils « accompagnent des groupes d'élèves dans la construction de savoirs et de compétences » (p. 265). Dans la même idée, le fait de ne pas imposer la coopération, mais de concevoir celle-ci comme « un possible dans les activités scolaires » (Connac, 2018, p. 34), permet l'efficacité des moments coopératifs et son appréciation positive auprès des élèves. En effet, en laissant de la place aux choix et aux opinions de l'élève dans l'élaboration de ses activités et de ses apprentissages, le mode d'échange pédagogique horizontal lui accorde davantage de pouvoir ; ce qui le responsabilise dans son propre cheminement. Ainsi, un tel mode d'échange a pour effet de soutenir le développement de l'autonomie de l'élève et de le préparer à l'autodidaxie d'après Bergeron (2013, 2015).

### **d) S'impliquer dans le cheminement de l'élève**

L'engagement professionnel et l'implication de l'équipe scolaire dans le cheminement des élèves permet de mieux comprendre leur réalité (familiale, personnelle, scolaire, etc.). En plus de cibler plus facilement les besoins des élèves (Vandaele et al., 2017), cela a pour effet de responsabiliser les élèves vis-à-vis de leur parcours lorsque ceux-ci sont régulièrement conviés à un groupe de suivi (Bergeron, 2015). Plus largement, l'engagement personnel de l'équipe dans le projet scolaire apporte beaucoup au succès pédagogique (Alvarez, 2016).

Maintenant que nous saisissons les nuances de chacune des conditions pédagogiques, nous proposons au tableau 19 un récapitulatif des actions qui les soutiennent. Toutefois nous savons que, pour se réaliser, les pédagogies doivent être traduites sur le plan didactique. En regardant de plus près les conditions didactiques de la réussite des pédagogies nouvelles, nous verrons que ce sont elles qui permettent de réellement intégrer l'orientation pédagogique au sein de l'organisation scolaire.

**Tableau 19. Conditions et actions pédagogiques soutenant la réussite des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé**

| <b>CONDITIONS PÉDAGOGIQUES</b>   |
|--|
| <b>Formation et réflexion</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Se former aux pédagogies nouvelles</li> <li>○ Assurer des moments de réflexion et de délibération collective</li> <li>○ Expérimenter</li> </ul>   |
| <b>Coopération</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Au sein de l'équipe scolaire : favoriser le travail d'équipe</li> <li>○ Au sein des groupes d'élèves : proposer des activités collectives (inter-niveaux)</li> </ul>  |
| <b>Étayage</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Former explicitement les élèves à l'autonomie</li> <li>○ Pratiques enseignantes : démonstration individuelle ou en petit groupe, pratique une observation assidue, intervention directe</li> <li>○ Outils : matériel autocorrectif (ex. Montessori), Tétr'aide, cartes de rôle</li> </ul> |
| <b>Communication</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Créer un bain de langage</li> <li>○ Valoriser l'écoute</li> <li>○ Instaurer un mode d'échange pédagogique horizontal</li> <li>○ S'impliquer dans le cheminement des élèves</li> </ul>   |

**Conditions didactiques.** Les conditions didactiques sont mises en place avant l'action pédagogique, elles concernent la planification de l'enseignement et la préparation des apprentissages. Parmi elles, nous avons identifié deux principaux éléments : l'organisation des temps et des espaces scolaires.

**Organisation des temps scolaires.** L'organisation souple et diversifiée des temps scolaires semble agir sur le rapport de l'élève à son travail : il est davantage engagé dans la construction de ses savoirs, développe un rapport positif à l'erreur et sa persévérance (Lahanier-Reuter, 2005).

**a) Diversifier l'organisation des temps d'enseignement collectifs individuels et coopératifs**

L'organisation du temps scolaire aiguille les modes de travail de l'élève : il peut travailler seul d'après un plan de travail individuel, suivre un enseignement dispensé à l'ensemble du groupe ou encore travailler en équipe. Connac (2018) rappelle ainsi la nécessité d'équilibrer les temps collectifs, individuels et coopératifs. De plus, organiser des temps de suivi hebdomadaires en petit groupe, encadré par un professeur référent, favoriserait la responsabilisation des élèves vis-à-vis de leur parcours scolaire et éducatif, selon Bergeron (2015). Le chercheur raconte qu'un temps de suivi hebdomadaire permet de faire le point sur les acquis de chaque élève, de verbaliser ses objectifs de progression et de choisir les activités de soutien ou d'approfondissement permettant d'individualiser leur parcours.

**b) Intégrer une approche globale des savoirs**

Au lieu de faire un découpage séquentiel des objets d'enseignement, il semblerait plus judicieux de construire des temps didactiques particuliers à chacun ou au groupe à partir des questionnements par exemple, d'après Lahanier-Reuter (2005).

**Organisation des espaces scolaires.** La façon dont les espaces scolaires sont pensés, conçus et aménagés semblent contribuer aux apprentissages des élèves.

### **a) Développer les espaces de coopération et de participation**

La création et la valorisation d'espaces encourageant la coopération entre élèves et leur participation sont des éléments clé des pédagogies nouvelles, et notamment de la pédagogie Freinet car fondée sur ces deux principes. Ces espaces peuvent être tant physiques que symboliques. Les espaces physiques correspondent tout simplement à un espace dans l'enceinte de l'école (ou à l'extérieur) pouvant être utilisé à des fins coopératives ou participatives. Par exemple, à l'école, nous pourrions penser à une salle de classe ou une partie de cette classe qui serait aménagée de manière à ce que les élèves puissent facilement se déplacer et s'entraider à l'école. Les espaces symboliques quant à eux, font davantage référence à des situations qui, par nature, appellent les élèves à coopérer, mais surtout à participer. Nous pensons par exemple aux conseils d'élèves qui constituent un « espace de droit » (Carra et Pagoni, 2007, p. 58) où les élèves sont amenés à participer activement à la vie scolaire et à sa régulation.

Évidemment, ces espaces physiques et symboliques se complètent et ne peuvent être isolés l'un de l'autre. Certes, nous avons nécessairement besoin d'un espace physique pour y ouvrir un espace symbolique, mais s'ils ne peuvent être détachés l'un de l'autre c'est surtout parce qu'un espace physique ne peut suffire à lui seul : il est nécessaire d'offrir les conditions nécessaires pour amener les élèves à coopérer et à participer à travers des activités faisant sens pour eux.

### **b) Offrir un espace de travail calme et ordonné**

Bien que les élèves interrogés par Connac (2018) apprécient travailler dans un dispositif coopératif, ils sont plus facilement déconcentrés par les bruits occasionnés par les déplacements et discussions en classe. Connac (2018) soulève donc l'importance de maintenir un certain calme malgré les périodes de coopération. En ayant en tête ce défi, il est possible d'adapter et d'aménager l'espace de la classe afin de limiter les perturbations tout en favorisant l'ordre et la stabilité (Vandaele et al., 2017). Outre le développement des habiletés sociales et de l'autonomie (Connac, 2018), une classe bien aménagée facilite le développement de la pensée logique, de la mémoire, de la planification et de la flexibilité cognitive d'après Alvarez (2016).

**Tableau 20. Conditions didactiques soutenant la réussite des pédagogies nouvelles  
en contexte social défavorisé**

| <b>CONDITIONS DIDACTIQUES</b>  |
|--|
| <b>Organisation des temps scolaires</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diversifier l'organisation des temps d'enseignement collectifs individuels et coopératifs</li> <li>○ Intégrer une approche globale des savoirs dans l'organisation des temps</li> </ul> |
| <b>Organisation des espaces scolaires</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Développer des espaces de coopération et de participation</li> <li>○ Offrir un espace de travail calme et ordonné</li> </ul>  |

Dans l'idée de récapituler brièvement l'ensemble des conditions didactiques, les actions qui soutiennent ces conditions sont brièvement présentées dans le tableau 20.

#### ***4.2.2. Effets des pédagogies nouvelles sur la réussite des élèves***

En analysant les données liées aux effets des pédagogies nouvelles sur le plan scolaire et sur le plan social, nous nous sommes aperçues que nous devons combiner une partie des résultats lorsqu'il s'agirait de les présenter. En effet, les données suggèrent qu'au-delà de la réussite scolaire, les pédagogies nouvelles agissent aussi sur la réussite éducative des élèves, mêlant ainsi effets scolaires et effets sociaux. Dans cette partie, nous nous penchons sur la réussite scolaire et éducative des élèves de milieux sociaux défavorisés exposés aux pédagogies nouvelles.

**Réussite scolaire.** La réussite scolaire correspond au niveau de succès académique des élèves, elle se mesure essentiellement à partir de leurs performances à l'école. À travers la réussite scolaire, nous faisons donc référence aux apprentissages disciplinaires, à l'obtention de diplômes, aux compétences et aux performances strictement scolaires des élèves.

En consultant la figure 8, il est possible d'avoir un aperçu général des données associées à la réussite scolaire. Une deuxième version de cette figure, à l'annexe 10, précise les études concernées pour chacun des résultats qui y est présenté. Nous pouvons y voir les 3 principales disciplines observées par les études de notre corpus, soient les sciences, les mathématiques et les littératies ; ainsi que les résultats liés à l'orientation et à l'obtention du baccalauréat. Dès lors, nous

constatons a) une complémentarité des études et b) des effets majoritairement positifs des pédagogies nouvelles sur la réussite scolaire en contexte social défavorisé

## RÉUSSITE SCOLAIRE (succès académique, performances et compétences scolaires, diplôme)

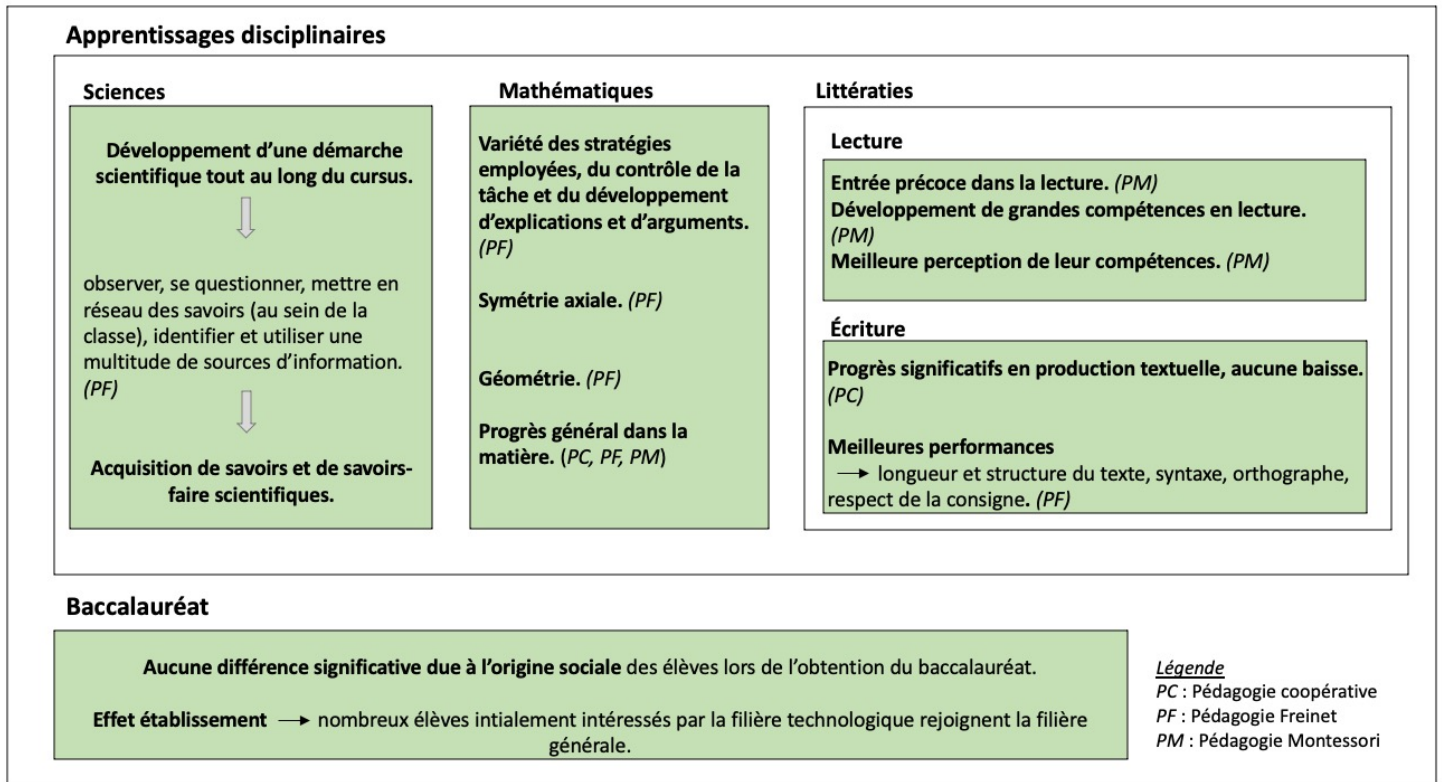


Figure 8. Représentation visuelle des résultats en lien avec la réussite scolaire

### a) Une complémentarité des études

Alors que les chercheurs soulignaient des tensions entre les études sur les pédagogies nouvelles lors de notre recension des écrits, ne pouvant se mettre d'accord sur leurs effets ; nous observons ici davantage une complémentarité des études plutôt que leur opposition. Cette complémentarité nous permet d'avoir une vision assez large des effets des pédagogies nouvelles sur les apprentissages disciplinaires des élèves de milieux sociaux défavorisés.

### b) Des effets majoritairement positifs

Les effets recensés sont par ailleurs majoritairement positifs. La seule exception est en mathématiques où les études de Courtier (2019) et Courtier et al. (2021) n'observent aucun effet. Mais en ce qui concerne les autres études, les chercheurs concluent à des progrès significatifs en sciences, en mathématiques et en littératies.

En **sciences**, une seule étude a été menée, celle de Cohen-Azria (2007). La chercheuse montre que la méthode de travail pédagogique Freinet est très bénéfique pour les élèves de milieux sociaux défavorisés. Lorsque cette méthode de travail est appliquée de façon cohérente et prolongée, elle permet aux élèves de développer des compétences (observer, mettre en réseau des savoirs, identifier et utiliser des sources d'informations pertinentes) et une attitude (réflexive, scientifique) vis-à-vis des apprentissages en sciences. Cohen-Azria (2007) nous amène à regarder l'évolution des élèves à travers les années : « une dynamique est en marche dans le temps de l'école primaire pour construire des savoirs et savoir-faire en lien avec les sciences qui, au fur et à mesure de l'avancée dans les classes, se structurent et s'affinent » (p. 243). La méthode de travail pédagogique Freinet ne permet donc pas aux élèves de milieux défavorisés d'exceller dès le premier jour de son application en sciences. Elle permet en revanche à ces élèves de développer une démarche scientifique, qui au fil des années, facilite l'acquisition de savoirs scientifiques curriculaires.

En **mathématiques**, Reuter et al. (2007) souligne des performances notables chez les élèves en école Freinet. Ces performances sont égales ou supérieures à celles d'élèves de milieu équivalent scolarisés dans une école conventionnelle au niveau de la variété des stratégies employées, du contrôle de la tâche et du développement d'explications et d'arguments. Leurs performances réduisent conséquemment l'écart avec celles d'élèves de milieux favorisés en symétrie axiale. À l'issue de la deuxième année du projet pédagogique expérimental, Alvarez (2016) estime que les habiletés arithmétiques de ses élèves de maternelle (classe multi-âge à triple niveaux) dépassent souvent les performances attendues à leur niveau scolaire. Même si Connac (2018) observe des progrès dans cette matière au sein des classes coopératives de 6ème, il émet quelques remarques. D'abord, les élèves de milieux défavorisés sont moins nombreux (58,4 %) à progresser que les élèves de milieux favorisés (62,6 %). Ils sont également plus nombreux à être déstabilisés par la MTP coopérative puisqu'ils affichent en mathématiques le taux de régression le plus élevé (11,11 %). Finalement, les études de Courtier (2019) et Courtier et al. (2021) montrent que les compétences en mathématiques des élèves de maternelle en pédagogie Montessori sont tout à fait comparables à celles des élèves en école conventionnelle.

En parlant de **littératies**, nous faisons référence aux capacités des élèves à comprendre et à produire des textes, nous parlerons donc essentiellement des performances en lecture et en écriture. Plusieurs études s'accordent pour dire que les élèves exposés à un dispositif montessorien développent de grandes compétences en **lecture** (Alvarez, 2016; Courtier, 2019; Courtier et al., 2021).

À l'école publique, les performances des élèves en classe Montessori sont supérieures à celles des élèves en classes conventionnelles, dès la fin de la grande section de maternelle (Courtier, 2019). De plus, leurs performances sont comparables à celles des élèves les plus favorisés de l'école privée Montessori (Courtier et al., 2021). D'après Courtier (2019), les enfants en GSM des classes Montessori (publiques) ont également une meilleure perception de leurs compétences en lecture. Alvarez (2016) confirme un apprentissage précoce de la lecture : plus de la moitié des élèves de MSM dépassent le seuil d'alerte de CP (seuil minimum à atteindre au second trimestre du CP pour ne pas être considéré en échec scolaire).

En **écriture**, les élèves de milieux sociaux défavorisés semblent bel et bien bénéficier des méthodes de travail coopératives selon les études de Connac (2018) et de Reuter (2007).

D'après Connac (2018), la production d'écrits est en fait la catégorie dans laquelle ces élèves progressent le plus par rapport aux autres disciplines et par rapport aux autres élèves. En effet, 74,2 % d'entre eux progressent, tandis que seulement 62,6 % des élèves de milieux favorisés sont concernés par des progrès. Reuter (2007) observe chez les élèves Freinet de milieux défavorisés des progrès dans toutes les catégories d'écrits pris en compte dans son étude (descriptions, récits vécus et fictifs). Il ne note aucune baisse au cycle élémentaire. Ainsi, comparés à des élèves en école conventionnelle de milieu social équivalent, les élèves Freinet montrent de meilleures performances dans la rédaction de textes descriptifs. Cette observation est constante du CP au CM2 (6 à 11 ans). Ils affichent également de plus hautes performances dans l'écriture de récits et ce, dans toutes les dimensions évaluées : longueur du texte, orthographe, structure du texte, mais aussi respect de la consigne. Leurs performances réduisent l'écart avec celles des élèves de milieux favorisés, et vont jusqu'à les égaler au niveau de la structure du texte et des contenus mis en scène (Reuter, 2007).

Une seule étude du corpus analyse les effets d'un dispositif pédagogique différent sur l'orientation et l'obtention du baccalauréat (examen sanctionnant la fin du secondaire). L'étude de Bergeron (2015) ne relève aucune différence significative due à l'origine sociale des élèves lors de l'obtention du baccalauréat. Il est confiant lorsqu'il affirme que le taux de réussite au lycée pilote innovant (LPI) n'est pas déterminé par le statut socio-économique des élèves : « au moment où les élèves entrent dans l'établissement, ils auront tous le bac quelque soit leur origine sociale » (Bergeron, 2013, p.146). De plus, Bergeron (2013) ajoute que les élèves qui étaient intéressés par la filière technologique du baccalauréat au début de leur cursus au LPI, finissent très souvent par intégrer une filière générale. Nous comprenons alors que l'effet du LPI amène nombreux élèves de milieux sociaux défavorisés à poursuivre une orientation qu'ils n'auraient pas initialement choisie. En ce sens, le dispositif différent du LPI permet à ces élèves d'accéder à des opportunités qu'ils n'auraient pas envisagées – ou qui n'auraient pas été considérées pour eux – en raison de leur origine sociale.

Au-delà des effets majoritairement positifs sur la scolarité des élèves, les pédagogies nouvelles semblent avoir davantage à offrir, et notamment des compétences et des dispositions qui dépassent le cadre scolaire. C'est pourquoi nous parlerons ci-bas de la réussite éducative.

**Réussite éducative.** Dans le cadre des données offertes par notre corpus, nous comprenons la réussite éducative comme le développement d'attitudes, de compétences extra-curriculaires permettant de soutenir la réalisation personnelle de chacun.

La figure 9 offre un aperçu général des résultats en lien avec la réussite éducative. Une deuxième version de cette figure, à l'annexe 11, précise les études (avec auteur et date) concernées pour chacun des résultats qui y est présenté. Sur cette figure, nous pouvons voir dans quelle mesure les pédagogies nouvelles soutiennent le développement du langage, des fonctions exécutives et de l'autonomie, mais aussi celui des compétences psychosociales, politiques et de recherche. Nous voulons ainsi souligner le rôle des pédagogies nouvelles dans a) le développement de préalables scolaires implicites et dans b) le développement de compétences transférables dans toutes les sphères de la vie.

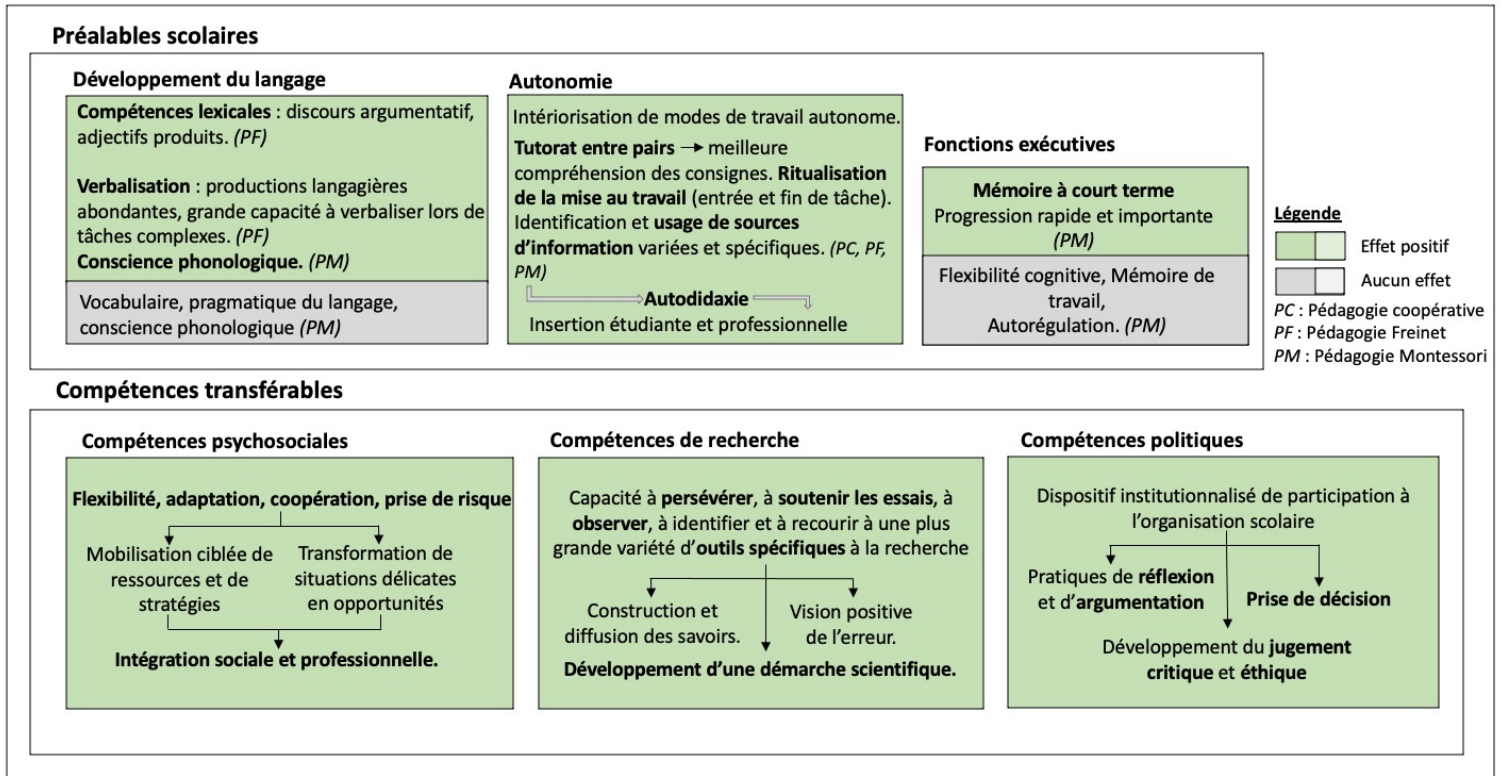


Figure 9. Représentation visuelle des résultats en lien avec la réussite éducative

a) **Développement des préalables implicitement requises par l'école**

Essentielles aux processus d'apprentissage, les préalables scolaires sont ici développées autour de trois aspects : le langage, les fonctions exécutives et l'autonomie.

**Développement du langage.** Au niveau du **vocabulaire**, aucune différence significative entre les groupes Montessori et les groupes conventionnels de maternelle n'est notée par Courtier (2019) et Courtier et al. (2021). Ces chercheurs font le même constat pour le **traitement pragmatique du langage**, c'est-à-dire la capacité à traiter des informations contextuelles permettant de comprendre précisément les intentions du locuteur.

Après avoir étudié et comparé les **compétences lexicales** d'enfants de GSM, Cohen-Azria et Delcambre (2005) soulignent une différence entre les performances des enfants de l'école conventionnelle et ceux de l'école Freinet. Les enfants de l'école conventionnelle démontrent de plus grandes compétences lexicales au regard du nombre d'adjectifs produits et de la catégorie de

l'argumentation. Nonobstant, les élèves Freinet se démarquent dans la catégorie de la description où ils excellent selon les chercheurs.

En ce qui concerne la **verbalisation**, les enfants de l'école Freinet sont plus performants que les élèves de l'école conventionnelle même si ceux-ci progressent : « entre 2/3 et la quasi-totalité des élèves Freinet manifestent des compétences de haut niveau en GS » (Cohen-Azria et Delcambre 2005, p. 7). De plus, les élèves Freinet démontrent une abondance de leurs productions langagières et une grande capacité à verbaliser lors de tâches complexes (hiérarchisation, verbalisation par anticipation, récits explicatifs). C'est pourquoi Cohen-Azria et Delcambre (2005) concluent à un effet positif de la pédagogie Freinet sur le développement langagier des élèves de maternelle, notamment en ce qui a trait à « l'entrée dans des démarches complexes de raisonnement scientifique » (p. 7).

La **conscience phonologique** est la « capacité à décomposer les sons qui forment les mots » (Courtier, 2019, p. 148), elle permet de percevoir et de manipuler les phonèmes, syllabes et rimes. Tandis que Courtier (2019), appuyé par Courtier et al. (2021), n'observe aucune différence notable entre les groupes montessori et conventionnel ; Alvarez (2016) estime que les enfants sont très au-dessus de la norme dans ce domaine.

**Développement des fonctions exécutives.** Courtier (2019) définit les fonctions exécutives comme des fonctions cognitives qui permettent l'organisation de nos actions vers des objectifs, de prendre des décisions et de raisonner telles que : la mémoire de travail, l'inhibition (ou autorégulation) et la flexibilité cognitive.

D'après Courtier (2019), Courtier et al. (2021), les résultats des élèves Montessori au niveau des **fonctions exécutives** sont comparables aux résultats des élèves du groupe conventionnel. Cependant, les études d'Alvarez (2016) et de Courtier (2019) s'accordent pour témoigner des progrès dans le développement de la **mémoire à court terme**, des progrès très importants selon Alvarez (2016). L'étude longitudinale de Courtier (2019) montre que les élèves du groupe Montessori progressent davantage que ceux du groupe conventionnel ; mais son étude transversale relève toutefois que leurs compétences se rejoignent jusqu'à être assez similaires en grande section (Courtier, 2019).

***Développement de l'autonomie.*** Plusieurs études de notre corpus témoignent de la capacité des pédagogies nouvelles à développer l'autonomie des élèves de milieux sociaux défavorisés. Le développement de l'autonomie passe ici par le fait d'accorder davantage de libertés aux élèves, afin qu'ils puissent prendre en main des choix en lien avec leur apprentissage. D'ailleurs, les élèves en classes coopératives interrogés par Connac (2018) illustrent l'autonomie en classe notamment par ces pratiques : « se déplacer pour aider les camarades, leur expliquer le travail, essayer que l'autre comprenne, ne pas déranger la classe » (p. 27-28). Ils reconnaissent parfois mieux comprendre les consignes et les savoirs lorsqu'ils sollicitent l'aide d'un ou de plusieurs camarades (Connac, 2018). En ce sens, ils développent des habiletés en matière d'autonomie et de responsabilité : ils adoptent des attitudes de travail autonomes (ex. se déplacer pour solliciter ou aider un camarade) et ils se sentent responsabilisés par l'organisation de la classe, par leur rôle actif dans l'apprentissage des autres. De plus, ritualiser la mise au travail (à l'entrée et à la fin de tâche) instaure chez les élèves une certaine discipline qui, intériorisée, favorise leur engagement dans l'activité et leur responsabilisation face au travail et donc leur autonomie (Alvarez, 2016; Reuter-Lahanier, 2005). Il convient de préciser finalement que, par rapport à des élèves d'école conventionnelle, les élèves Freinet identifient facilement des sources d'information variées et spécifiques, à l'intérieur et à l'extérieur de l'enceinte scolaire (Cohen-Azria, 2007). Cette habileté parmi d'autres leur permet d'accéder aux savoirs de façon autonome et les prépare à l'autodidaxie. Bergeron (2013) confirme que de telles pratiques préparent les élèves à la « capacité à développer des apprentissages autonomes » (p. 264), complémentaires aux savoirs transmis et construits sur l'expérience. Or, l'autodidaxie s'avère propice à l'insertion étudiante et professionnelle (Bergeron, 2013).

#### **b) Développement de compétences transférables**

Nous présentons ici des compétences transférables acquises et développées en contexte pédagogique différent, mais qui seront mobilisées par l'individu tout au long de sa vie dans toute sorte de contextes.

En ce qui concerne les **compétences psychosociales**, les travaux de Bergeron (2013 et 2015), et de Bécousse et Jovenet (2007) sont d'accord pour dire que les élèves ont pu développer une grande flexibilité face à l'inconnu, une capacité d'adaptation et une facilité à collaborer avec leurs pairs. Bergeron (2013) précise que l'ensemble de ces habiletés permettent à ces élèves de cibler et de mobiliser des ressources et des stratégies en vue d'atteindre un objectif précis, mais aussi plus tard de transformer une situation délicate en opportunité. D'après l'auteur, ce sont des éléments qui facilitent l'intégration sociale et professionnelle des anciens élèves.

De son côté, Alvarez (2016) observe dans sa classe de maternelle des marques d'empathie et de bienveillance spontanée. Elle trouve les enfants enthousiasmés par l'école, moins agités et plus calmes. Cependant, lorsque les compétences sociales des élèves sont mesurées à partir de la résolution de problèmes, de la théorie de l'esprit et du partage des ressources, les conclusions semblent différentes de celles précédemment annoncées. En effet, d'après les travaux de Courtier (2019) et Courtier et al. (2021), la pédagogie Montessori n'aurait pas d'effet particulier sur les compétences sociales d'enfants en maternelle.

Les études de Cohen-Azria (2007) et de Reuter et son équipe (2007) mettent en avant les **compétences de recherche** développées chez les élèves Freinet. L'équipe de Reuter (2007) constate les effets positifs de la pédagogie Freinet dans la mesure où ces élèves sont capables de soutenir les essais, persévérer sur la durée ou de recourir à une variété d'outils de recherche. Ces habiletés servent aussi les compétences de la résolution de problèmes. Comparativement aux élèves d'une école primaire conventionnelle, les élèves Freinet identifient et utilisent un plus large panel d'outils spécifiques (livres, sites internet, encyclopédies...) quand il s'agit d'effectuer une recherche (Cohen-Azria, 2007). Dans le dispositif Freinet, les compétences de recherche permettent aux élèves de construire leurs savoirs (avant de les partager avec le reste du groupe). De plus, les élèves Freinet sont capables d'imaginer les diverses démarches scientifiques pouvant être menées dans le cadre d'un projet de recherche. Quand Cohen-Azria (2007) leur demande quel(s) type(s) de recherche pourrai(en)t être livrée(s) auprès d'un volcan, elle remarque dans leurs productions « une importance donnée au réel, à l'observation du concret pour faire de la recherche. Seul ce type de réponses inclut des éléments de la démarche adoptée par les scientifiques » (p. 235).

La pédagogie Freinet contribue également au développement de **compétences politiques** d'après Carra et Pagoni (2007). Les dispositifs institutionnalisés de participation, proposés par cette pédagogie, offrent aux élèves un pouvoir politique dans la mesure où ils peuvent participer à la prise de décisions, rappeler leurs camarades au règlement, modifier une règle ou en proposer une nouvelle... et ainsi participer à l'organisation scolaire dont ils font partie. Ainsi, lors des conseils d'élèves, ils sont amenés par exemple à développer une argumentation ou à faire appel à leur jugement critique et éthique lors des prises de décisions. Carra et Pagoni (2007) précisent cependant que la construction de compétences politiques « suppose à la fois un processus d'apprentissage, un réel exercice du pouvoir et l'effectivité des décisions prises dans l'ensemble de l'espace scolaire » (p. 58).

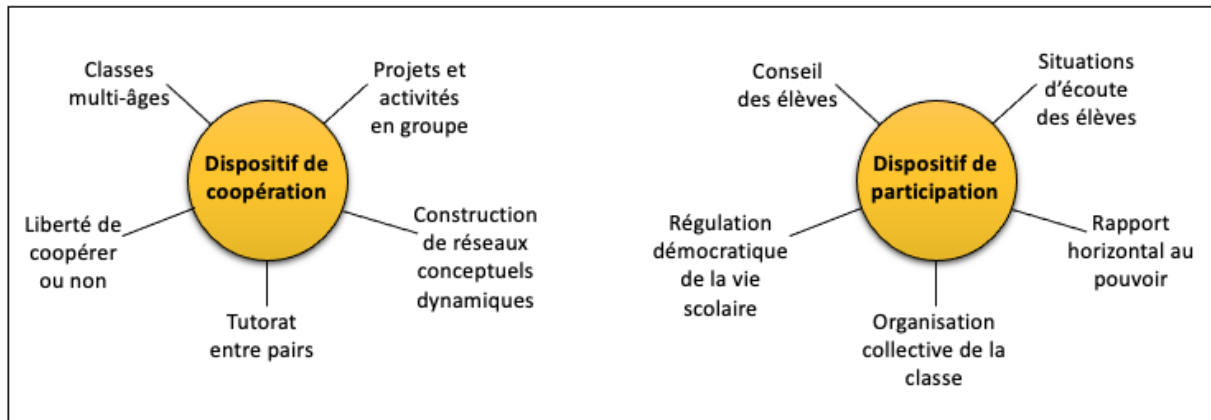
En somme, nous suggérons que les pédagogies nouvelles contribuent à la réussite scolaire et éducative des élèves de milieux sociaux défavorisés. Nous avons effectivement remarqué les effets positifs des dispositifs différents sur les apprentissages disciplinaires, mais aussi sur le développement des dispositions et des préalables implicites à l'école venant appuyer la réussite à l'école. De plus, nous croyons que ces pédagogies favorisent la réussite éducative dans la mesure où celles-ci préparent à l'autodidaxie, facilitent l'insertion sociale et professionnelle et soutiennent la posture critique et réflexive de l'élève - des outils clés à la réalisation personnelle de l'individu.

#### ***4.2.3. Effets des pédagogies nouvelles sur la socialisation des élèves***

Les documents étudiés dans notre corpus décrivent de nombreux effets observés au niveau social. Ils mettent en évidence des dynamiques présentes au sein du groupe scolaire qui agissent sur l'individu, influencent ses comportements et les conditions de ses relations interpersonnelles.

**Espaces de (re)socialisation.** Au sein des dispositifs de coopération et de participation se créent des espaces où les élèves sont amenés à apprendre des autres, et avec les autres. Pour mieux comprendre les effets de tels espaces, nous voulons d'abord montrer en quoi ils sont différents. La figure 10 nous donne alors une meilleure idée des espaces mobilisés par les dispositifs de coopération et de participation, ces éléments ont été repérés dans notre corpus. Notez que tous les

espaces mentionnés dans cette figure ont été aperçus dans les études de notre corpus, et concernent, sans distinction, l'ensemble des pédagogies observées (pédagogie de coopération, Freinet et même Montessori). Ensemble, ces espaces différents forment « *un monde* de socialisation » préparant à la vie et ayant « un impact favorable sur le devenir des élèves » pour reprendre les mots de Bergeron (2013, p. 266).



**Figure 10. Dispositifs de coopération et de participation**

Le conseil des élèves, par exemple, en offrant un espace de dialogue régulé, encourage et protège la parole de chacun. Carra et Pagoni (2007) l'identifient comme « un lieu de *re-socialisation* où s'apprennent notamment des manières de parler et de gérer un problème, et plus globalement de réguler la vie scolaire » (p. 58). L'effet pour l'élève est double. D'une part, la régulation du conseil modélise des savoir-faire sociaux (des manières de parler et de gérer le problème) que l'élève peut alors intérioriser. D'autre part, le conseil est également un moyen pour l'élève d'être acteur dans la définition de ces savoirs-faire sociaux, puisqu'il a le droit de contribuer à cette régulation. Il bénéficie donc des effets socialisateurs d'un tel espace, tout en participant à la socialisation des autres. Les autres espaces de coopération et de participation, imbriqués les uns aux autres, contribuent à ce double effet.

Dans cette optique, de tels dispositifs ont pour effet l'amplification de la réaction sociale selon Carra et Pagoni (2007). Les chercheuses témoignent en effet d'une évolution de la perception des conflits chez les élèves Freinet, et plus particulièrement de l'évolution de leur représentation des

violences. Ils développent une perception plus fine de ce qui est considéré comme violent, mais aussi une habileté à mieux identifier les actes subis ou commis (par exemple : violence physique, verbale, etc.). Et par conséquent, Carra et Pagoni (2007) observent une diminution du seuil de tolérance des élèves face aux violences et une augmentation du taux de victimation : les exigences des uns envers les autres sont plus fortes, les élèves osent dénoncer les actes violents. Le dispositif pédagogique Freinet mène ainsi à la construction d'un sentiment de justice particulièrement fort chez les élèves et à une diminution drastique des tensions et des violences entre pairs. Les actes commis sont également moins graves, passant d'un acte « non respectueux des autres » à une simple « bêtise » (Carra et Pagoni, 2007, p. 58). Il va de soi que le climat scolaire en est grandement amélioré.

**Coopération dans les relations : évolution des rapports de pouvoir.** Afin de mieux comprendre l'effet des pédagogies nouvelles sur le rapport à autrui, nous allons voir comment se définissent les relations au sein des dispositifs classiques *versus* au sein des dispositifs différents. D'abord, lorsqu'il s'agit de décrire leur enseignant, les élèves en école conventionnelle s'attardent sur son attitude autoritaire : lorsque l'enseignant se déplace et « choisit sa place dans l'espace » (p. 74), lorsqu'il maîtrise des activités (qu'il peut initier, interrompre, reporter ou supprimer) ou bien lorsqu'il interagit avec les élèves (dépréciation ou encouragement). Nous pouvons convenir que cette relation est de type vertical, exerçant une forme plus stricte de l'autorité. Toujours selon Jovenet (2010), les élèves des écoles conventionnelles peuvent ainsi être obstinés à avoir une relation positive avec leur enseignant, alors que ce n'est pas le cas pour les élèves Freinet. Une bonne relation étant caractérisée, en école conventionnelle, par des interactions positives ou l'absence d'interaction (car il n'y a « rien à dire » aux « bons » élèves). Cette définition de la relation n'est cependant pas valable pour les pédagogies nouvelles puisque les interactions (qu'elles soient positives ou négatives) visent une construction des savoirs et des relations, et non pas leur division. Cette dynamique accentue d'autant plus la verticalité de leur rapport au pouvoir, à l'enseignant, et donc leur distance vis-à-vis de leurs activités, de leur travail. À l'inverse, Jovenet (2010) décrit un tout autre rapport entre les élèves et leur enseignant : « la coopération ne désigne plus seulement le mode de travail des élèves entre eux, mais le mode de relation des enseignants aux élèves » (p. 76). Les élèves Freinet décrivent leur enseignant comme

la personne qui « organise sans imposer » et « suggère des idées », évoque Jovenet (2010, p. 75). La chercheuse remarque que « le fonctionnement de leur relation est ordonné par l'autonomie » (p. 75). D'une certaine manière, les élèves et les enseignants de l'école Freinet coopèrent, c'est pourquoi nous pouvons ici qualifier les rapports d'autorité comme horizontaux. Cette coopération (entre pairs, et entre élèves et enseignants), en modelant un rapport horizontal au pouvoir, permet de construire des relations qui ne sont plus régies et définies par les positions de pouvoir, mais par des principes d'égalité et de respect de l'autre. D'ailleurs, les élèves eux-mêmes se disent plus sensibles à la solidarité mutuelle grâce à la coopération selon l'étude de Connac (2018). C'est ainsi que les relations entre les élèves Freinet et les adultes qu'ils connaissent moins sont plus sereines (Reuter et al., 2007), et que ces derniers « acceptent les conflits d'idées sans craindre les conflits de personnes » (Connac, 2018, p.34).

#### **Coopération dans le travail : évolution des rapports au collectif et aux savoirs.**

Bergeron (2013) nous partage que la co-formation ou l'autodidaxie en groupe sont encouragées au Lycée Pilote Innovant (LPI). Par conséquent, les anciens élèves du LPI reconnaissent le groupe comme une source d'entraide dans laquelle ils peuvent avoir confiance selon Bergeron (2015). Cela veut dire que le groupe est vu comme une ressource qui va aider les élèves à construire leurs savoirs de manière collective. Un rapport positif au groupe, au collectif, se (re)construit via un mode de travail coopératif. En favorisant la coopération entre les élèves au détriment de la compétition, il est ainsi possible de modifier les rapports entre individu et collectif(s) selon Jovenet (2010). Alors qu'en contexte scolaire conventionnel, « l'individu doit lutter pour entrer dans le collectif » ; la pédagogie Freinet « pose le collectif comme un ensemble construit par chaque individu interagissant avec l'autre et les autres » (Jovenet, 2010, p. 79).

L'équipe enseignante Freinet travaille selon les mêmes principes de coopération afin d'apporter, ensemble, des solutions et des outils pouvant aider un élève (Jovenet, 2010). Cette coopération au sein de l'équipe scolaire permet l'existence d'un « réseau conceptuel dynamique » (Cohen-Azria, 2007, p. 243) entre les élèves, entre les classes, entre les enseignants de l'école Freinet. La construction d'un tel réseau est possible grâce à un « travail de mise en scène » des contenus pédagogiques (p. 243) : les savoirs sont d'abord individuels avant d'être partagés au reste du groupe, de la classe, de l'école et de devenir ainsi collectifs. Si la méthode de travail pédagogique

Freinet encourage la parole orale et écrite des élèves, mais surtout l'écoute (Cohen-Azria, 2007) ; c'est notamment parce qu'elle facilite la diffusion des savoirs entre pairs. Carra et Pagoni (2007) insiste par ailleurs sur la modification du rapport au savoir qui se construit par « une élaboration commune du sens à lui donner à travers le groupe sur les notions de travail et de production commune » (p. 58). Cette fois-ci, c'est le rapport positif au groupe qui permet une évolution positive du rapport aux savoirs.

De plus, Carra et Pagoni (2007) montrent qu'en gérant les difficultés (scolaires ou comportementales) de manière collective, par le groupe et le travail, tous les élèves sont sollicités de façon égale, limitant ainsi l'engendrement de cercles vicieux où difficultés scolaires et comportementales s'enchaînent. Ces dispositifs épargnent les élèves dits « à problèmes » d'être stigmatisés par leurs difficultés et s'éloigne ainsi de l'orientation déféctologique fréquente en éducation prioritaire (Carra et Pagoni, 2007).

Pour résumer, les espaces coopératifs et participatifs au sein des dispositifs pédagogiques différents favorisent « l'intégration au sein du groupe, la reconnaissance par les pairs et une progression individuelle » (Carra et Pagoni, 2007, p. 57). Les modes de travail fondés sur la coopération et la participation influencent un rapport positif au groupe (l'individu fait partie du collectif), qui va lui-même nourrir un rapport constructif aux savoirs (l'individu est actif au sein du collectif). Si ces dispositifs permettent de tels effets c'est d'abord parce que le rapport au pouvoir (entre pairs, et entre enseignants et élèves) est entièrement redéfini. Ce rapport au pouvoir n'est plus fondé sur l'autorité absolue de l'enseignant sur l'élève et sur la division entre les individus, mais sur le partage de cette autorité entre enseignants et élèves, et entre pairs.

### **4.3. En conclusion**

Les 17 documents qui forment notre corpus nous donnent un aperçu assez large des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé. Les études incluses à notre analyse explorent tous les niveaux scolaires de la maternelle au lycée et vont jusqu'à toucher les questions d'insertion sociale et professionnelle. En analysant notre corpus, nous avons été capable de recenser les effets positifs et les limites des pédagogies nouvelles en termes de réussites scolaire et éducative, et de la socialisation des élèves de milieux sociaux défavorisés. De plus, nous avons remarqué que

certaines chercheurs avaient été en mesure de nommer les pratiques et les éléments des dispositifs qui soutiennent ou restreignent l'essor de tels résultats. C'est pourquoi nous avons compilé leurs travaux afin de proposer une liste non exhaustive des conditions favorables à la réussite de tous les élèves dans un contexte pédagogique alternatif.

Au cours du chapitre suivant, nous discuterons de l'ensemble de nos résultats, et plus généralement de la capacité des pédagogies nouvelles à œuvrer pour l'égalité des chances en France.

## Chapitre 5 : Discussion

D'après la littérature scientifique, comment les pédagogies nouvelles contribuent-elles à l'égalité des chances en France ? Voici la question qui, pendant près de deux années, a motivé notre recherche. Nous esquissons une réponse tout au cours de ce chapitre en discutant de l'intérêt et de la nécessité de démocratiser les pédagogies nouvelles.

### 5.1. Égalité équitable des chances

Le principe d'une égalité équitable des chances voudrait que les élèves soient égaux face à la réussite, c'est-à-dire que leurs performances soient le fidèle reflet de leur engagement, de leurs savoirs et savoirs-faire, sans que leur origine sociale y soit un frein. Il vise une égalité des acquis. Or, nous avons vu que les mécanismes de reproduction des inégalités ne permettent pas, dans le système actuel, de donner les mêmes chances à tous les élèves. Nous croyons pourtant au potentiel des pédagogies nouvelles à équilibrer ces chances. Dans les prochains paragraphes, nous discuterons ainsi des effets des pédagogies nouvelles sur les performances des élèves de milieux sociaux défavorisés, sur l'acquisition des préalables scolaires, et sur le développement des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle.

#### 5.1.1. Performances et réussite scolaire

Les 17 études de notre corpus couvrent les trois principaux domaines disciplinaires, soient les littératies, les mathématiques, et les sciences. La synthèse de nos résultats montrent des effets majoritairement positifs des pédagogies nouvelles sur les performances des élèves de milieux sociaux défavorisés. Nous avons effectivement noté de nombreux progrès dans les trois domaines, parfois jusqu'à observer des performances comparables à celles d'élèves de milieux sociaux favorisés, comme en lecture et en écriture.

La complémentarité des études de notre corpus nous a permis de voir que, parmi les pédagogies nouvelles, certains dispositifs ou certaines méthodes semblaient faciliter l'apprentissage d'un domaine particulier. Par exemple, nous avons vu que la pédagogie Montessori se montraient

particulièrement pertinente pour entrer dans la lecture (Alvarez, 2016; Courtier, 2019; Courtier et al., 2021), tandis que la pédagogie Freinet facilitait la production textuelle (Reuter, 2007; Reuter et al., 2007). Si chacune de ces pédagogies devient spécialiste d'un domaine particulier, pourrions-nous envisager d'en combiner les dispositifs afin d'en tirer tous les effets ? Par exemple, si nous mêlions l'approche montessorienne de la lecture à l'approche freinetienne de l'écriture, les bénéfices pour les élèves seraient-ils cumulés ? Par ces questions, nous voulons simplement suggérer la perméabilité des pédagogies nouvelles et la complémentarité de leurs contributions. Plutôt que d'aborder ces pédagogies comme des entités distinctes et isolées, nous voulons croire qu'il serait bénéfique de les considérer comme un ensemble, tout en mettant en avant leurs contributions particulières – comme nous l'avons fait dans notre projet de recherche. Il n'en demeure pas moins que, pour le moment, le nombre d'études menées en contexte social défavorisé reste trop faible pour émettre de solides conclusions. C'est pourquoi, davantage de recherches doivent être entreprises sur l'ensemble d'un cycle scolaire (soit au minimum entre 3 et 5 ans) afin de confirmer les effets des pédagogies nouvelles au niveau des apprentissages disciplinaires.

### ***5.1.2. Préalables scolaires et processus d'apprentissage***

Au-delà de leurs effets positifs sur les performances des élèves de milieux sociaux défavorisés, les pédagogies nouvelles semblent avoir bien plus à offrir, comme le développement de dispositions facilitant l'apprentissage, et répondant aux préalables implicites de l'école. Ces dernières représentent un ensemble d'attitudes et de comportements que l'élève est tenu d'adopter en contexte scolaire et qui lui permettent d'apprendre, et de réussir, selon les conditions du modèle scolaire dominant. Plus précisément, elles induisent entre autres la capacité d'un enfant à se montrer conciliant, à être attentif et autonome dès, voire avant, son entrée à l'école.

Au sujet des préalables, Bonnéry (2001, p. 14) mentionne d'abord les « exigences littératiées » (identifier et comparer des savoirs, généraliser, conclure, etc.) comme élément clé de la construction des savoirs, de leur acquisition et de leur compréhension. Ces exigences supposent alors que l'élève sollicite un processus réflexif complexe qui induit des dispositions cognitives, sémiotiques, langagières, et culturelles (Bonnéry, 2001). Or, ces dispositions sont socialement (et donc inégalement) construites, d'après le même auteur. C'est pourquoi l'effet positif des pédagogies nouvelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves de milieux

sociaux défavorisés nous paraît d'autant plus significatif. Les compétences en lecture (compréhension de l'écrit) et en production textuelle (discursive) sont l'un des premiers outils ouvrant la réflexion. Comme l'explique l'OCDE (2006), l'enjeu de ces compétences dépassent le cadre scolaire.

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société. ([OCDE, 2006](#))

Par ailleurs, Lahire (2001) voit la lecture (silencieuse) comme la pierre angulaire de l'autonomie scolaire en matière d'accès aux savoirs. En d'autres termes, cela signifie que la lecture est la première porte vers l'autodidaxie, les apprentissages autonomes. Les compétences de recherche développées par les élèves en pédagogie Freinet (Cohen-Azria, 2007; Reuter et al., 2007) en sont une deuxième porte. L'élève est ainsi capable de trouver une information, de la lire et de la comprendre, et lorsqu'une difficulté survient, alors l'élève peut faire appel à un pair et bénéficier de sa coopération (Bergeron, 2013; Connac, 2018). Les savoirs lui étant davantage accessibles, l'élève gagne son autonomie.

### ***5.1.3. Compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et réussite éducative***

Présentées par Ades et al. (2019) comme indispensables aux élèves pour s'insérer dans la société, les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle reflètent les « nouvelles exigences liées aux évolutions culturelles, sociétales, éthiques et économiques des sociétés » selon le Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports ([MEJS] 2018, paragr. 1). Notons toutefois que ces nouvelles exigences sont dictées dans un contexte singulier (propre à une époque, à un espace) par une vision libérale de la société, davantage individualiste que collectiviste, une vision dominante dans la plupart des pays occidentaux, dont la France. Elles répondent donc à des besoins économiques et sociétaux correspondant à cette idéologie.

L'étude néerlandaise de Voogt et Pareja Roblin (2013, cité par MEJS, 2018) propose un référent international consensuel de ces compétences d'après lequel celles-ci seraient classées parmi trois grands domaines : la littératie, la numératie et la résolution de problèmes. La communication, la

créativité, la pensée critique, la collaboration et la résolution de problèmes sont les aptitudes à développer en vue d'intégrer les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle.

Nous constatons aujourd'hui des similarités entre les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle et les compétences (psychosociales, politiques et de recherche) développées grâce aux dispositifs des pédagogies nouvelles. Avant tout, ces compétences sont transférables. Elles sont aussi utiles à l'école que dans la sphère privée ou professionnelle. De plus, elles sollicitent des habiletés communes. Les compétences psychosociales (flexibilité, empathie et capacités à s'adapter, à travailler en équipe) soutiennent la communication et la collaboration ; les compétences de recherche font appel à la créativité et à la résolution de problèmes ; tandis que les compétences politiques développent la pensée critique. Dès lors, nous prenons conscience du potentiel des pédagogies nouvelles à développer chez les élèves de milieux défavorisés des habiletés et des compétences clés à l'insertion sociale et professionnelle. Corroborant cette idée d'insertion, Bergeron (2015) suggère que la réussite visée par l'école ne devrait pas simplement être scolaire, mais également *éducative*, pensée « dans une progression, [dans] le développement de compétences sociales ou non-académiques acquises dans l'école et en dehors de l'école » (p. 72).

Ainsi, nous croyons avoir montré que les pédagogies nouvelles ont le potentiel d'agir positivement sur la réussite scolaire des élèves, notamment à travers l'acquisition des préalables scolaires et des dispositions soutenant l'apprentissage ; mais elles pourraient également faciliter l'insertion sociale et professionnelle des élèves de milieux défavorisés. Dans plusieurs études de notre corpus, nous avons témoigné d'une réduction de l'écart entre la position des élèves de milieux favorisés et défavorisés. Alors si les pédagogies nouvelles ont bel et bien le potentiel de contribuer à l'égalité des chances de réussite – de par leur projet socio-politique et de par leurs effets – nous supposons qu'il serait de l'intérêt de tous que de démocratiser les pédagogies nouvelles.

## **5.2. Égalité d'accès à l'école et du traitement des élèves**

L'égalité des chances observe la neutralité de l'institution scolaire à travers les principes d'égalités d'accès à l'école et du traitement des élèves. Rappelons que, pour être considérée juste, l'école doit être gratuite, accessible à tous (Ghesquière, 2013) et traiter les élèves de la même

manière (Felouzis, 2020). Au fil de notre recension des écrits, nous avons pu constater que les pédagogies nouvelles n'étaient pas toujours à la portée des élèves de milieux sociaux défavorisés. Mais, grâce à notre revue de la portée, nous comprenons que cet accès inégal n'est pas intrinsèquement lié aux pédagogies en tant que telles, mais plutôt aux conditions sociales et institutionnelles dans lesquelles elles tentent de faire leur place.

### ***5.2.1. Le rôle des institutions dans l'accès aux pédagogies nouvelles***

Plutôt que de remettre en question la *capacité* des instances pédagogiques nouvelles à se rendre accessibles, nous pensons plus pertinent de questionner la *volonté* des institutions à démocratiser l'accès à ces pédagogies. En effet, pointer du doigt la capacité d'une pédagogie n'aurait aucun sens puisqu'une pédagogie ne peut se réaliser par elle-même ; elle dépend d'agents (scolaires, administratifs, etc.) dont les actions sont elles-mêmes encadrées par les institutions (ex. Ministère de l'Éducation).

En premier lieu, Hugon et Viaud (2004) dénoncent l'incomplétude de la formation initiale des enseignants, au front des pratiques.

Dans les IUFM [Instituts Universitaires de Formation des Maîtres], ces pédagogies [nouvelles] sont rarement présentées à des étudiants, sélectionnés sur la seule base de leurs compétences disciplinaires par le moyen du concours. Les techniques de gestion et d'animation des groupes ne sont pas l'objet d'une formation systématique pas plus que la connaissance des recherches sur la psychologie de l'enfant. (Hugon et Viaud, 2004, p. 3)

Les chercheuses soulignent également que l'exercice professionnel, tel que pratiqué aujourd'hui, n'encourage pas les enseignants à oser des pratiques différentes (Hugon et Viaud, 2004). En effet, les modes de travail dominants dans le modèle scolaire actuel contribuent davantage au cloisonnement des agents, propice au maintien des pratiques, plutôt qu'à leur coopération et à la confrontation de leurs idées, ce qui favorisaient l'innovation. Hugon (2016) identifie la formation des enseignants comme l'une des premières étapes à l'accessibilité des pédagogies nouvelles :

C'est à notre sens par l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants que les pédagogies nouvelles peuvent cesser d'être l'apanage de quelques écoles privées

ou d'écoles pour les élèves en voie d'exclusion ou exclus de l'école publique, pour enfin être mises en œuvre à une grande échelle au bénéfice de tous les élèves. (p. 35)

À propos de la formation aux pédagogies nouvelles (cf. chapitre 4, section 4.2.1.), nous avons cependant vu que cette formation devrait se faire assidûment auprès d'un institut de formation affilié aux pédagogies nouvelles (ex. Institut Coopératif de l'École Moderne [ICEM]) afin d'éviter certains biais dans leur mise en pratique. Donc, si de tels enseignements devaient alors être incorporés à la formation enseignante, il serait approprié de compter sur la coopération entre les IUFM (à l'origine des programmes de formation professionnelle) et des instituts spécialisés comme l'ICEM. Bien sûr, la réflexivité professionnelle des enseignants reste une condition *sine qua non* d'un ajustement et d'une actualisation de leur pratiques.

Par ailleurs, Hugon et Viaud (2004) mettent en avant la position bien ambiguë des décideurs et des politiques face à la diffusion des pratiques directement issues des pédagogies nouvelles. Face à l'ouverture ou au développement d'établissements expérimentaux, « l'hostilité de l'institution » (Viaud, 2017a, p. 143) se fait ressentir : les responsables administratifs n'osent ni prendre la responsabilité de soutenir de tels projets (car perçus trop risqués par rapport aux objectifs scolaires), ni celle de s'y opposer (car conformes aux intentions affichées de l'Éducation nationale).

Ces établissements sont soumis à une « injonction paradoxale », au sens où le message qui leur est envoyé par l'administration de l'éducation nationale pourrait être résumé ainsi : « *On vous dit qu'on veut que vous réussissiez/mais on vous met dans des conditions telles que ce n'est pas possible* ». (Hugon et Viaud, 2004, p. 7)

Hugon et Viaud (2004) évoquent ainsi la « violence institutionnelle » p. 7) que subissent les tenants des pédagogies nouvelles. Cette violence, nous l'avons entrevue au sein même de notre corpus. Nous pensons par exemple au projet d'Alvarez (2016) qui, malgré avoir obtenu carte blanche pédagogique de la part du Ministère de l'Éducation nationale, n'a pas pu bénéficier de toutes les ressources nécessaires à la rigueur de son étude faute de soutien institutionnel rigoureux. En effet, la chercheuse peinait à obtenir le document officiel reconnaissant sa classe comme étant « expérimentale » ; entre autres à cause d'un changement de ministre et d'administration qui advint durant l'expérience. Un autre exemple, celui du groupe scolaire Concorde suivi par l'équipe de

Reuter (2007). Malgré un bilan fort positif sur l'implantation de la pédagogie Freinet, un changement de politique sur le recrutement ne fait plus de la formation Freinet une condition essentielle de l'embauche des enseignants, compromettant ainsi l'ensemble du projet pédagogique (Jarraud, 2018).

### ***5.2.2. Le rôle des agents dans l'accès aux pédagogies nouvelles***

Pour commencer, nous voulons nous joindre à Hugon et Viaud (2004) pour relever l'impact du manque de recherche sur la réception des pédagogies nouvelles.

Les idées reçues et les croyances non étayées sont d'autant plus fortes que le public ne dispose pas d'un corps de connaissances établies pour aborder la question des méthodes nouvelles de façon raisonnée. Ainsi, nombreux sont ceux qui doutent a priori de leur efficacité - au demeurant délicate à évaluer en matière cognitive - et préfèrent le maintien de routines qui présentent l'avantage d'être familières à tous, enseignants, parents, élèves. (Hugon et Viaud, 2004, p. 3)

Nous parlons ainsi du manque de recherche, mais nous pourrions également parler du manque de rigueur de certaines études. Le problème étant qu'ici, une méthodologie floue risque de décrédibiliser les conclusions de son étude, mais elle risque aussi de desservir l'image des pédagogies nouvelles dans leur ensemble en alimentant le stéréotype d'une pédagogie laxiste. La faille méthodologique du projet de Alvarez (2016) causée par un manque de soutien institutionnel n'a pas été ignorée par la critique. L'article de De Cock (2017) dresse ainsi un portrait peu édifiant et assez décourageant vis-à-vis des démarches pédagogiques expérimentales.

Par ailleurs, nous croyons pouvoir parler d'une réception socialement différenciée des pédagogies nouvelles puisque les familles de milieux favorisés et défavorisés ne voient pas cette alternative du même œil. Alors que les familles aisées y voient un chemin vers l'élite (Viaud, 2017b), les familles plus modestes se retrouvent parfois déstabilisées par ces pédagogies, proposées dans un monde scolaire déjà opaque et pénible à déchiffrer (Perrenoud, s.d., cité par Hugon et Viaud, 2004). Or, ces tensions créent à la fois une « demande des acteurs » et un « mode de construction

des jugements » (Felouzis et al., 2013, cités par Gibert, 2021, p. 7) qui se répercutent directement sur le marché scolaire de plus en plus fragmenté et compétitif.

D'autres publics plus spécifiques, en situation d'échec scolaire ou ayant des besoins éducatifs particuliers se tournent également vers les écoles différentes selon Gibert (2021) – ce qui contribue aux phénomènes de ségrégation scolaire et pédagogique. Toutefois, le choix scolaire de ces publics montre d'après Barbant (2021, p. 112-113) :

les difficultés de l'institution à remplir sa mission envers certaines populations, sa méconnaissance de certaines souffrances laissées sans solution acceptable, la présence de freins à la participation démocratique, l'existence de résistances systémiques au changement institutionnel. (cité par Gibert, 2021, p. 31)

Ainsi, certains choix scolaires qui contribuent à la fragmentation du marché sont finalement motivés par l'incapacité de l'institution.

Pour conclure, nous ne pouvons nier que l'accès aux pédagogies nouvelles demeure questionnable, voire contestable. L'accès aux écoles différentes reste en effet limité en raison des tensions présentes au cœur du marché scolaire. Forte compétition entre les établissements, diversification des choix scolaires et des publics mettant en action ces choix, mais surtout, rigidité et violence institutionnelles sont les conditions contextuelles qui limitent l'accès aux pédagogies nouvelles pour tous. La férocité de la situation scolaire actuelle démontre cependant la nécessité de démocratiser les pédagogies nouvelles, afin qu'elles puissent être diffusées en accord avec le principe d'égalité des chances d'accès.

### **5.3. Pédagogies nouvelles : une actualisation de leur définition**

Le fait d'avoir étudié un corpus entièrement dédié aux effets des pédagogies nouvelles sur les jeunes de milieux défavorisés nous a permis de mieux les comprendre. Nous espérons que les paragraphes ci-bas seront une contribution à la définition des pédagogies nouvelles.

#### ***5.3.1. Développement du pouvoir agir***

Nous croyons pouvoir dire que l'authenticité d'un individu s'exprime lorsque ses actions et ses propos sont le fidèle reflet de sa personnalité et de sa pensée, une pensée construite en

fonction de ses valeurs, de ses expériences et de ses aspirations propres. Certaines conditions ou certains milieux semblent cependant plus ou moins propices à l'expression de cette authenticité. Vandaele et al. (2017) présentent le dispositif pédagogique Montessori comme un moyen permettant aux enfants d'être authentiques, d'être « tels qu'ils sont vraiment et non tels que nous pourrions les projeter à cause de leurs difficultés sociales ou familiales » (p. 84). L'expression de cette authenticité est autorisée par le choix libre et autonome d'activités répondant à leurs besoins et à leurs intérêts, mais aussi par le souci d'accompagner chaque enfant individuellement (ou en petit groupe). Au lieu d'imposer des activités construites en dehors de l'enfant, on laisse ici l'espace au choix, et on donne la possibilité à l'enfant de déterminer les actions qu'il souhaite entreprendre, répéter ou cesser. En ce sens, ces conditions pédagogiques donnent à l'élève l'occasion de développer son **agentivité**, c'est-à-dire sa capacité à développer une pensée indépendante et à choisir d'agir en fonction de ses idées.

Plus tard, dans le parcours professionnel, les individus *se révèlent* à travers les choix de formation et de carrière. Dans une pensée similaire à celle exprimée ci-haut par Vandaele et al. (2017), Bergeron (2013) raconte que les anciens élèves du Lycée pilote innovant (LPI) « choisissent une trajectoire qui leur ressemble, [...] qui leur permettra d'être ce qu'ils sont » (p.268). Ils s'orientent en effet vers des métiers et des entreprises dans lesquels ils se réalisent personnellement. Ces élèves sont par ailleurs capables de déployer une stratégie particulière et de mobiliser les ressources nécessaires afin d'atteindre un objectif ou de transformer une situation stressante en opportunité (Bergeron, 2013 et 2015). Ils sont ainsi dotés d'un **pouvoir agir** (Morin et al., 2019) leur permettant de se réaliser et de devenir « acteur de [leur] formation » (Bergeron, 2015, p. 69).

Par ailleurs, l'étude de notre corpus nous permet de suggérer que les dispositifs des pédagogies nouvelles favorisent le développement de l'autonomie politique des élèves en les amenant à prendre des décisions par eux-mêmes, mais aussi en les formant à moduler une règle déjà-là ou à en créer une nouvelle lors des conseils d'élèves par exemple. D'après Normand (2017, cité par Redondo, 2020, p.152), un « déploiement pédagogique actif, participatif et coopératif » (tel que préconisé par les pédagogies nouvelles) soutient effectivement le développement du pouvoir agir. Et pour cause, nous avons pu voir que les pédagogies nouvelles impliquent systématiquement un partage du pouvoir entre adultes et élèves.

### 5.3.2. *Vers des pédagogies émancipatrices ?*

Comme le rappellent justement Hugon et Viaud (2004), « tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, la majorité des promoteurs des pédagogies nouvelles ont lié leurs théories à une volonté de transformation sociale et se sont donné une fonction émancipatrice » (p. 7). À l'heure actuelle personne ne peut témoigner d'une telle transformation à l'échelle de la société. Ceci dit, nous pouvons croire que certaines idées des pédagogies nouvelles (apprentissage par projet, travail en équipe...), parcimonieusement intégrées aux politiques éducatives (Hugon, 2016), ont conduit non pas à l'émancipation d'un groupe social, mais à l'émancipation du métier d'élève. En effet, pour Tarragoni (2015, p.7), « il y a émancipation quand on repense les catégories assignant les individus à un certain rôle, une place, une fonction, un statut social, une certaine manière de penser ou de sentir ». Or il est évident que depuis l'émergence du mouvement de l'Éducation nouvelle, les ambitions affichées de l'institution scolaire ont évolué rendant (a priori) l'élève actif, plutôt que passif. Malheureusement cette émancipation de l'élève ne se limite qu'à la définition de son métier d'élève puisque, dans la réalité, les pratiques mises en place au sein du système scolaire restent majoritairement magistrales et conventionnelles (Hugon, 2016).

Avec la réactualisation du métier d'élève, ses attentes envers lui ont évolué en conséquence, telles que nous les connaissons aujourd'hui. Nous le savons déjà, ces nouvelles attentes, liées aux préalables scolaires implicites, ont davantage creusé les inégalités en avantageant les familles de milieux favorisés car conniventes du modèle dominant, et de sa culture scolaire. Alors même si l'objectif des pédagogies nouvelles était clairement lié à une émancipation et une transformation sociale, celui-ci ne s'est pas réalisé en raison de l'application seulement fragmentaire de leurs principes et de leurs pratiques par l'institution scolaire. Interpellées par un article de Hugon et Viaud (2004), nous réalisons toutefois le rôle de l'*habitus* (Bourdieu, 1980) dans la mise à l'écart des pédagogies nouvelles.

Quant aux décideurs et aux politiques, ils ont été formés et sélectionnés par l'institution - ainsi, beaucoup viennent des mêmes grandes écoles. Ils en partagent donc généralement les valeurs. Ils ont souvent été de bons élèves dans le passé et ont du mal à remettre en cause un système qui leur a permis de réussir. Le mode de désignation de la hiérarchie joue dans ce sens. (Hugon et Viaud, 2004, p. 6)

Nous comprenons que les agents politiques qui freinent un déploiement véritable des pédagogies nouvelles au sein des institutions sont les mêmes qui ont été formés et sélectionnés par le système actuel. De ce fait, ils participent à la reproduction des mêmes structures qui constituaient leur *habitus* (Bourdieu, 1980), structurant ainsi les mêmes modèles inégalitaires. En se laissant porter par notre imagination, nous nous demandons : qu'en serait-il du déploiement des pédagogies nouvelles, et de leurs effets, si, les agents au pouvoir avaient été formés et sélectionnés dans un système alternatif ? Le portrait scolaire serait probablement très différent... Dès lors, nous prenons conscience de l'existence des rapports de pouvoir au sein même des politiques éducatives, qui teintent l'orientation et les pratiques pédagogiques du système éducatif dans une dynamique reproductrice.

### ***5.3.3. Retour sur les conditions pour la réussite des pédagogies nouvelles***

Pour cette dernière partie de la discussion, nous souhaitons brièvement revenir sur les conditions pédagogiques et didactiques facilitant la réussite de tous dans un dispositif alternatif. Il faut avant tout mentionner que cette liste que nous avons établie ne constitue en aucun cas des recommandations. En effet, les limites méthodologiques de la revue de la portée ne peuvent nous permettre de les considérer ainsi. Il serait cependant très intéressant de faire l'expérience d'un dispositif rassemblant ces conditions et mêlant tous les modèles pédagogiques qu'ils concernent (Montessori, Freinet...) et d'en observer les effets.

La grande majorité des recherches abordées par notre corpus s'inscrivaient dans des projets pédagogiques singuliers dont l'objectif visé par les équipes de recherche et les équipes pédagogiques était de mesurer ou de viser spécifiquement la réussite des jeunes issus d'un milieu défavorisé, et scolarisés dans un établissement en réseau d'éducation prioritaire (REP), souvent en « plan violence ». L'objectif social et pédagogique précédait le projet de recherche. L'objectif annoncé au sein des classes et des établissements concernés par nos études relevait en effet de l'amélioration des apprentissages et des performances des élèves, et de l'évolution des comportements vis-à-vis des autres avec l'ambition secondaire d'améliorer le climat scolaire. Nous voulons ainsi croire que si le bilan général est si positif, c'est, en plus des conditions déjà identifiées, en raison de cet objectif spécifique des projets pédagogiques expérimentés. La spécificité des projets a probablement contribué à un engagement soutenu de la part des agents

scolaires et à une mobilisation ciblée de leurs pratiques et ressources. Nous croyons ce point important à noter dans la mesure où toutes les classes et écoles différentes ne partagent pas avec autant de sérieux les valeurs et le projet socio-politique des pédagogies nouvelles (Viaud, 2017a).

Outre cela, nous voulons insister sur l'importance de la réflexion, car selon Giddens (1987), la réflexion « constitue l'élément le plus profondément engagé dans l'organisation réursive des pratiques sociales » (p. 51). La compétence réflexive des agents leur permet de modifier leurs pratiques et d'ainsi participer à la transformation des structures sociales, scolaires, etc. Les pédagogies nouvelles sont nées de la réflexion collective et interdisciplinaire de ses tenants il y a un siècle, et nous l'avons vu dans notre corpus, cette posture vis-à-vis de la réflexion, de la formation et de l'expérimentation est toujours vivante. Elle est probablement ce qui confère aux pédagogies nouvelles cette forme toujours mouvante, car en constante actualisation. Dans le cas précis d'une reproduction des inégalités, il s'agirait de soutenir cette réflexion d'un savoir sociologique. Quiniou (1996), en voulant traduire la pensée bourdieusienne, nous explique qu'il est en fait possible de réduire les effets du déterminisme (induit par les processus de reproduction) et d'en changer l'orientation à condition de connaître ces mécanismes et d'en être conscient. Ainsi, la méconnaissance des mécanismes de reproduction (qui, par ailleurs, concernent directement les agents de l'École) contribue à une violence symbolique qui attise d'autant plus la violence réelle déjà causée par les mécanismes de reproduction eux-mêmes. Bourdieu (1982, p. 21) écrit :

Cette forme particulière de violence (symbolique) ne peut s'exercer que sur des sujets connaissants, mais dont les actes de connaissance, partiels et mystifiés, enferment la reconnaissance tacite de la domination qui est impliquée dans la méconnaissance des fondements vrais de la domination. (cité par Quiniou, 1996, p. 132)

De ce fait, nous supposons qu'il serait bénéfique pour tous que ces savoirs sociologiques participent à la formation professionnelle des agents qui structurent notre société, dans ce cas, les agents scolaires, les enseignants.

Finalement, grâce à notre travail de recherche, nous sommes en mesure de partager notre compréhension personnelle des pédagogies nouvelles et d'en proposer une définition.

D'après nous, les pédagogies nouvelles *s'inscrivent dans le projet socio-politique de l'éducation nouvelle* (auparavant incarné par les actions de la LIEN, et maintenant par Convergence(s)) qui vise une transformation de l'individu en agent et une transformation sociale ; elles *se fondent sur des méthodes naturelles*, en accord avec des principes biologiques, physiologiques, ou psychologiques qui soutiennent les processus d'apprentissages ; et enfin, elles *supposent une répartition égale du pouvoir* entre l'adulte et l'apprenant. Finalement, nous pourrions dire que les pédagogies nouvelles se définissent par leur potentiel à initier un changement : un changement à la fois social et individuel, à travers la transformation de l'élève, de l'enseignant ou de l'agent scolaire, mais aussi à travers la transformation de ses propres formes et pratiques.

## **5.4. En conclusion**

De notre discussion, nous voulons essentiellement retenir que les pédagogies nouvelles ont le potentiel de faire avancer le combat pour l'égalité des chances. D'abord, parce qu'elles peuvent soutenir la réussite (scolaire et éducative), nous aurions intérêt à les voir se développer au sein des écoles françaises. Ensuite, parce que les structures et les institutions actuelles limitent leur accès, nous croyons nécessaire de les démocratiser. Nous avons mis en avant les obstacles structurels, institutionnels et contextuels qui freinent le potentiel des pédagogies nouvelles et freinent la réalisation de leur projet ; montrant ainsi que leurs aspects a priori inégalitaires ne sont pas dûs aux pédagogies en elles-mêmes, mais plutôt au cadre dans lequel elles sont appliquées. Certaines conditions pédagogiques, didactiques, et sociologiques semblent donc nécessaires à une pratique plus juste des pédagogies nouvelles.

## **Chapitre 6 : Contributions, limites et ouvertures de la recherche**

Avant tout, notre projet de recherche contribue à améliorer la compréhension globale des pédagogies nouvelles, de leur définition et de leurs effets, et ce, dans un contexte social défavorisé. Dans ce sixième et dernier chapitre, nous montrerons la contribution de notre recherche, mais nous en rappellerons également les limites. Enfin, nous proposerons quelques pistes de recherche pour le futur.

### **6.1. Une contribution pour le domaine de l'éducation**

Notre thèse aura permis trois principales contributions pour le domaine de l'éducation. La première concerne les apports bénéfiques des pédagogies nouvelles en contexte social défavorisé, démontrant ainsi le potentiel à soutenir la réussite de tous les élèves. La deuxième fait état des conditions pédagogiques et didactiques ayant soutenu cette réussite. Et la troisième met en exergue les limites externes aux pédagogies nouvelles qui freinent pourtant leur diffusion et leur juste application.

#### ***6.1.1. Contribution pour le domaine des pédagogies nouvelles***

Notre première contribution soutient le fait que les pédagogies nouvelles soient en mesure de soutenir la réussite des élèves de milieux sociaux défavorisés, et par analogie, de tous les élèves. Leurs apports (tant scolaires que sociaux ou éducatifs) constatés grâce à notre revue de la portée nous encouragent à croire à leur capacité à œuvrer pour l'égalité des chances de réussite. Nous espérons enfin ouvrir la porte à la démocratisation des pédagogies nouvelles.

Notre deuxième contribution participe à démystifier les pratiques des pédagogies nouvelles. En étant parvenues à recenser les conditions pédagogiques et didactiques qui soutenaient leur réussite en milieu social défavorisé, nous pouvons mieux comprendre comment les pédagogies nouvelles sont traduites et pratiquées. Cette contribution bénéficiera d'abord aux enseignants et aux praticiens dans leur façon d'aborder et d'intégrer les pédagogies nouvelles (ex. pratiques efficaces,

dépasser des aprioris) ; mais aussi aux acteurs institutionnels souhaitant réformer l'École, ils seraient mieux sensibilisés lors de prises de décisions et ils pourraient adéquatement appuyer les enseignants par exemple (formation professionnelle, ressources en cohérence avec les lignes pédagogiques).

Notre troisième contribution alimente la discussion sur l'égalité des chances et prend part à l'écriture de nouvelles perspectives en sociologie de l'éducation. Nous les avons vues, les limites des pédagogies nouvelles sont institutionnelles, contextuelles et sociologiques, mais en aucun cas constitutives et inhérentes à la pédagogie en tant que telle. Nous espérons que cette contribution nous aidera à dépasser ces limites, à les contourner, en vue d'intégrer consciencieusement les idées nouvelles à l'enseignement et permettre une réussite plus juste.

Plus généralement, comme les connaissances dans ce domaine sont encore très peu développées, notre projet pourrait aussi bénéficier aux chercheurs voulant travailler sur des sujets similaires au nôtre, que ce soit en France ou ailleurs. En effet, nous sommes persuadées que l'avancement des connaissances dans un domaine si actuel peut même servir aux pays dont les systèmes éducatifs sont considérés par l'OCDE (2018) comme les plus égalitaires, tel que le Canada, pays depuis lequel nous avons mené notre recherche.

### ***6.1.2 Pertinence de notre recherche pour le contexte canadien***

Pourtant bien classé parmi les pays de l'OCDE, le Canada affiche des inégalités au niveau de la scolarité et des indices socio-économiques. Des groupes marginalisés par leur sexe, leur situation d'invalidité ou leur ethnie sont concernés par ces inégalités, nous retrouvons parmi ces groupes : les femmes, les personnes en situation de handicap ou encore les minorités ethniques, qu'elles soient migrantes ou natives. Prenons la population autochtone à titre d'exemple. D'après Statistique Canada (2016; 2019), les Autochtones (34,8 %) sont plus nombreux que les non-Autochtones (13 %) à ne détenir aucun certificat, diplôme ou grade, et cela impacte notamment le taux de chômage, qui est deux fois plus élevé chez les Autochtones (10,2 %) que chez les non-Autochtones (4,4 %) en 2019. Certes, les enjeux socio-culturels vécus par les jeunes autochtones diffèrent de ceux des français étudiés ici, mais ces populations subissent les effets d'un statut socio-

économique défavorisé et elles partagent ainsi une expérience scolaire inégalitaire. Dès lors, nous anticipons que la contribution de notre projet soit également pertinente en contexte canadien.

### ***6.1.3. Contribution méthodologique pour la recherche documentaire francophone***

La contribution méthodologique de notre travail de recherche concerne essentiellement l'adaptation de la revue de la portée. Cette méthode étant généralement utilisée pour la recherche médicale anglophone, nous croyons faire partie de cette première génération de chercheurs francophones à appliquer cette méthode en sciences de l'éducation ou en sciences humaines. Il nous a fallu faire un travail de traduction conséquent, tant sur l'aspect linguistique que sur l'aspect transdisciplinaire.

Cette méthode étant très récente, peut-être âgée d'une dizaine d'années, nous avons été confrontées à la quasi inexistence de ressources en français. Nous avons ainsi été contraintes de nous renseigner auprès de la littérature anglophone, mais cela nous a amené à traduire littéralement la *checklist* du protocole PRISMA-ScR, un document essentiel pour les chercheurs s'essayant à la revue de la portée. Ainsi, nous rendons accessible une version française de ce document à l'annexe 2. Mais plus encore, il nous a fallu traduire le contexte dans lequel cette méthode est le plus employée, soit en sciences médicales et vétérinaires, pour comprendre comment l'utiliser en sciences de l'éducation. Ainsi, nous espérons que notre entreprise permettra à d'autres chercheurs francophones de mieux cerner la méthode de la revue de la portée.

## **6.2. Limites de notre recherche**

Très brièvement, nous voulons ici rappeler les limites de notre recherche, déjà évoquées plus tôt dans notre rédaction. En termes de méthodologie, la limite principale que nous avons rencontrée réside dans la diversité des termes employés par les auteurs des pédagogies nouvelles. Même si certains articles traitent de sujets similaires, le vocabulaire peut varier et notre recherche se complexifier. La seconde limite identifiée est tout simplement liée au fait que peu d'études associant l'ensemble de nos critères aient été réalisées ; nous ne pouvons donc être portées à la généralisation même si notre corpus démontre une représentation assez juste des pédagogies nouvelles. Ne requérant pas l'évaluation assidue des études incluses, la méthode de la revue de la

portée ne nous permet pas de considérer nos conclusions comme des recommandations officielles. Toutefois, nous pensons avoir démontré de la pertinence et de l'importance de nos résultats dans le changement de nos perceptions vis-à-vis des pédagogies nouvelles.

Pour une description et une écriture davantage représentatives de la réalité, *nous* passera au *je* le temps d'un paragraphe. Les personnes connaissant mon parcours savent que mon intérêt pour les pédagogies nouvelles précède de longtemps ma décision de m'engager dans une thèse à leur sujet. Il est vrai que je m'y intéresse depuis plusieurs années puisque leurs principes et leurs méthodes rejoignent et inspirent mes propres conceptions de l'éducation et de ses finalités. C'est pourquoi je comprendrais que ce biais personnel a priori favorable aux pédagogies nouvelles laisse croire que mon analyse critique en a été limitée. Nonobstant, je dois argumenter que des efforts ont été faits pour que je puisse mener une étude qui soit la plus rigoureuse possible. D'abord, le fait même de me retrouver dans le monde de la recherche impose de fait une posture scientifique, la plus neutre possible. Consciente de cela, j'ai plus que jamais remis en question mes propos et mes croyances en plus de veiller à la transparence de mon processus, en témoignent les nombreuses annexes sur la méthodologie. Par ailleurs, même si l'évaluation individuelle de la qualité des études incluses au corpus ne fait pas partie de la revue de la portée (sinon ce serait une revue systématique), j'ai tenu à souligner certains de leurs aspects méthodologiques indices de leur rigueur (type de méthodologie, triangulation des données, présence d'un groupe comparateur et durée de l'étude). De plus, toutes les preuves sur les effets (positifs, négatifs, ou absence d'effet) des pédagogies nouvelles ont été prises en compte dans les résultats et analysées d'un regard le plus objectif possible.

### **6.3. Ouvertures et pistes de recherche pour le futur**

Pour le futur, nous pensons qu'il serait bénéfique pour le domaine de mener des études aussi exhaustives que celles de l'équipe de recherche dirigée par Reuter (2007) au groupe scolaire Concorde. Mené dans l'ensemble d'un groupe scolaire, donc sur l'ensemble des niveaux primaires, le travail de recherche de Reuter et al. (2007) aura duré 6 ans et concerné un panel de disciplines et d'objets d'études. La quantité de données longitudinales et transversales accumulées au cours de leur projet permet une compréhension plus exhaustive des dispositifs et de leurs effets. Nous

croyons que pour donner une chance aux pédagogies nouvelles d'être comprises, il faut tenter de les appréhender dans leur globalité.

Toujours dans un contexte social défavorisé, il serait intéressant d'analyser de plus près le processus transformationnel de l'élève en agent à partir de preuves reflétant sa voix. Il s'agirait par exemple de construire des instruments de collecte en se concentrant sur les processus décisionnels de l'élève, sur sa place au sein du groupe, sur la façon dont il perçoit ses compétences... Bref, l'idée serait de mesurer le degré de pouvoir de l'élève, l'influence réelle et perçue de ce pouvoir sur son environnement, mais aussi l'évolution de ce pouvoir, de la manière dont il se construit ou se déconstruit. Pour aller plus loin, il serait envisageable de mener d'autres études auprès d'anciens élèves ayant fréquenté ces classes différentes afin de mettre en relation le devenir de ces élèves et leur parcours en contexte alternatif, comme a pu le faire Bergeron (2013, 2015) pour le Lycée Pilote innovant.

## Conclusion

La quête pour l'égalité des chances en France a l'air d'un chemin de croix. Face à l'accès à l'éducation, les jeunes sont inégaux ; face à la réussite, ils le sont également. Ces inégalités reposant grossièrement et majoritairement sur l'origine sociale des élèves, une action est nécessaire. Aux prémices de cette thèse, nous suggérons que cette action soit avant tout pédagogique — en supposant que les moyens et les ressources suivent en conséquence la nouvelle orientation pédagogique. Et malgré le portrait complexe, protéiforme, parfois flou ou même éclaté des pédagogies nouvelles, le projet socio-politique qu'elles portent en elles nous semble agir dans le sens d'une égalité équitable.

Dans un premier temps, notre projet de recherche souhaitait identifier et synthétiser savoirs existants et lacunes dans le champ d'étude des pédagogies nouvelles. Pour vérifier l'efficacité du projet socio-politique des pédagogies nouvelles, nous en avons donc regardé les effets auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés. Il s'est avéré que notre corpus regorgeait de preuves soutenant les bienfaits des pédagogies nouvelles sur le plan scolaire et sur le plan social. Or, nous avons pu voir que de tels effets positifs ont été entraînés grâce à des conditions pédagogiques et didactiques spécifiques, en accord avec les principes fondamentaux des pédagogies nouvelles, et qui constituent au final, des actions au service de leur projet socio-politique. La réflexion et la formation, l'étayage, la coopération et la communication seraient ainsi des conditions nécessaires à une pratique enseignante consciencieuse et à une conception scolaire et éducative qui soient bénéfiques à la réussite de tous. Dès lors, il est possible de dire que ces pédagogies ont le potentiel d'œuvrer pour une égalité équitable des chances, et que par conséquent, nous aurions tout intérêt à les voir se démocratiser. Toutefois, ce potentiel ne peut être démocratisé et se réaliser pleinement que si les ressources et les moyens nécessaires (ex. formation professionnelle) au soutien de ces conditions étaient déployés par les institutions – c'est-à-dire l'État puisqu'il en revient de sa responsabilité sociale.

Dans un second temps, notre travail de recherche visait à clarifier la définition des pédagogies nouvelles grâce à notre compréhension de leur application en contexte social défavorisé. Au-delà

du simple fait de soutenir les performances scolaires des jeunes de milieux populaires, les pédagogies nouvelles semblent être en mesure de les accompagner dans la construction de leur propre réussite. Elles semblent pouvoir les accompagner dans leur transformation individuelle, d'abord en tant qu'élève, mais aussi en tant qu'agent. Cet accompagnement passe par le développement de dispositions favorisant l'apprentissage (ex. langage, coopération) et l'intériorisation de modes de travail autonomes, mais aussi par la sollicitation et la prise en compte de la voix de l'élève dans la construction des savoirs collectifs et dans la régulation de la vie sociale ou scolaire. À la définition des pédagogies nouvelles, nous souhaitons ainsi ajouter leur conception particulière du pouvoir, un pouvoir reposant sur l'égalité de l'adulte et de l'apprenant. En respectant la voix de l'élève et ses choix, cette conception autorise alors le développement de l'autonomie et du pouvoir agir de l'élève.

Ainsi, la conclusion de notre projet de recherche appelle à *donner une chance aux pédagogies nouvelles*. Nous pensons effectivement avoir montré de l'intérêt et de la nécessité de démocratiser les pédagogies nouvelles en France pour une égalité des chances entre tous les élèves.

## Références

- Ades, D., Guérault, S. et Mezin, G. (2019). Enjeux et perspectives du numérique éducatif : Les compétences du XXI<sup>e</sup> siècle. Académie de Versailles.  
<https://www.dane.ac-versailles.fr/comprendre/les-competences-du-xxie-siecle>
- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Les Arènes.
- Arksey, H. et O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework, *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Baluteau, F. (2014). « La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologique ? », *Revue française de pédagogie*, 188, 51-62.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.4541>
- Bécousse, G. et Jovenet, A.-M. (2007). Changement et continuité : l'entrée en Sixième. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (89-113). L'Harmattan.
- Bélangier, N. et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, 1(1), 173-191. <https://doi.org/10.3917/es.029.0173>
- Bergeron, P. (2013). *Anciens-nes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay - Clan : trajectoires et constructions identitaires*. [Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00925620>
- Bergeron, P. (2015). Un projet pédagogique différent pour une réelle réussite éducative. *Pour l'Ère nouvelle*, 48(1), 47-78.
- Bergevin, C. (2008). *Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire d'élèves autochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisés en milieu allochtone*. [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. Proquest.

- [https://ocul-uo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01OCUL\\_UO/17s70c5/cdi\\_proquest\\_journals\\_305121277](https://ocul-uo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01OCUL_UO/17s70c5/cdi_proquest_journals_305121277)
- Bibliothèque du Centre hospitalier de l'Université de Montréal. (2014). Traduction du diagramme de flux de PRISMA.
- <http://www.prisma-statement.org/documents/PRISMA%20French%20Flow%20Diagram.pdf>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bonnéry, S. (2011). D'hier à aujourd'hui, les enjeux d'une sociologie de la pédagogie. *Savoir/Agir*, 17 (3), 11-20. <https://doi.org/10.3917/sava.017.0011>
- Boudon, R. (1973/2011). *L'Inégalité des chances*. Pluriel.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse de l'État*. Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., et Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Brunner, A., Leandri, N., Maurel, P., Monnier, C., Maurin, L., Saint-Martin, X., Schlemmer, B., Schmidt, N., Schneider, V. (2019). *Liberté Inégalités ? Fraternité*. Observatoire des inégalités. <https://www.jeunes.inegalites.fr/liberte-inegalites-fraternite>
- Brunner, A. et Maurin, L. (dir.). (2021). *Rapport sur les inégalités en France : édition 2021*. Observatoire des inégalités.
- [https://www.inegalites.fr/IMG/pdf/rapport\\_sur\\_les\\_inegalites\\_2021\\_-\\_l\\_essentiel\\_-\\_c\\_observatoire\\_des\\_inegalites.pdf](https://www.inegalites.fr/IMG/pdf/rapport_sur_les_inegalites_2021_-_l_essentiel_-_c_observatoire_des_inegalites.pdf)
- Carra, C. et Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (31-61). L'Harmattan.
- Centre d'Information et de Documentation Jeunesse. (2020, janvier). Les écoles alternatives. *Actuel CIDJ*, 1(13), 1-6.
- CHUM. (2014). *Diagramme de flux - Prisma*.
- <http://www.prisma-statement.org/documents/PRISMA%20French%20Flow%20Diagram>.

pdf

- Cohen-Azria, C. et Delcambre, I. (2005). Toucher, observer, dire : Conduites langagières et scientifiques en Maternelle. Dans : A. Giordan, J.-L. Martinand et D. Raichvarg (Éds.), *Par les mots et par les choses, Actes des XXVIIes Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles*. Paris : DIRES. <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/2930>
- Cohen-Azria, C. (2007). Enseignement et apprentissages scientifiques. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (216-243). L'Harmattan.
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 11-42.  
<https://doi.org/10.3917/lstdle.514.0011>
- Conseil national d'évaluation des systèmes scolaires. (2017). Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? Dossier de synthèse.  
<http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>
- Convergence(s) pour l'Éducation nouvelle. (2021). *Manifeste politique pour Convergence(s)*.  
<https://convergences-educnouv.org/blog/>
- Convergence(s) pour l'Éducation Nouvelle. (2021, 23 février). *Une relance, une renaissance, une redynamisation des logiques fondatrices de la Ligue de 1921*. <https://convergences-educnouv.org/2021/02/23/une-relance-une-renaissance-une-redynamisation-des-logiques-fondatrices-de-la-ligue-de-1921/>
- Composition. (s.d.) Dans *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*.  
<https://www.cnrtl.fr/definition/composition>
- Courtier, P. (2019). *L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle* [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. HAL.  
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/>
- Coutier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-B., Noveck, I., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 00(0). 1-20.

- <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Cristofoli, S. (2020). *Note d'information*, 20.18. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/en-janvier-2020-l-absenteisme-touche-en-moyenne-68-des-eleves-du-second-degre-public-322778>
- De Cock, L. (2017). Céline Alvarez, le business pédagogique: Enquête sur un bestseller controversé. *Revue du Crieur*, 6(1), 102-115.  
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/crieu.006.0102>
- Defrance, M. (2011). On ne naît pas élève, on le devient... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 54, 127-134. <https://doi.org/10.3917/nras.054.0127>
- Deniger, M.-A.(2004). Plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite. Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. CTREQ.
- Di Paola, V. et Moullet, S. (2020). Décrochage scolaire en France : quel rôle pour les contextes locaux ? *Revue jeunes et société*, 5(1), 4-26.
- Draelants, H. (2018). *Comment l'école reste inégalitaire. Comprendre pour mieux réformer*. Presses universitaires de Louvain.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, (146) 105-114. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>
- Duru-Bellat, M., Farges, G. et van Zanten, A. (2018). Chapitre 10 : L'évolution des analyses théoriques sur l'école. Dans : M. Duru-Bellat, G. Farges & A. van Zanten (Dir), *Sociologie de l'école: 5e édition* (pp. 235-257). Paris: Armand Colin.  
<https://doi.org/10.3917/arco.zante.2018.01.0235>
- Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Fusulier, B. et Sirna, F. (2010). Contrer les inégalités du "pouvoir d'agir", augmenter les capacités. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 33-38.  
<https://www.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2010-2-page-33.htm>
- Garnier, B. (2011). Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933). *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 23-39.  
<https://doi.org/10.3917/cdle.031.0023>
- Ghesquière, F. (2013). Les différentes conceptions de l'égalité scolaire à l'épreuve de l'enquête

- PISA 2006. *Revue française de pédagogie*, 185, 69-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.4300>
- Gibert, A.-F. (2021). Privatisée, marchandisée: l'école Archipel. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 1 (137). ENS de Lyon.  
<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=137&lang=fr>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Presses Universitaires de France.
- Gouvernement. (2021). *Refonder l'école : L'action contre les inégalités scolaires*.  
<https://www.gouvernement.fr/action/l-action-contre-les-inegalites-scolaires>
- Gutierrez, L. (2011a) État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, 1(31). 105-136  
<https://doi.org/10.3917/cdle.031.0105>
- Gutierrez, L. (2011b). Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 5-8. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0005>
- Haengeli-Jenni, B. et Hofstetter, R. (2011). Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une « internationale de l'éducation ». *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 137-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0137>
- Haramain, A., Hutmacher, W. et Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 5(2). <https://doi.org/10.7202/900107ar>
- Huard, C. (2018). « L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française », *Tréma*, 1(50). <https://doi.org/10.4000/trema.4318>
- Hugon, M.-A. (2016). Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? *Spécificités*, 1(9), 26-38. <https://doi.org/10.3917/spec.009.0026>
- Hugon, M.-A. et Viaud, M.-L. (s.d). *Qui sommes-nous*. Réseau Pédagogies Différentes.  
<https://www.recherchespedagogiesdifferentes.net/deacutefinition-du-champ.html>
- Hugon, M.-A., et Viaud, M.-L. (2004). L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués. *Informations sociales*, 116, 114-124. [http://www.marielaureviaud.sitew.fr/fs/Root/dznc5-Hugon\\_Viaudrendezvousmanque\\_s.pdf](http://www.marielaureviaud.sitew.fr/fs/Root/dznc5-Hugon_Viaudrendezvousmanque_s.pdf)

- Isambert-Jamati, V. (1973/2020). Les « handicaps socio-culturels » et leurs remèdes Pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 206(1), 37-47.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.8871>
- Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l' « Éducation nouvelle » : des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*, 153, 5-12.  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2005\\_num\\_153\\_1\\_3389](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3389)
- Jarraud, F. (2018). Faut-il détruire la pédagogie Freinet ? *Le Café pédagogique*.  
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/07/05072018Article636663733485719131.aspx>
- Jovenet, A.-M. (2010). La pédagogie Freinet en milieu populaire : effet sur l'individu ou sur le collectif ? *Revue de recherches en éducation*, 45. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? 69-80. <https://doi.org/10.3406/spira.2010.1158>
- Lahanier-Reuter, D. (2005). Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet. *Revue française de pédagogie*, (153). 55-65.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3393>
- Lahanier-Reuter, D. (2007). Enseignement et apprentissages mathématiques. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (185-216). L'Harmattan.
- Lahire, B. (2001). *La construction de l' "autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs*. *Revue française de pédagogie*, 134, 151-161.
- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil.
- Landry, J.-M. (2006). La violence symbolique chez Bourdieu. *Aspects sociologiques*, 13(1), 85-92. [https://www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/sites/aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/files/uploads/pdf/Volume\\_13/3\\_landry2006\\_0.pdf](https://www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/sites/aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/files/uploads/pdf/Volume_13/3_landry2006_0.pdf)
- Leblanc, S. (2007). La théorie de l'attachement pour comprendre les difficultés et les troubles du comportement chez les jeunes de milieux défavorisés à risque de mauvais traitement. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Proquest.  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6806/these.pdf>
- Legrand, L. (2002). « L'éducation nouvelle » aujourd'hui. Dans Dancel, B. et Houssaye, J. (dir.), *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* (85-94). Presses Universitaires de Rouen

- et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.11582>
- Leroy, G. (2017). Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine. *Penser l'éducation*, 1(41), 129-153. Presses Universitaires de Rouen et du Havre. <https://hal.univ-rennes2.fr/hal-02006227/document>
- Leroy, G. (2020). "Ateliers" et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ?. *Revue française de pédagogie*, 2(2), 119-131. <https://doi.org/10.4000/RFP.9296>
- Meirieu, P. (1991). *Individualisation, différenciation, personnalisation : de l'exploration d'un champ sémantique aux paradoxes de la formation*. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/individualisation.pdf>
- Meirieu, P. (2019, 30 octobre). *Éducation nouvelle et sciences : des liaisons dangereuses ?* [communication orale]. Deuxième biennale de l'Éducation nouvelle, Poitiers, France. <https://www.facebook.com/bienpoitiers/videos/1098994010296244>
- Melin, V. (2019). Éducation nouvelle. *Érès*, 206-209. <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch---page-206.htm>
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. (2018). *Référentiels internationaux : les compétences du XXIe siècle, des systèmes éducatifs en évolution*. Archiclasse. <https://archiclasse.education.fr/Les-competences-du-21e-siecle>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). L'état de l'école : 2019. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2021). [Archive] Priorité égalité : assure l'égalité sur tout le territoire et soutenir l'ambition de tous les jeunes. <https://www.education.gouv.fr/priorite-egalite-assurer-l-egalite-sur-tout-le-territoire-et-soutenir-l-ambition-de-tous-les-jeunes-7700>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Reviews And Meta-Analyses. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Morandi, F. et La Broderie, R. (2001). L'éducation nouvelle et les pédagogies actives. Dans : Morandi, F. et La Broderie, R. (dir.), *Modèles et méthodes en pédagogie* (49-78). Nathan.
- Morin, É., Therriault, G., et Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agency et le

- sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation*, 51. 10.4000/edso.5821
- Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., et Aromataris, E. (2018). Systematic reviews or scoping review ? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach.  
<https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nadeau, S. (2011). L'influence de la sécurité d'attachement de la relation parent-enfant et de la qualité de la relation élève-enseignant sur le rendement scolaire au début du primaire chez des élèves issus de milieux défavorisés [Mémoire, Université de Sherbrooke]. Proquest.  
[https://ocul-uo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01OCUL\\_UO/17s70c5/cdi\\_proquest\\_journals\\_1115095477](https://ocul-uo.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01OCUL_UO/17s70c5/cdi_proquest_journals_1115095477)
- Navarro, M. (2012). Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 203-207.  
<https://doi.org/10.3917/rce.012.0203>
- OCDE. (2006). *Compétences en sciences, en lecture et en mathématiques : le cadre d'évaluation PISA*. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/38378898.pdf>
- OCDE. (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science, 1*. <https://doi.org/10.1787/888932343342>
- OCDE. (2016). *Résultats du PISA 2015 (Volume I): L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OCDE. (2019). LMF1.1: Children in households by employment status. Family database.  
<http://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- OCDE. (2020). SF1.5: Living conditions of children. Family database.  
<http://www.oecd.org/els/family/database.htm>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Baldini Soares, C., Khalil, H., Parker, D. (2015). *The*

*Joanna Briggs Institute Reviewers' Manual 2015: Methodology for JBI Scoping Reviews.*  
The Joanna Briggs Institute.

<https://nursing.lsuhsu.edu/JBI/docs/ReviewersManuals/Scoping-.pdf>

Peyronie, H. (2003). En classe coopérative avec Célestin Freinet. Dans : Constantin Xypas éd., *Les citoyennetés scolaires: De la maternelle au lycée* (pp. 165-187). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/puf.meiri.2003.01.0165>"

Peyronie, H. (2019). Être sociologue de l'éducation et militant pour une pédagogie nouvelle et populaire : une impossibilité théorique pour la sociologie française de l'éducation dominante dans les années 1980 et 1990 ?. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 52(2), 61-100. <https://doi.org/10.3917/lse.522.0061>

Quiniou., Y. (1996). Des classes à l'idéologie : déterminisme, matérialisme, et émancipation chez P. Bourdieu. *Actuel Marx*, 20, 117-134. [10.3917/amx.020.0117](https://doi.org/10.3917/amx.020.0117).

Redondo, C. (2020). La place de la notion d'*empowerment* dans le champ de l'éducation au développement durable: Quels transferts entre développements théoriques et traductions pratiques ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 3(3), 151-164. <https://doi.org/10.3917/spir.066.0151>

Réseau pour les chercheurs sur les écoles et pédagogies différentes. (s.d.). *À propos* [Page Facebook]. Repéré le 2 septembre 2021 à <https://www.facebook.com/groups/2333833396899362/about>

Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (129-157). L'Harmattan.

Reuter, Y., Bécousse, G., Carra, C., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Fialip-Baratte, M., Hassan-Pilartz, R., Jovenet, A.-M., Lahanier-Reuter, D. et Pagoni, M. (2007). Cinq ans de recherche : éléments pour un bilan provisoire. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007) *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (245-256). L'Harmattan.

Reuter, Y. (2007). Enseignement et apprentissages de l'écrit. Dans :

Reuter, Y. (dir.). (2007). *Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (129-157). L'Harmattan.

- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger Levrault.
- Robeyns, I., et Morten Fibieger, B. (2020). *The Capability approach*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/>
- Sargeant, J. et O'Connor, A. (2020). Scoping Reviews, Systematic Reviews, and Meta-Analysis: Applications in Veterinary Medicine. <https://doi.org/10.3389/fvets.2020.00011>
- Savoie-Zajc, L. (2018). Recherche qualitative/interprétative. Dans : Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation* (4<sup>e</sup> éd., p.449). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Sen, A. K. (2010). L'idée de justice. Flammarion.
- Sen, A. K. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *Journal of Philosophy*, 82(4), 169-221.
- Sjøberg, S. (2012). PISA : politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux. *Recherches en éducation*, 14, 65-82.  
<https://eprints.whiterose.ac.uk/83233/1/La%20Rvue%20No14.pdf>
- Statistique Canada. (2016). Recensement de la population de 2016, produit numéro 98-400-X2016154 au catalogue de Statistique Canada.
- Statistique Canada. (2019). Tableau 14-10-0359-01. Caractéristiques de la population active selon le groupe autochtone et le niveau de scolarité atteint.  
<https://doi.org/10.25318/1410035901-fra>
- Tarragoni, F. (2015, 10 avril). *L'émancipation dans la pensée sociologique : un point aveugle ?* [communication orale]. Pour une (re)définition du concept d'émancipation. Séminaire interdisciplinaire de l'Université Paris-Diderot et de l'Université de Boulogne.  
<https://efmr.hypotheses.org/files/2015/10/Tarragoni.pdf>
- Tricco, A.-C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.-K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.-D., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S. et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*. 169(7):467-473. doi:10.7326/M18-0850
- Université de Montréal. (s.d.). *Examen de la portée (ou scoping review)*.  
<https://bib.umontreal.ca/evaluer-analyser-rediger/syntheses-connaissances/examen-portee>
- Vandaele, D., Novert, H., Pichon, A.-L., Medici, B., Félix, R., Spinelli, P., Séchaud, I. et Pesce,

- S. (2017). *Les enfants acteurs de leur développement : ATD Quart Monde et l'Institut Supérieur Maria Montessori, regards croisés sur l'éducation*. Quart Monde.
- Vandaele, D. (2019). L'Association Montessori de France. *Les Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique 51*, 69. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-education-nouvelle/>
- Viaud, M.-L. (2017a). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 1(1), 119-148.  
<https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/spec.010.0119>
- Viaud, M.-L. (2017b). Les écoles Montessori dans le monde : la diversité interne d'un réseau en expansion. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62. doi:10.4000/ries.6047
- Vienneau, R. (2017). *Apprentissage et enseignement : théorie et pratique*. (Ed. 3). Chenelière Éducation.

## Annexe 1. Protocole PRISMA-ScR (anglais)

### Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) Checklist

| SECTION   | ITEM | PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM  | REPORTED ON PAGE # |
|---|------|--|--------------------|
| <b>TITLE</b>  |      |  |                    |
| Title   | 1    | Identify the report as a scoping review.   |                    |
| <b>ABSTRACT</b>                                       |      |  |                    |
| Structured summary                                    | 2    | Provide a structured summary that includes (as applicable): background, objectives, eligibility criteria, sources of evidence, charting methods, results, and conclusions that relate to the review questions and objectives.  |                    |
| <b>INTRODUCTION</b>                                   |      |  |                    |
| Rationale   | 3    | Describe the rationale for the review in the context of what is already known. Explain why the review questions/objectives lend themselves to a scoping review approach.   |                    |
| Objectives  | 4    | Provide an explicit statement of the questions and objectives being addressed with reference to their key elements (e.g., population or participants, concepts, and context) or other relevant key elements used to conceptualize the review questions and/or objectives.                                  |                    |
| <b>METHODS</b>  |      |  |                    |
| Protocol and registration                             | 5    | Indicate whether a review protocol exists; state if and where it can be accessed (e.g., a Web address); and if available, provide registration information, including the registration number.   |                    |
| Eligibility criteria                                  | 6    | Specify characteristics of the sources of evidence used as eligibility criteria (e.g., years considered, language, and publication status), and provide a rationale.   |                    |
| Information sources*                                  | 7    | Describe all information sources in the search (e.g., databases with dates of coverage and contact with authors to identify additional sources), as well as the date the most recent search was executed.  |                    |
| Search  | 8    | Present the full electronic search strategy for at least 1 database, including any limits used, such that it could be repeated.  |                    |
| Selection of sources of evidence†                     | 9    | State the process for selecting sources of evidence (i.e., screening and eligibility) included in the scoping review.  |                    |
| Data charting process‡                                | 10   | Describe the methods of charting data from the included sources of evidence (e.g., calibrated forms or forms that have been tested by the team before their use, and whether data charting was done independently or in duplicate) and any processes for obtaining and confirming data from investigators. |                    |
| Data items  | 11   | List and define all variables for which data were sought and any assumptions and simplifications made.   |                    |
| Critical appraisal of individual sources of evidence§ | 12   | If done, provide a rationale for conducting a critical appraisal of included sources of evidence; describe the methods used and how this information was used in any data synthesis (if appropriate).  |                    |
| Synthesis of results                                  | 13   | Describe the methods of handling and summarizing the data that were charted.   |                    |



| SECTION                                       | ITEM | PRISMA-ScR CHECKLIST ITEM   | REPORTED ON PAGE # |
|---|------|---|--------------------|
| <b>RESULTS</b>                                |      |   |                    |
| Selection of sources of evidence              | 14   | Give numbers of sources of evidence screened, assessed for eligibility, and included in the review, with reasons for exclusions at each stage, ideally using a flow diagram.                    |                    |
| Characteristics of sources of evidence        | 15   | For each source of evidence, present characteristics for which data were charted and provide the citations.   |                    |
| Critical appraisal within sources of evidence | 16   | If done, present data on critical appraisal of included sources of evidence (see item 12).  |                    |
| Results of individual sources of evidence     | 17   | For each included source of evidence, present the relevant data that were charted that relate to the review questions and objectives.   |                    |
| Synthesis of results                          | 18   | Summarize and/or present the charting results as they relate to the review questions and objectives.  |                    |
| <b>DISCUSSION</b>                             |      |   |                    |
| Summary of evidence                           | 19   | Summarize the main results (including an overview of concepts, themes, and types of evidence available), link to the review questions and objectives, and consider the relevance to key groups. |                    |
| Limitations                                   | 20   | Discuss the limitations of the scoping review process.  |                    |
| Conclusions                                   | 21   | Provide a general interpretation of the results with respect to the review questions and objectives, as well as potential implications and/or next steps.                                       |                    |
| <b>FUNDING</b>                                |      |   |                    |
| Funding                                       | 22   | Describe sources of funding for the included sources of evidence, as well as sources of funding for the scoping review. Describe the role of the funders of the scoping review.                 |                    |

JBI = Joanna Briggs Institute; PRISMA-ScR = Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews.

\* Where *sources of evidence* (see second footnote) are compiled from, such as bibliographic databases, social media platforms, and Web sites.

† A more inclusive/heterogeneous term used to account for the different types of evidence or data sources (e.g., quantitative and/or qualitative research, expert opinion, and policy documents) that may be eligible in a scoping review as opposed to only studies. This is not to be confused with *information sources* (see first footnote).

‡ The frameworks by Arksey and O'Malley (6) and Levac and colleagues (7) and the JBI guidance (4, 5) refer to the process of data extraction in a scoping review as data charting.

§ The process of systematically examining research evidence to assess its validity, results, and relevance before using it to inform a decision. This term is used for items 12 and 19 instead of "risk of bias" (which is more applicable to systematic reviews of interventions) to include and acknowledge the various sources of evidence that may be used in a scoping review (e.g., quantitative and/or qualitative research, expert opinion, and policy document).

From: Tricco AC, Lillie E, Zarin W, O'Brien KK, Colquhoun H, Levac D, et al. PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Ann Intern Med.* 2018;169:467–473. doi: 10.7326/M18-0850.



St. Michael's  
Inspired Care.  
Inspiring Science.

## Annexe 2. Protocole PRISMA-ScR (français)

Liste de vérification pour la revue de la portée : *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews - PRISMA-ScR checklist.*

Traduit de l'anglais à partir des travaux de Tricco et al. (2018)

| Section                | Étape (item) | Description des étapes (PRISMA-ScR checklist item)  | Présent sur la page # |
|------------------------|--------------|---|-----------------------|
| <b>TITRE</b>           |              |   |                       |
| Titre                  | 1            | Identifier le document comme une revue de la portée.  | i                     |
| <b>RÉSUMÉ</b>          |              |   |                       |
| Résumé structuré       | 2            | Fournir un résumé structuré qui inclut (si applicable) : contexte, objectifs, critères d'éligibilité, sources de preuves, méthode d'extraction des données, résultats, et conclusions faisant le lien avec les questions de recherche et les objectifs de la revue.         | iv                    |
| <b>INTRODUCTION</b>    |              |   |                       |
| Démarche               | 3            | Décrire ce qui est déjà connu dans le contexte relevé par la recension des écrits. Expliquer pourquoi les questions/objectifs justifient l'approche de la revue de la portée.   | 1, 15, 34, 37         |
| Objectifs              | 4            | De manière explicite, fournir les questions et les objectifs visés tout en incluant les éléments clés (ex. population ou participant.e.s, concepts, contexte) ou tout autre élément clé et pertinent utilisé pour conceptualiser les questions et/ou objectifs de la revue. | 37, 41, 42            |
| <b>MÉTHODES</b>        |              |   |                       |
| Protocole et référence | 5            | Indiquer si un protocole de revue existe, établir si et où il peut être accessible (ex. Lien électronique), et si disponible, fournir l'information de référence, dont le numéro de référence.  | 38                    |
| Critères de sélection  | 6            | Spécifier les caractéristiques des critères de sélection utilisés pour les sources de preuves (ex. Années concernées, langue, statut de publication). Expliquer la démarche derrière ces choix.   | 42-44                 |

|  |    |  |       |
|--|----|--|-------|
| Sources d'information*                                   | 7  | Décrire toutes les sources d'information de la recherche (ex. bases de données avec les années couvertes, contact avec des auteurs pour identifier des sources additionnelles), ainsi que la date de la dernière recherche effectuée.  | 39-41 |
| Recherche  | 8  | Présenter l'ensemble de la stratégie de recherche informatique pour au moins une base de données, incluant ses limites, afin que cette stratégie puisse être reproduite.   | 43    |
| Sélection des sources de preuves                         | 9  | Présenter le processus de sélection des sources de preuves (ex. sélection et éligibilité) incluses dans la revue de la portée.   | 42    |
| Processus d'extraction des données                       | 10 | Décrire les méthodes d'extraction et d'organisation des données extraites des sources de preuves incluses (ex. Formulaires calibrés ou formulaires ayant été testé par l'équipe avant leur utilisation, et si l'extraction des données s'est faite indépendamment ou par plusieurs chercheurs de façon indépendante). Décrire tout autre processus ayant permis d'obtenir les données ou de les vérifier par un tiers. | 46-47 |
| Données  | 11 | Lister et définir toutes les variables pour lesquelles les données ont été recherchées, toutes hypothèses ou simplifications qui auraient été faites.  | 46-47 |
| Évaluation critique des sources individuelles de preuves | 12 | Si effectué, expliquer la démarche d'une évaluation critique des sources incluses; décrire les méthodes utilisées et comment cette information a été utilisée pour synthétiser des données (si applicable).  | N.A.  |
| Synthèse des résultats                                   | 13 | Décrire les méthodes de traitement et de synthèse des données extraites.   | 47-49 |
| <b>RÉSULTATS</b>   |    |  |       |
| Sélection des sources de preuves                         | 14 | Donner le nombre de sources de preuves sélectionnées, évaluées pour leur éligibilité, et incluses dans la revue. Inclure les motifs d'exclusion à chaque étape, idéalement en utilisant un diagramme de flux.  | 45    |
| Caractéristiques des sources de preuves                  | 15 | Pour chaque source, présenter les caractéristiques des données extraites et illustrer par des citations.   | 52-70 |
| Évaluation critique au sein des sources                  | 16 | Si effectué, présenter les données selon une évaluation critique des sources incluses (voir étape 12).   | N.A.  |
| Résultats des sources individuelles                      | 17 | Pour chaque source incluse, présenter les données pertinentes qui ont été extraites en lien avec les questions ou les objectifs de la revue. Il n'est pas nécessaire de présenter les résultats de chacune des études.   | 53-70 |

|                        |    |  |         |
|------------------------|----|--|---------|
| Synthèse des résultats | 18 | Résumer et/ou présenter les résultats extraits selon les questions ou les objectifs de la revue.   | 71-96   |
| <b>DISCUSSION</b>      |    |  |         |
| Résumé des preuves     | 19 | Résumer les résultats principaux (donnant un aperçu des concepts, thèmes, et types de preuves disponibles), établir les liens avec les questions et objectifs de la revue, et considérer la pertinence au public cible ( <i>key group</i> ). | 97      |
| Limites                | 20 | Discuter des limites du processus de la revue de la portée.  | 113-114 |
| Conclusions            | 21 | Proposer une interprétation générale des résultats en respectant les questions et les objectifs de la revue, ainsi que les potentiels enjeux et/ou prochaines étapes.  | 98-110  |
| <b>FINANCEMENT</b>     |    |  |         |
| Financement            | 22 | Décrire les sources de financement pour les sources de preuves, ainsi que pour les sources de financement pour la revue de la portée. Décrire le rôle des créanciers de la revue de la portée.   | ii      |

\*Une *source d'information* est un espace physique ou virtuel dans lequel on peut trouver des *sources de preuves*.

- Une source d'information est donc plus large et globale qu'une source de preuves. Par exemple, on considère les bases de données bibliographiques ou les plateformes de réseaux sociaux comme des sources d'informations.
- Une source de preuve est un terme générique qui désigne différents types de sources de données dans lesquelles on peut trouver des preuves en lien avec nos questions ou objectifs de recherche. Parmi les sources de preuves, on peut prendre comme exemple : les recherches qualitatives et quantitatives, l'opinion des experts, les documents de politique générale, etc. Un article scientifique constitue une source de preuves.
- La preuve est la donnée à extraire en fonction des questions et objectifs de la revue.

### Annexe 3. Matériel pour la consultation des experts

#### Coordonnées des expert.e.s

| Nom   | Courriel | Lieu                         | À propos   | Textes |
|---|----------|------------------------------|--|--------|
| <b>Laurent Gutierrez</b>                        | ...      | Université Paris Nanterre    | Directeur adjoint du CREF (Centre de Recherche en Éducation et Formation)                                    |        |
| <b>Henri Peyronie</b>                           | ...      | Université de Caen Normandie | <a href="http://cirnef.normandie-univ.fr/?page_id=1436">http://cirnef.normandie-univ.fr/?page_id=1436</a>    |        |
| <b>Marie-Anne Hugon</b>                         | ...      | Université Paris Nanterre    | <a href="#">Co-animatrice du site Internet : Des recherches sur les écoles et les pédagogies différentes</a> |        |
| <b>Marie-Laure Viaud</b>                        | ...      | Université d'Artois          | <a href="#">Page Facebook du site des recherches sur les écoles et les pédagogies différentes</a>            |        |
| <b>Jean-Michel Zakhartchouk</b>                 | ...      |                              | <a href="http://www.irea-sgen-cfdt.fr/Zakhartchouk">http://www.irea-sgen-cfdt.fr/Zakhartchouk</a>            | 8      |
| <b>Convergence(s) pour l'éducation nouvelle</b> | ...      |                              | <a href="https://convergences-educnouv.org/">https://convergences-educnouv.org/</a>                          |        |

|  |                 |
|--|-----------------|
|  | Courriel envoyé |
|--|-----------------|

|  |  |
|--|--|
|  | Réponse positive, intérêt exprimé pour le projet et/ou envoi de documents pour la collecte |
|--|--|

## Courriel pour les expert.e.s

Bonjour,

Je suis étudiante à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa au Canada. Pour la thèse de ma Maîtrise, j'ai décidé de me pencher sur un sujet qui vous est familier : les pédagogies nouvelles, et ce, à travers une lentille sociologique.

Dans l'idée de dépasser le débat dichotomique actuel sur les effets des pédagogies nouvelles et dans la volonté de démocratiser ces pédagogies, je souhaite étudier leurs effets sur les élèves de milieux sociaux défavorisés a) sur le plan scolaire et b) sur le plan social. Plus précisément, j'aimerais voir dans quelle mesure les pédagogies nouvelles contribuent à l'égalité des chances en France. Je m'intéresse donc au développement et au soutien de l'autonomie cognitive, mais surtout politique (Lahire, 2001), auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés. À vrai dire, je souhaiterais mettre en avant le pouvoir émancipateur des pédagogies nouvelles.

Pour arriver au terme de mon projet de recherche, je mène une revue de la portée (scoping review). Ce choix méthodologique a pour but de recenser toutes les études et articles affiliés à ma question de recherche afin d'offrir une réponse assez large, mais suffisamment claire pour faire avancer la discussion sur les pédagogies nouvelles. Bien que ce soit un domaine de recherche émergent, j'ai conscience de la difficulté que représente cette tâche de recherche. C'est pour cela que je multiplie les stratégies de recherche et que je fais appel à vous aujourd'hui, **un.e expert.e** dans le domaine des pédagogies nouvelles.

Ainsi, je vous demande : auriez-vous en tête des articles, toujours arrimés aux pédagogies nouvelles, traitant du développement de l'autonomie chez les élèves de milieux défavorisés, ou abordant la question de l'égalité des chances ? Si oui, pourriez-vous m'en partager les références s'il vous plaît ?


Dans le cas où vous souhaiteriez en lire davantage sur mon projet, sentez-vous à l'aise de consulter mon avant-projet de thèse en cliquant [ici](#). Je serais ravie de recevoir vos commentaires vis-à-vis de mon projet.

Merci d'avoir pris le temps d'aller au bout de mon courriel, j'apprécie votre attention. Sachez que je vous serais très reconnaissante si nous pouvions aller plus loin dans la discussion - que ce soit dans un échange tapuscrit ou au cours d'un appel en visioconférence.

Dans l'attente de vos nouvelles, je vous souhaite une excellente journée.  
Cordialement,

Alison Cattani-Nardelli

## Annexe 4. Publication sur le groupe Facebook

 Alison Cattani a partagé un lien.  
3 juin · 🌐

**Chercheurs, chercheuses et passionné.e.s des pédagogies différentes (ou nouvelles),** je fais appel à vous aujourd'hui car j'entame une collecte de données dans le cadre d'une maîtrise en éducation à l'Université d'Ottawa 🇨🇦.

📌 **MON PROJET EN QUELQUES CARACTÈRES**

Dans l'idée de dépasser le débat dichotomique actuel sur les effets des pédagogies nouvelles et dans la volonté de démocratiser ces pédagogies, **je souhaite étudier leurs effets sur les élèves de milieux sociaux défavorisés a) sur le plan scolaire et b) sur le plan social.** Plus précisément, je me pose la question : *dans quelle mesure les pédagogies nouvelles contribuent-elles à l'égalité des chances en France ?*

Je m'intéresse donc au développement et au soutien de l'autonomie cognitive, mais surtout politique (Lahire, 2001), auprès des jeunes de milieux sociaux défavorisés. À vrai dire, je souhaiterais mettre en avant le **pouvoir émancipateur** des pédagogies nouvelles.

💡 **JE FAIS APPEL À VOTRE EXPERTISE**

Pour arriver au terme de mon projet de recherche, je mène une revue de la portée (ou *scoping review*). Ce choix méthodologique a pour but de recenser toutes les études et articles affiliés à ma question de recherche afin d'offrir une réponse assez large, mais suffisamment claire pour faire avancer la discussion sur les pédagogies nouvelles.


📩 Auriez-vous en tête des études ou des articles scientifiques, toujours arrimés aux pédagogies nouvelles, traitant du développement de l'autonomie chez les élèves de milieux défavorisés, ou abordant la question de l'égalité des chances ? Si oui, pourriez-vous m'en partager les références s'il vous plaît ?

---

Dans le cas où vous souhaiteriez en lire davantage sur mon projet, *sentez-vous à l'aise de consulter mon avant-projet de thèse* en cliquant ici :  
<https://docs.google.com/.../1Aixsd9NhcSOwLWpPNIDW.../edit...> Je serais ravie de recevoir vos commentaires vis-à-vis de mon projet!

**MERCI** pour votre attention et vos potentielles contributions à mon projet de maîtrise 🧡

---

Mon courriel : @uottawa.ca  
<https://www.linkedin.com/in/alison-cattani-828b69168/>

## Annexe 5. Liste complète de mots clés

|                               | <b>Mots clés en français</b>  | <b>Mots clés en anglais</b>   |
|-------------------------------|---|---|
| <b>Pédagogie</b>              | Pédagogie nouvelle/ alternative/ différente/ active/ populaire, éducation nouvelle/ populaire/ différente, école alternative/ nouvelle, innovation pédagogique, Montessori, Freinet | New education, progressive education, active education, alternative education/school, active pedagogy, active learning, pedagogical innovation, Montessori, Freinet |
| <b>Population/milieu</b>      | élève en difficulté/à risque, établissement défavorisé, milieu social défavorisé, milieu populaire, milieu pauvre   | Disadvantaged student/ school/background, at-risk student, low socioeconomic, poverty   |
| <b>Concepts sociologiques</b> | égalité des chances, réussite scolaire, autonomie (cognitive ou politique), autonomisation, empowerment, pouvoir d'agir   | Empowerment, academic success, autonomy, effects, equal opportunities   |

## Annexe 6. Stratégies informatiques des mots clés pour les bases de données

| Stratégie 1         | En français  | En anglais   |
|---------------------|--|--|
| <b>Pédagogie</b>    | ("pédagogie* nouvelle*" OU "pédagogie* alternative*" OU "pédagogie* active*" "pédagogie populaire" OU "pédagogie* différente*" OU "éducation nouvelle" OU "éducation populaire" OU "éducation différente" "école* alternative*" OU "école nouvelle" OU "innovation* pédagogique*") | ("new education" OR "progressive education" OR "atnerative education" OR "alternative school" OR "active education" OR "active pedagog*" OR "active learning" OR "pedagogical innovation") |
|                     | ET   | AND  |
| <b>Élève/milieu</b> | ("élève* défavorisé* OU "élève* à risque" OU "élève* en difficulté" OU "milieu* socia* défavorisé*" OU "milieu* populaire* OU "milieu* pauvre*" OU "établissement* défavorisé*")   | ("disadvantaged student*" OR "at-risk student*" OR "disadvantaged school" OR "disadvantaged background" OR "low* socio-economic" OR "low* socioeconomic" OR "poverty" OR "low* income*")   |

| Stratégie 2                      | En français  | En anglais   |
|----------------------------------|--|--|
| <b>Pédagogie</b>                 | ("pédagogie* nouvelle*" OU "pédagogie* alternative*" OU "pédagogie* active*" "pédagogie populaire" OU "pédagogie* différente*" OU "éducation nouvelle" OU "éducation populaire" OU "éducation différente" "école* alternative*" OU "école nouvelle" OU "innovation* pédagogique*") | ("new education" OR "progressive education" OR "atnerative education" OR "alternative school" OR "active education" OR "active pedagog*" OR "active learning" OR "child-centred pedagog*" OR "pedagogical innovation") |
|                                  | ET   | AND  |
| <b>Sociologie de l'éducation</b> | ("égalité des chances" OU "réussite" OU "autonomie" OU "autonomisation" OU "empowerment" OU "pouvoir d'agir"OU "effet")  | ("equal opportunit*" OR "academic success" OR "autonomy" OR "empower*" OR "effect")  |

## Annexe 7. Registre des documents

| Identifiant | Référence  |
|-------------|--|
| DOC.01      | Bergeron, P. (2013). <i>Anciens-nes élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay - Clan: trajectoires et constructions identitaires</i> . [Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. HAL. <a href="https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00925620">https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00925620</a>   |
| DOC.02      | Bergeron, P. (2015). Un projet pédagogique différent pour une réelle réussite éducative. <i>Pour l'Ère nouvelle</i> , 48(1), 47-78.  |
| DOC.03      | Courtier, P. (2019). <i>L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelle</i> [Thèse de doctorat, Université de Lyon]. HAL. <a href="https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/">https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02454499/</a>  |
| DOC.04      | Coutier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-B., Noveck, I., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. <i>Child Development</i> , 00(0). 1-20. <a href="https://doi.org/10.1111/cdev.13575">https://doi.org/10.1111/cdev.13575</a> |
| DOC.05      | Alvarez, C. (2016). <i>Les lois naturelles de l'enfant</i> . Les Arènes.   |
| DOC.06      | Vandaele, D., Novert, H., Pichon, A.-L., Medici, B., Félix, R., Spinelli, P., Séchaud, I. et Pesce, S. (2017). <i>Les enfants acteurs de leur développement : ATD Quart Monde et l'Institut Supérieur Maria Montessori, regards croisés sur l'éducation</i> . Quart Monde.   |
| DOC.07      | Jovenet, A.-M. (2010). La pédagogie Freinet en milieu populaire : effet sur l'individu ou sur le collectif ? <i>Revue de recherches en éducation</i> , 45. Pédagogies alternatives. Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? 69-80. <a href="https://doi.org/10.3406/spira.2010.1158">https://doi.org/10.3406/spira.2010.1158</a>   |
| DOC.08      | Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. <i>Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle</i> , 51, 11-42. <a href="https://doi.org/10.3917/lstdle.514.0011">https://doi.org/10.3917/lstdle.514.0011</a>   |
| DOC.09      | Reuter, Y., Bécousse, G., Carra, C., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Fialip-Baratte, M., Hassan-Pilartz, R., Jovenet, A.-M., Lahanier-Reuter, D. et Pagoni, M. (2007). Cinq ans de recherche : éléments pour un bilan provisoire. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007) <i>Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire</i> (245-256). L'Harmattan.                                    |

|               |  |
|---------------|--|
| <b>DOC.10</b> | Carra, C. et Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). <i>Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire</i> (31-61). L'Harmattan.   |
| <b>DOC.11</b> | Bécousse, G. et Jovenet, A.-M. (2007). Changement et continuité : l'entrée en Sixième. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). <i>Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire</i> (89-113). L'Harmattan.   |
| <b>DOC.12</b> | Reuter, Y. (2007). Enseignement et apprentissages de l'écrit. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). <i>Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire</i> (129-157). L'Harmattan.   |
| <b>DOC.13</b> | Cohen-Azria, C. (2007). Enseignement et apprentissages scientifiques. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). <i>Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire</i> (216-243). L'Harmattan.   |
| <b>DOC.14</b> | Lahanier-Reuter, D. (2007). Enseignement et apprentissages mathématiques. Dans : Reuter, Y. (dir.). (2007). <i>Une école Freinet : Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire</i> (185-216). L'Harmattan.   |
| <b>DOC.15</b> | Lahanier-Reuter, D. (2005). Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet. <i>Revue française de pédagogie</i> , (153). 55-65. <a href="https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3393">https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3393</a>   |
| <b>DOC.16</b> | Leroy, G. (2020). "Ateliers" et activités montessoriennes à l'école maternelle : quel profit pour les plus faibles ?. <i>Revue française de pédagogie</i> , 2(2), 119-131. <a href="https://doi.org/10.4000/RFP.9296">https://doi.org/10.4000/RFP.9296</a>   |
| <b>DOC.17</b> | Cohen-Azria, C. et Delcambre, I. (2005). Toucher, observer, dire : Conduites langagières et scientifiques en Maternelle. Dans A. Giordan, J.-L. Martinand & D. Raichvarg (Éds.), <i>Par les mots et par les choses</i> , Actes des XXVIIes Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles. Paris : DIRES. <a href="http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/2930">http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/2930</a> |

## **Annexe 8. Analyse des données à partir des catégories**

Pour accéder à l'annexe, prière de consulter ce lien :

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sji5UMTWONdhunNrcRItvE3dsy2Vc77j0e284M\\_uY5o/edit#gid=0](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1sji5UMTWONdhunNrcRItvE3dsy2Vc77j0e284M_uY5o/edit#gid=0)

## Annexe 9. Équivalence des systèmes scolaires français, québécois et ontarien

| En France   |                           | Au Québec  |                         | En Ontario  |                         | Âge |
|-------------|---------------------------|------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-----|
| Maternelle  | Petite section (PS)       |            |                         |             |                         | 3   |
|             | Moyenne section (MS)      | Maternelle | Prématernelle           | Maternelle  | Maternelle              | 4   |
|             | Grande section (GS)       |            | Maternelle              |             | Jardin                  | 5   |
| Élémentaire | Cours préparatoire (CP)   | Primaire   | 1 <sup>ère</sup> année  | Élémentaire | 1 <sup>ère</sup> année  | 6   |
|             | Cours élémentaire 1 (CE1) |            | 2 <sup>ème</sup> année  |             | 2 <sup>ème</sup> année  | 7   |
|             | Cours élémentaire 2 (CE2) |            | 3 <sup>ème</sup> année  |             | 3 <sup>ème</sup> année  | 8   |
|             | Cours moyen 1 (CM1)       |            | 4 <sup>ème</sup> année  |             | 4 <sup>ème</sup> année  | 9   |
|             | Cours moyen 2 (CM2)       |            | 5 <sup>ème</sup> année  |             | 5 <sup>ème</sup> année  | 10  |
| Collège     | 6 <sup>ème</sup>          |            | 6 <sup>ème</sup> année  |             | 6 <sup>ème</sup> année  | 11  |
|             | 5 <sup>ème</sup>          | Secondaire | 1                       | Secondaire  | 7 <sup>ème</sup> année  | 12  |
|             | 4 <sup>ème</sup>          |            | 2                       |             | 8 <sup>ème</sup> année  | 13  |
|             | 3 <sup>ème</sup>          |            | 3                       |             | 9 <sup>ème</sup> année  | 14  |
|             | 4                         |            | 10 <sup>ème</sup> année |             | 15                      |     |
| Lycée       | Seconde                   |            | 5                       |             | 11 <sup>ème</sup> année | 16  |
|             | Première                  | CÉGEP      | Collégial 1             |             | 12 <sup>ème</sup> année | 17  |
|             | Terminale                 |            | Collégial 2             |             |                         | 18  |

## Annexe 10. Synthèse des résultats : réussite scolaire

### RÉUSSITE SCOLAIRE (succès académique, performances et compétences scolaires, diplôme)

| Apprentissages disciplinaires   |   |
|---|---|
| <p><b>Sciences</b></p> <p>Développement d'une démarche scientifique tout au long du cursus.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>observer, se questionner, mettre en réseau des savoirs (au sein de la classe), identifier et utiliser une multitude de sources d'information.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Acquisition de savoirs et de savoirs-faire scientifiques.</p> <p style="text-align: center;">Cohen-Azria (2007) - <i>PF</i></p>           | <p><b>Mathématiques</b></p> <p>Variété des stratégies employées, du contrôle de la tâche et du développement d'explications et d'arguments. (<i>PF</i>)</p> <p>Symétrie axiale. (<i>PF</i>)</p> <p>Géométrie. (<i>PF</i>)</p> <p>Progrès général dans la matière. (<i>PC, PF, PM</i>)</p> <p style="text-align: right;">Reuter et al. (2007)</p> <p style="text-align: right;">Lahanier-Reuter (2007)</p> <p style="text-align: right;">Alvarez (2016)<br/>Connac (2018)</p> <p style="text-align: center;">Courtier (2019), Courtier et al. (2021) - <i>PM</i></p> |
| <b>Littératies</b>  |   |
| <p><b>Lecture</b></p> <p>Entrée précoce dans la lecture. (<i>PM</i>)</p> <p>Développement de grandes compétences en lecture. (<i>PM</i>)</p> <p>Meilleure perception de leur compétences. (<i>PM</i>)</p> <p style="text-align: right;">Alvarez (2016)</p> <p style="text-align: right;">Courtier et al. (2021)</p> <p style="text-align: right;">Courtier (2019)</p>   | <p><b>Écriture</b></p> <p>Progrès significatifs en production textuelle, aucune baisse. (<i>PC</i>)</p> <p>Meilleures performances<br/>→ longueur et structure du texte, syntaxe, orthographe, respect de la consigne. (<i>PF</i>)</p> <p style="text-align: right;">Connac (2018)</p> <p style="text-align: right;">Reuter (2007)</p>  |
| <b>Baccalauréat</b>   |   |
| <p>Aucune différence significative due à l'origine sociale des élèves lors de l'obtention du baccalauréat.</p> <p>Effet établissement → nombreux élèves initialement intéressés par la filière technologique rejoignent la filière générale.</p>  | <p>Bergeron (2013 et 2015) - <i>PC</i></p>  |
| <p><b>Légende</b></p> <p><span style="display: inline-block; width: 15px; height: 10px; background-color: #d9ead3; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Effet positif</p> <p><span style="display: inline-block; width: 15px; height: 10px; background-color: #f4cccc; border: 1px solid black; margin-right: 5px;"></span> Aucun effet</p> <p><i>PC</i> : Pédagogie coopérative<br/><i>PF</i> : Pédagogie Freinet<br/><i>PM</i> : Pédagogie Montessori</p> |   |

## Annexe 11. Synthèse des résultats : réussite éducative

### RÉUSSITE éducative (compétences extracurriculaires, soutien à la réussite scolaire et à la réalisation personnelle)

#### Préalables scolaires

| Développement du langage   |   | Fonctions exécutives   |  | Autonomie  |
|--|---|--|--|--|
| <b>Compétences lexicales</b> : discours argumentatif, adjectifs produits. (PF)<br><br><b>Verbalisation</b> : productions langagières abondantes, grande capacité à verbaliser lors de tâches complexes. (PF)<br><br><b>Conscience phonologique.</b> (PM) | Cohen-Azria et Delcambre (2005)<br><br>Alvarez (2016) | <b>Mémoire à court terme</b><br>Progression rapide et importante (PM)<br><br>Alvarez (2016), Courtier (2019) | Flexibilité cognitive, Mémoire de travail, Autorégulation. (PM)<br><br>Courtier (2019), Courtier et al. (2021) | Intériorisation de modes de travail autonome.<br><b>Tutorat entre pairs</b> → meilleure compréhension des consignes. <b>Ritualisation de la mise au travail</b> (entrée et fin de tâche). Identification et usage de sources d'information variées et spécifiques. (PC, PF, PM)<br>↳ Autodidaxie ↳<br>Insertion étudiante et professionnelle |
| Vocabulaire<br>Pragmatique du langage<br>Conscience phonologique (PM)  | Courtier (2019)<br>Courtier et al. (2021)             |  |  | Bergeron (2013), Cohen-Azria (2007), Connac (2018), Vandaele et al. (2017)   |

#### Compétences transférables

| Compétences psychosociales   | Compétences de recherche   | Compétences politiques   |
|--|--|--|
| <b>Flexibilité, adaptation, coopération, prise de risque</b><br>↓<br>Mobilisation ciblée de ressources et de stratégies      Transformation de situations délicates en opportunités<br>↓<br><b>Intégration sociale et professionnelle.</b> | Capacité à <b>persévérer</b> , à <b>soutenir les essais</b> , à <b>observer</b> , à identifier et à recourir à une plus grande variété d' <b>outils spécifiques</b> à la recherche<br>↓<br>Construction et diffusion des savoirs.      Vision positive de l'erreur.<br><b>Développement d'une démarche scientifique.</b> | Dispositif institutionnalisé de participation à l'organisation scolaire<br>↓<br>Pratiques de <b>réflexion</b> et d' <b>argumentation</b> <b>Prise de décision</b><br>↓<br>Développement du <b>jugement critique et éthique</b> |
| Bécousse et Jovenet (2007), Bergeron (2013) - PC, PF   | Cohen-Azria (2007), Lahanier-Reuter (2007), Reuter et al. (2007) - PF  | Carra et Pagoni (2007) - PF  |