



L'E.C.O.L.E. du Grésivaudan  
337bis rue de Bretagne  
38190 FROGES  
Yann DUBUS, Delphine BROTTÉ  
06.20.66.39.14 // 06.63.71.41.82  
<http://www.ecoledugresivaudan.fr/>  
[contact@ecoledugresivaudan.fr](mailto:contact@ecoledugresivaudan.fr)

Le 07/12/2017

## ARGUMENTAIRE SCIENTIFIQUE

### Caractéristiques et fondements théoriques du projet « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan »

*Document réalisé par Fanny Gimbert, enseignante chercheur au Laboratoire des Sciences de Grenoble  
Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC ex-LSE)  
Bâtiment des Sciences de l'Homme et Mathématiques  
1251 avenue Centrale, Domaine Universitaire de St Martin d'Hères  
CS 40700 38058 Grenoble Cedex 9 - Bureau 107*

--  
*École Supérieure du Professorat et de l'Éducation  
Université Grenoble Alpes*

#### **I. Description des caractéristiques du projet « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan »**

Le projet intitulé « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan » est un établissement destiné à accueillir des élèves de 6 à 19 ans. Le caractère innovant de ce projet repose principalement sur trois caractéristiques.

1. Dans cet établissement, les élèves ne seront pas répartis selon leur âge dans différentes salles de classes. Chaque élève pourra évoluer librement d'une salle à l'autre et donc interagir avec n'importe quel autre élève de l'école, ainsi qu'avec les adultes. Ainsi, les regroupements qui pourront être observés dans cet établissement le seront autour d'un sujet d'intérêt commun. Ces regroupements pourront ou non comporter un ou plusieurs adultes. Cette caractéristique sera appelée « **regroupement libre d'élèves de tous âges autour d'un même sujet d'intérêt** ».

2. Dans cet établissement, les adultes n'imposeront pas un programme et une progression des apprentissages aux élèves. Les différentes pièces de l'école seront organisées par thèmes recoupant les cinq domaines du socle commun : la salle langages, la salle ressources (bibliothèque, outils numériques), la salle des conseils (d'établissement, de justice), la salle science et technique et la salle espace et temps (i.e., histoire-géographie). De plus, d'autres salles permettront d'élargir le champ des activités possibles: une salle orientation avec les différents métiers, une salle atelier, une salle de théâtre/musique, une salle de motricité... L'organisation matérielle de ces salles sera réalisée pour favoriser les interactions entre pairs, et aussi pour permettre la mise en place de cours formels. A tout moment, chaque élève a le choix de s'engager dans une activité, déjà en cours dans un groupe, ou d'en initier une nouvelle. L'adulte a donc pour rôle de guider les élèves dans leurs apprentissages, en particulier en les aidant à expliciter leurs objectifs personnels et en les étayant dans l'organisation et la réalisation des activités. Il propose aussi des activités selon son domaine d'expertise mais n'impose pas la participation des élèves. L'enseignement et l'apprentissage pourra donc avoir lieu à travers des cours formels non obligatoires, et/ou à travers des interactions informelles avec les pairs,

et/ou par un travail de recherche personnel grâce aux ressources mises à la disposition des élèves dans les différentes salles. Cette caractéristique sera appelée « **libre choix des élèves concernant la méthode d'accès à l'apprentissage** ».

3. Dans cet établissement, un cadre stricte concernant les règles de vie à respecter au sein de l'école sera imposé à tous (e.g., respect de l'intégrité morale et physique de chacun, respect du règlement de chaque salle, etc.). Chaque élève est invité à participer activement à « la vie citoyenne de l'école » en prenant part à un conseil d'établissement hebdomadaire votant les décisions administratives de l'établissement (e.g., gestion, budget), ainsi qu'en participant à un conseil de justice quotidien traitant les transgressions aux règles de vie. Cette caractéristique sera appelée « **participation des élèves à la vie citoyenne de l'école** ».

## **II. Fondements théoriques**

Les caractéristiques du projet « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan » ont été choisies à la suite d'une réflexion collective s'appuyant sur les expériences de professionnels de l'éducation et sur différents résultats issus de la recherche en éducation. Les résultats concernant l'efficacité de chacun de ces choix sur l'apprentissage des élèves vont être détaillés ci-dessous.

### *1. Regroupement libre d'élèves de tous âges autour d'un même sujet d'intérêt*

Cette caractéristique comporte en réalité deux particularités : celle de mettre ensemble des élèves d'âge différents et celle de ne pas imposer un cadre de regroupement par classe. A notre connaissance, l'efficacité de la combinaison de ces deux particularités sur l'apprentissage des élèves n'a pas été étudiée expérimentalement. C'est pourquoi les résultats concernant chacune de ces particularités seront exposés de manière indépendante.

Concernant le choix de mettre ensemble des élèves d'âges différents, les résultats de méta-analyses ayant comparé l'efficacité de classes multi âge vs âge unique sur l'apprentissage ont montré un effet faible ( $d = 0.04$  ; Hattie, 2009, p. 92) en faveur des classes multi âge. De plus, les études ayant évalué l'effet des pratiques de tutorat entre élèves sur les apprentissages ont mis en évidence que le tutorat entre pairs d'âge différents ( $d = 0.79$  ; Hattie, 2009, p.187) était plus efficace que le tutorat entre pairs de même âge ( $d = 0.52$  ; Hattie, 2009, p.187). Il est important de noter que dans les études incluses dans ces méta-analyses, les élèves étaient regroupés par classe, ce qui ne sera pas le cas dans l'établissement l'E.C.O.L.E.

Concernant le choix de ne pas imposer un cadre de regroupement par classe, il est difficile de connaître à l'avance la taille et la composition des groupes qui se formeront autour d'un intérêt commun. Compte tenu de la diversité des intérêts des élèves, une hypothèse probable serait qu'une multitude de petits groupes pourraient se former par affinités. D'autres méta-analyses ont mis en évidence un effet important de l'influence des pairs sur l'apprentissage ( $d = 0.53$  ; Hattie, 2009, p.105), surtout lorsque des relations d'amitiés existent (e.g., Anderman & Anderman, 1999 ; Berndt, 2004), ce qui serait probablement le cas dans les groupes formés par affinités. Cette idée d'une influence importante des pairs et des relations sociales positives sur l'apprentissage se retrouve dans l'efficacité supérieure d'une situation d'apprentissage coopératif en comparaison à une situation d'apprentissage compétitif ( $d = 0.54$  ; Hattie, 2009, p. 212).

### *2. Libre choix des élèves concernant la méthode d'accès à l'apprentissage*

Ici encore, cette caractéristique comporte deux particularités : celle pour l'élève d'avoir le choix dans ses apprentissages (méthode et contenu) et celle du rôle de l'adulte qui consiste à guider plus ou moins l'élève en fonction des choix de ce dernier.

Le fait d'avoir le choix dans ses apprentissages, ou ce qui est appelé « perception de contrôlabilité » par Rolland Viau (Viaud & Bouchard, 2000) ou encore « perception d'autonomie » dans la théorie de l'auto-détermination de Deci & Ryan (1994) est vue comme une source potentielle de motivation et donc d'engagement dans les apprentissages. Dörnyei (2001, cité par Hattie, 2009, p. 48) précise que la motivation

des élèves est plus grande lorsqu'ils ont une « autonomie suffisante ». La motivation à s'engager dans une activité est aussi vue comme dépendante de l'intérêt porté à la tâche, ou encore de la « perception de valeur » (Viaud & Bouchard, 2000) par l'élève de la tâche dans laquelle il est susceptible de s'engager. D'après ce cadre théorique, le libre choix des élèves concernant la méthode d'accès à l'apprentissage et au contenu de ses apprentissages pourrait augmenter la perception d'autonomie et la perception de valeur de l'élève (il va s'engager dans une activité pour laquelle il a un intérêt certain) et par conséquent influencer la motivation des élèves à s'engager dans les apprentissages. Or, il a été montré par une méga-analyse que la motivation avait un effet positif significatif sur l'efficacité de l'apprentissage ( $d = 0.48$  ; p. 48, Hattie). Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud (2013) se sont intéressés aux processus impliqués dans la relation entre « le style motivationnel de l'enseignant tel qu'il est perçu par les élèves (i.e., proche de la notion de perception d'autonomie) et les acquisitions des élèves. Ils écrivent dans leur discussion que « quand les élèves ont le sentiment que leur enseignant soutient leur autonomie, leur compétence et leur proximité sociale, ils sont plus à même de manifester une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation et de plus grandes croyances d'auto-efficacité. En retour, une plus grande motivation autodéterminée, une plus faible amotivation et de plus grandes croyances d'auto-efficacité prédisent chacune de meilleures acquisitions ».

Comme il a été précisé dans la description des caractéristiques du projet « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan », le rôle de l'adulte consistera à guider les élèves dans leurs apprentissages. Il proposera des activités, il proposera son aide, mais si ces propositions sont refusées par l'élève, alors il n'imposera pas son soutien. Il en résulte que le guidage de l'adulte dans les apprentissages des élèves pourra être différent en fonction des choix de ces derniers concernant leurs modalités d'apprentissage. Guider l'élève peut notamment consister à l'aider à expliciter ses objectifs personnels, à lui apporter un retour sur son travail, à l'encourager à persévérer, etc. Des méta-analyses ont mis en évidence l'importance pour les élèves d'avoir des objectifs d'apprentissage clairs et atteignables, ainsi que de recevoir des retours sur leur travail pour leur permettre d'orienter leur action et de progresser plus efficacement dans leurs acquisitions (Hattie, 2009).

Pour conclure, les deux particularités liées à la présente caractéristique, c'est-à-dire « avoir le choix dans ses apprentissages (méthode et contenu) », et « le rôle de l'adulte plus ou moins guidant en fonction des demandes des élèves », semblent présenter des effets contradictoires dans le cas où l'adulte ne serait pas sollicité par l'élève pour remplir le rôle de guide. L'hypothèse avancée dans cette expérimentation est que l'effet motivationnel lié au fait d'avoir le choix dans ses apprentissages pourrait être supérieur à l'effet du guidage systématique de l'adulte sur les apprentissages des élèves.

### 3. Participation des élèves à la vie citoyenne de l'école

Chaque élève est invité d'une part à participer à un conseil d'établissement hebdomadaire votant les décisions administratives de l'établissement (e.g., gestion, budget) et d'autre part à participer à un conseil de justice quotidien traitant les transgressions aux règles de vie. A notre connaissance, aucune méta-analyse n'a abordé l'effet de la participation des élèves à la vie citoyenne de l'école sur leurs habiletés civiques, ni sur leurs acquisitions scolaires. En revanche, l'étude de Mager et Nowak (2012) présente une revue de la littérature concernant les effets de la participation d'élèves de 5 à 19 ans aux décisions de leur école. Les auteurs distinguent quatre « types de participation » : la participation à des conseils (d'école, d'élèves, de classe, etc.), la participation à des groupes temporaires de travail destinés à améliorer le fonctionnement de l'école, la participation aux prises de décision de la classe, la participation aux prises de décisions de l'école. Parmi ces types de participation, ceux se rapprochant le plus de la participation des élèves envisagée dans le projet « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan » sont la participation à des conseils et la participation aux prises de décisions de l'école. Mager et Nowak (2012) rapportent que les résultats des études recensées dans leur revue permettent d'évaluer le niveau de preuve existant actuellement concernant différents effets observés. Ainsi, concernant les effets de la participation à des conseils, ils indiquent un niveau de preuves modéré concernant les habiletés démocratiques et citoyennes et un niveau de preuves faible concernant les acquisitions scolaires des élèves. De plus, concernant les effets de la participation aux décisions des écoles, ils indiquent l'existence de preuves faibles concernant les habiletés démocratiques et citoyennes et les acquisitions scolaires des élèves. Les résultats de cette revue soulignent le fait qu'actuellement il n'est pas possible de déterminer clairement si la participation des élèves à la vie citoyenne de l'école impacte leurs habiletés civiques et leurs apprentissages. Cette question pourrait être étudiée par le biais du projet « l'E.C.O.L.E. du Grésivaudan ».

## Conclusion

Ce qui est innovant dans le projet « L'E.C.O.L.E du Grésivaudan » est de proposer de combiner les trois caractéristiques de fonctionnement – 1) regroupement libre d'élèves de tous âges autour d'un même sujet d'intérêt, 2) libre choix des élèves concernant la méthode d'accès à l'apprentissage et 3) participation des élèves à la vie citoyenne de l'école– au sein d'un même établissement. Au vu des résultats issus de recherches antérieures, les caractéristiques 1) et 2) laissent supposer qu'elles pourraient influencer positivement sur les apprentissages des élèves. Le manque de consensus concernant l'effet de la caractéristique 3) sur les apprentissages ne permet pas de se prononcer quant à son impact. La question principale qui sera donc testée à travers l'expérimentation du projet« L'E.C.O.L.E du Grésivaudan » est la suivante : laisser la liberté aux élèves de se regrouper librement, avec des enfants de différents âges, et de choisir leurs méthodes et contenus d'apprentissage, en étant impliqué dans la vie citoyenne de l'école est-il bénéfique pour favoriser l'apprentissage ?

## Références

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*(1), 21–37.
- Berndt, T. J. (2004). Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 206–223.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*(1), 3–14.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires: style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue Française de Pédagogie, 1*(1), 71–92.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review, 7*(1), 38–61.
- Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation, 16–26*.