

Projet du Campus Montessori-Morin

L'école du Sens pour Toute la Vie

8 juin 2018

<u>LA PRESENTATION DE LA PHILOSOPHIE DU PROJET.....</u>	3
I. UN CONSTAT CHIFFRABLE	3
II. INVENTER L'ÉCOLE DU SENS POUR TOUTE LA VIE.....	3
III. L'APPRENTISSAGE SERA NOTRE FIL CONDUCTEUR.....	5
<u>LA MIXITE SOCIALE AU CŒUR DU CAMPUS.....</u>	7
<u>L'ART DANS LA PEDAGOGIE AU CŒUR DU CAMPUS.....</u>	8
I. L'ART COMME OUTIL DE COMPREHENSION DE SOI ET DU MONDE.....	8
II. L'ART PERMET L'EPANOUISSEMENT PERSONNEL ET LE DIALOGUE AVEC LA BEAUTE (PAUL RICOEUR).	9
<u>L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES OU « LES COURS DE COMMUNICATION ET DE CULTURE » AU CŒUR DU CAMPUS.....</u>	10
I. LA FINALITE DES COURS DE COMMUNICATION ET DE CULTURE : COMMUNIQUER	10
II. LA POSTURE : LE « LACHER PRISE » ET LE PAS A PAS	11
III. LES TROIS ETAPES DE L'APPRENTISSAGE : DES MOTS, A LA PHRASE JUSQU'A L'ECRIT	11
A. LES MOTS	11
B. LES PHRASES	12
C. L'ECRIT	12
<u>L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU CŒUR DU CAMPUS « LES ARTS DU CIRQUE »</u>	13
<u>« NOURRITURES TERRESTRES, NOURRITURE POLITIQUE », LA RESTAURATION « BIO » AU CŒUR DU CAMPUS.....</u>	15
<u>COACHING SCOLAIRE ET ACCOMPAGNEMENT NARRATIF AU CŒUR DU CAMPUS</u>	16
I. LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT EST UNE EXPERIENCE A VIVRE	16
II. NOTRE CONSTRUCTION IDENTITAIRE EST UNE HISTOIRE D'HISTOIRES.....	16
<u>LA COEDUCATION ET LA FACILITATION AU CŒUR DU CAMPUS</u>	18
<u>TEMPS PERISCOLAIRES PROPOSES EN LIEN AVEC LE CAMPUS.....</u>	20
I. FINALITES ET OBJECTIFS.....	20
II. LES MOYENS.....	20
A. LE MOUVEMENT	20
B. LE RYTHME	20
C. LE TRACE SPONTANE.....	21
<u>LES CAMPS EN LIEN AVEC LE CAMPUS.....</u>	22
<u>LES CARTES D'IDENTITES.....</u>	23

La présentation de la philosophie du projet

« L'éducation ne consiste pas à chercher des méthodes nouvelles en vue d'une aride transmission des connaissances ; elle doit se proposer d'aider au développement de l'homme. C'est par conséquent, la vie humaine, la vie dans ses valeurs, qu'il nous faut considérer. Si c'est la 'formation de l'homme' qui devient la base de l'éducation, il sera nécessaire d'établir une coordination entre tous les degrés, de l'enfance à la maturité, de la nursery à l'Université, puisque l'homme, s'il traverse des phases interdépendantes, n'en est pas moins un. La phase qui précède prépare la suivante, en forme les bases, en cultive les énergies. »

Maria Montessori, *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, DDB, 2004, p. 159.

I. Un constat chiffrable

Un chiffre record : non seulement les enfants français ne brillent pas dans les classements Pisa, qui mesurent les connaissances et les compétences des élèves de 15 ans dans 72 pays de l'OCDE, mais ils seraient, de plus, les champions de l'indiscipline se plaçant en 71^e place. Ainsi, non seulement les contenus appris se dégradent depuis 2001, mais en outre, la France possède le record des pires postures d'apprentissage et de savoir-être à l'école des démocraties européennes (Source : Pisa, 2017).

Ce n'est pas tout : les données socio-économiques sont préoccupantes pour les jeunes 16-30 ans¹ :

- 100 000 jeunes sortent du système scolaire sans qualification et ce désarroi de l'élève est visible dès les premières années du collège,
- Cette déscolarisation précoce éloigne nos jeunes d'une maîtrise suffisante du socle de compétences de bases, les privant aussi d'une capacité d'expression fluide de leur pensée,
- Les « NEET » (*Not in Education, Employment or Training*), ces jeunes qui ne sont ni étudiant, ni employé, ni stagiaire sont près de 1,9 million et près de la moitié d'entre eux ne sont même plus à la recherche d'un emploi,
- Nous connaissons un marché du travail en tension depuis 1974 (7% de chômage au minimum depuis cette période) et aujourd'hui en France :

* Seulement 33% des 18-26 ans accèdent directement à un CDI et cette tranche d'âge est la première touchée en cas de dégradation de la conjoncture, les non qualifiés plus particulièrement ;

* Sur 23 millions de contrats de travail signés chaque année en France, 87% sont des CDD et 70% des CDD de moins d'un mois ;

* 67% des jeunes pensent que la société ne leur permet pas de montrer de quoi ils sont capables. Ce sont 2 jeunes sur 3 qui veulent agir, trouver leur place dans la société, mais qui n'y arrivent pas.

II. Inventer l'École du Sens pour Toute la vie

Dès lors, l'urgence et la nécessité sont aujourd'hui de penser et de mettre en œuvre l'École du Sens pour Toute la Vie, pour toutes et tous fondées sur des postures d'apprentissages et une maîtrise des connaissances et contenus transmis.

¹*Cahier français*, « Quelle réforme pour le marché du travail ? », n° 394, septembre-octobre 2016.

Urgence, en premier lieu. Tout d'abord, la vitesse d'innovation dans les nouvelles technologies et l'intelligence artificielle peut sonner l'ère d'un chômage technologique irréversible et d'une transformation du travail. « Les machines ne sont plus des outils qui augmentent la productivité des travailleurs, elles deviennent elles-mêmes des travailleurs »²(Martin Ford). De fait, 60% des élèves de 6^e exerceront un métier qui n'existe pas aujourd'hui. Ensuite, l'accélération de l'innovation nous prive de l'indispensable réflexion sur le devenir des sciences : nous sommes prisonniers « d'une culture scientifique qui ignore le sujet » au bénéfice de l'objet comme le souligne Edgar Morin. Ainsi, *quid* de notre être et savoir être ? Comment se connaître et connaître autrui à l'heure où le pêle-mêle culturel que représente Internet, la décontextualisation des informations qui y circulent, la fragmentation des savoirs qui y sont disponibles mettent en péril la question même de la construction de la connaissance du monde et de la vie³.

Par conséquent, nous évoluons dans un environnement complexe au sein duquel l'incertitude radicale (Frank Knight) et l'instabilité sont des données acquises tout en étant porteuses de risque de désolidarisation de nos sociétés et des individus au sein de ces sociétés.

C'est pourquoi l'urgence est de proposer l'École du Sens pour Toute la Vie qui soit une vraie alternative humaine et pédagogique de connaissance de la connaissance, du monde, de la vie et de la société visant le développement de l'enfant selon ses sensibilités, ses besoins et désirs au cœur d'une société complexe en pleine mutation en bénéficiant notamment du compagnonnage du sociologue et philosophe Edgar Morin : par son œuvre, sa vision, mais aussi son parrainage.

Nécessité, en second lieu. Il n'est plus acceptable d'avoir un système éducatif injuste qui accroît les inégalités au fil des ans et ne remplit pas ses promesses de démocratisation, comme l'a déjà repéré Pierre Bourdieu dans son maître-ouvrage écrit en collaboration avec Jean-Claude Passeron *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964). En 2002, 87% des enfants d'enseignants ont un Bac général ou technologique contre 27 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés, soit 60 points de différence ; en six ans, entre 1996 et 2002, le pourcentage de l'obtention du Bac augmente de 3 points en faveur des enfants de cadres et professions supérieures et diminue de 3 points à la défaveur des enfants d'ouvriers non qualifiés. Aujourd'hui, en 2017, dans les Écoles Normales Supérieures (ENS), 2 % des élèves proviennent du monde ouvrier alors que ce dernier représente 22 % de la population employée en France et 80 % des élèves proviennent du monde des cadres et professions supérieures bien que ces derniers ne représentent que 16 % de la population employée.

Combien de temps pouvons-nous accepter, en outre, que des enfants issus des quartiers populaires provenant de l'immigration n'aient pas accès au savoir élémentaire ?

Depuis 2014, le cabinet THE OLIVE BRANCH mène une enquête auprès de 1100 enfants et adolescents à la demande de préfets dans les quartiers populaires en région parisienne et dans l'ouest de la France. Ces enfants de l'enseignement primaire et secondaire n'ont pas ou peu de savoir-être, pas de savoir-apprendre.

De fait, ils sont « orphelins du sens » et se repèrent dans un monde de violence selon un mode d'être relevant de « la prédation » mise en évidence par le philosophe anglais Hobbes : « l'homme est un loup pour l'homme ». Contre cela, il propose un instrument collectif, un contrat, l'État ou *Léviathan* (1651) pour conjurer la violence et permettre le développement du citoyen.

Cette dynamique prédatrice commence dans leurs cauchemars et se termine dans la cour d'école, en passant par le langage, les échanges informels, la musique, les jeux vidéo, la cité et la rue, la petite criminalité, les activités sportives et leurs communications sur les réseaux sociaux. Homophobie, racisme en tout genre, sexisme violent, wahhabisme et salafisme prospèrent selon un triple choc explosif pour toute la société : le « choc des émotions », le « choc des ignorances » et le « choc des identités ». Outre le déchaînement de violences, une ignorance ou pour reprendre le regretté Jean d'Ormesson « une imbécillité vide de curiosité » se déploie insidieusement dont les premières victimes sont nos enfants.

Il en va de notre civilisation et du développement de l'homme en devenir en chaque enfant, il est de notre responsabilité de proposer un cadre plein de sens pour que l'enfant de 18 mois jusqu'à la fin de sa vie puisse apprendre l'ensemble des savoirs : savoir-être, savoir-faire, savoir scientifique, faire-savoir, savoir-apprendre.

² Martin Ford, *L'avènement des machines, Robots et intelligence artificielle : la menace d'un avenir sans emploi*, Limoges, FYP éditions, [2015] 2017.

³ Edgar Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Arles, Acte Sud, 2014.

Il est donc nécessaire :

- ✓ d'apprendre et vivre avec autrui qui est différent de moi,
- ✓ d'apprendre et vivre l'adaptabilité pour naviguer dans l'incertitude et la complexité,
- ✓ d'apprendre à mesurer les impacts directs et indirects de ses choix, au sein d'un système globalisé,
- ✓ d'apprendre et vivre le compromis et la coopération,
- ✓ d'apprendre à se comprendre et à s'aimer,
- ✓ d'apprendre à « penser, s'aimer et semer » (Edgar Morin),
- ✓ d'apprendre à se lancer, à oser, à expérimenter, à exprimer sa créativité et ses talents,
- ✓ d'apprendre à se tromper,
- ✓ d'apprendre à chercher par soi-même et bousculer les certitudes s'il y a lieu et selon une plus grande lucidité,
- ✓ d'apprendre la controverse et la pensée critique,
- ✓ d'apprendre et vivre l'humour et la solidarité.

Il s'agit d'apprendre en permanence non pas pour compenser un manque, mais pour maintenir sa capacité d'initiative, pour être en phase avec son écosystème, pour se sentir à l'aise dans un monde géré par le principe d'incertitude.

C'est pourquoi il est nécessaire de proposer l'École du Sens pour Toute la Vie, un Campus ouvert à tous et à toutes permettant l'appropriation à l'enfant de l'âge de 18 mois jusqu'à la fin de sa vie si c'est son souhait et désir en s'appuyant sur l'approche de Maria Montessori. Maria Montessori, médecin, philosophe et éducatrice, n'a cessé d'enseigner toute sa vie dans sa pratique et dans ses œuvres traduites dans le monde entier un point capital : au regard de notre société en pleine mutation, il est urgent de changer la nature de la relation pédagogique Maître-Enfant, « le Maître est l'Enfant ».

III. L'apprenance sera notre fil conducteur

Définie comme « un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou dialectique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite »⁴, l'apprenance concerne tous les âges. Durant les âges de 16 à 35 ans, elle est en particulier une période de l'orientation, de l'engagement dans la vie professionnelle, sociale et familiale, une période de quête.

Si s'orienter est l'acte de confronter ses choix à la réalité, se tourner vers l'Orient d'où vient la lumière pour reprendre Kant⁵, il s'agit aujourd'hui de les confronter... à l'inconnu et à ce qui nous inspire, choisir à partir de ce qui compte pour soi et pour le monde. En un mot, dessiner un futur souhaitable et y trouver sa place.

Notre projet est une École du Sens pour Toute la Vie comme une école expérimentale de la vie en société en phase avec nos enjeux contemporains. Maria Montessori parlait en son temps d'une école « mise en rapport avec la civilisation actuelle » et qui « se propose d'aider au développement de l'homme »⁶.

En ce sens, les formations en alternance sont une proposition d'entrée dans la vie professionnelle par la porte du projet et de l'expérimentation, de la confrontation au monde. Mais, 30% seulement des jeunes volontaires à ce type de contrats trouvent une structure d'accueil. Sur les heureux élus, plus de 20% mettront un terme à leur contrat. Les temps de l'entreprise ne sont pas ceux des jeunes, tout comme le temps des attentes.

Accompagner un enfant puis un jeune adulte est avant tout une question de posture et de médiation avec l'environnement. Au regard de l'expérience et de l'expertise de l'association *Osons ici et maintenant*⁷ parce qu'apprendre suppose de s'exposer, deux axes sous-tendent l'apprenance dans l'École du Sens pour Toute la Vie :

⁴Philippe Carré, *L'apprenance, Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2011.

⁵Kant écrit en 1786 : « S'orienter signifie dans le sens propre du mot : d'une région donnée du monde (nous divisons l'horizon en quatre de ces régions), trouver les trois autres, surtout l'Orient. Si donc je vois le soleil au ciel, et que je sache qu'il est midi, je puis trouver le sud, l'ouest, le nord et l'est ». « Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ? », *Œuvres philosophiques*, Tome 2, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1984.

⁶Maria Montessori, *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, DDB, 2004.

⁷*Osons ici et maintenant* est une association partenaire de notre projet dont l'objet est de préparer et d'accompagner les 16-25 ans à trouver leur place et agir au service d'un territoire et d'une société plus juste, viable, durable et pérenne : www.osonsicietmaintenant.org.

- Le premier est celui d'une école ouverte sur le monde et liée à son territoire ; ce territoire est une opportunité de rencontres et de découvertes, d'inspiration, de positionnement dans son environnement, de compréhension de l'articulation du global/local, de mise en projets, d'expression de soi, de ses talents ;
- Le second est la considération et reconnaissance de l'enfant et du jeune dans son entièreté ET dans un environnement donné qui est au cœur du processus pédagogique. L'engagement d'apprendre est suscité par des propositions de projets stimulants. Ainsi, l'accompagnement de ces projets est-il au service du développement de sa confiance dans un cadre de sécurité permettant l'expression du sentiment d'autodétermination ou de liberté.

Plaisir et émotions stimulent l'envie d'apprendre et l'alignement vers un projet pour soi, en conscience de l'autre, du monde. Dans cette optique, l'École du Sens pour Toute la Vie émancipera tout en faisant en sorte que l'élève prenne du plaisir à apprendre et savoir. Elle libérera les énergies et talents de chaque élève tout en lui permettant d'être au service des autres dans un monde qui évolue, se transforme sans cesse à tous les niveaux : culturel, matériel, social, économique, géographique, religieux, écologique, politique, scientifique, numérique et technologique tant sur le plan national qu'international.

L'enjeu est de trouver les conditions et les dispositifs à rassembler pour créer et incarner l'École qui éduquera chaque enfant/élève/étudiant/adulte en valorisant ses talents et sa créativité, en lui permettant de s'épanouir en acquérant l'ensemble des savoirs (savoir-être, savoir-faire, faire-savoir, savoir scientifique, savoir-apprendre) et en développant une vie intérieure au service d'une société plus juste, pacifiée, durable, pérenne dans un monde multirisque et complexe en pleine mutation.

Il s'agira de tenir les « deux bouts de la chaîne » : à la fois un « manuel », ancré dans l'apprentissage d'un métier au service d'un territoire et d'un environnement et un « intellectuel » possédant une culture générale digne des plus grandes écoles lui permettant d'être un élève à tout âge, un travailleur accompli, un citoyen actif conscient de ses droits et devoirs, une personne à part entière.

Au fond, l'École du Sens pour Toute la Vie visera à concilier le rêve des Humanistes depuis les Anciens *Mens sana in corpore sano* (« un corps sain dans un esprit sain »)⁸ et le rêve des Savants depuis les Modernes : « penser global, agir local »⁹.

Pour finir ou... pour commencer cette aventure, comment ne pas citer Émile Durkheim ? :

« L'homme réel est autrement complexe, et c'est l'homme dans sa complexité qu'il faut enseigner. Non pas qu'il soit possible ni utile d'en dénombrer tous les éléments qui sont l'infini ; une telle tâche, d'ailleurs irréalisable, dépasse les limites de l'enseignement. Mais ce qu'il faut, c'est donner à l'enfant le sens de cette complexité. [...] Il reste vrai que la fonction propre de l'éducation est avant tout de cultiver l'homme, de développer les germes de l'humanité qui sont en nous. »

Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1990, p. 384-385.

⁸ Formule écrite par le poète satirique latin Juvénal dans la dixième de ses seize *Satires* (écrites entre 90 – 127).

⁹ Formule pensée dans les années 30 par le philosophe personnaliste Jacques Ellul avec son ami et collègue Bernard Charbonneau. Ce concept fonde l'écologie politique, si cela n'a aucune résonance à l'époque, l'idée a depuis fait son chemin. Pour Ellul, ancien résistant, protestant anarchiste, juriste et historien, la formule nourrit trois livres pionniers sur l'analyse et la critique du phénomène technique dans la société moderne : *La Technique ou l'enjeu du siècle* (1954), *Le Système technicien* (1977) et *Le Bluff technologique* (1988).

La mixité sociale au cœur du Campus

L'École du Sens pour Toute la Vie ambitionne d'être un Campus ouvert à tous et à toutes. Il s'agit de permettre à chaque élève l'appropriation des savoirs, le savoir-être, mais aussi le savoir scientifique et sa pratique tout en prenant plaisir à apprendre.

L'École du Sens pour Toute la Vie veut aussi être l'établissement où chaque élève développe ses propres germes d'humanité selon ses sensibilités, ses besoins et désirs au service d'une société complexe en pleine mutation.

La mixité sociale est mise au cœur du Campus dans la mesure où il est **nécessaire** et **primordial** de former et d'accompagner des élèves, des enfants et des jeunes de toute origine sociale, culturelle et économique.

Nécessaire, car nos sociétés modernes, comme l'a montré le sociologue français Émile Durkheim, se structurent et s'édifient selon **la solidarité** qui se définit comme l'ensemble des liens de dépendance et d'interdépendance entre les individus avec leur groupe, leur nation, leur territoire quelle que soit leur origine sociale, religieuse, économique et culturelle. Dès lors, ne pas permettre à toutes et tous de grandir dans l'École du Sens pour Toute la Vie reviendrait à cloisonner la société de demain, à exclure ses futurs auteurs et acteurs. Une telle situation engendre des situations de violence. En effet, **les sociétés modernes les plus violentes, où la criminalité et la corruption prospèrent sont celles où les inégalités sont les plus développées**, à commencer par l'inégalité d'accès à la connaissance. Dans ce type de société, *le processus de civilisation* si bien étudié par le sociologue et historien Norbert Elias est suspendu : l'humanisation s'arrête.

Primordial, car nos démocraties, comme l'a démontré le philosophe Alexis de Tocqueville, se construisent entre des individus libres et égaux en droit, mais **si l'égal accès au savoir et à l'émancipation n'est pas réalisé, les démocraties peuvent dériver et devenir des régimes autoritaires et tyranniques**, reposant sur le choc des ignorances et des identités, où chacun se méfie et défie autrui. L'anthropologue Marcel Mauss l'a bien écrit dans son *Essai sur le don* (1923-1924) : « soit les hommes se font confiance, c'est la paix ; soit les hommes se défient et c'est la guerre ».

Ainsi, pour conjurer d'une part les inégalités et la violence en découlant, pour éviter d'autre part la défiance en vue de promouvoir la confiance, socle de nos démocraties, il s'agit de **promouvoir la mixité sociale**.

En premier lieu, **le modèle économique du Campus rendra possible la réduction des frais de scolarité** pour ces familles en fonction de leurs besoins en vue de créer les conditions de l'interdépendance et de solidarité entre les élèves, quelle que soit la couleur de peau, l'origine sociale, économique, culturelle et religieuse.

Ensemble, nous co-construirons une société plus juste, solidaire et fraternelle.

En second lieu, **ce modèle permettra à chaque enfant et élève de bénéficier d'une pédagogie particulièrement respectueuse de son rythme, axée sur le développement de la confiance en soi, de l'autonomie, de la confiance en autrui.**

Ensemble, nous co-construirons une société démocratique plus apaisée et où chacune et chacun pourra être acteur et auteur d'un « mieux vivre-ensemble ».

L'Art dans la pédagogie au cœur du Campus

Trois réactions courantes sont développées au sujet de l'art à l'école. La première réaction consiste à considérer que l'art est réservé à une élite culturelle et/ou économique. L'art, en particulier contemporain, serait réservé aux classes sociales les plus aisées, ou pour le moins, qui ont les « habitus » (Pierre Bourdieu) de la classe dominante (en particulier la musique classique). De ce fait, l'école « perdrait son temps » à vouloir initier des élèves qui ne posséderaient pas les codes du milieu artistique et mieux vaudrait se contenter de les initier aux arts dits populaires. Au fond, **l'art serait potentiellement facteur d'exclusion des jeunes et de discrimination culturelle**. La deuxième réaction courante est de **mettre à l'écart l'art des apprentissages scolaires, comme étant en plus, à part**, ou juste pour un peu d'épanouissement personnel/ ou même minoré par les élèves eux-mêmes « ça ne sert à rien ». La troisième et dernière réaction est celle fréquente des élèves et des adultes : **face à l'art contemporain, certains disent : « je suis capable de faire pareil ! ». Il s'agit de passer d'un « je peux le faire aussi » dédaigneux à un « je veux le faire aussi » vital.**

Pour conjurer ces trois réactions courantes, **notre projet se fonde sur deux piliers :**

- I) **L'art comme outil de compréhension de soi et du monde,**
- II) **L'art comme épanouissement personnel et dialogue avec la beauté (Paul Ricoeur).**

I. L'art comme outil de compréhension de soi et du monde.

D'une part, **l'art est un outil remarquable pour se comprendre et gérer ses émotions.**

À la suite du livre de Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre* (Paris, Dunod, 1999), « **apprendre** » peut être **saisi comme une marche, une mise en mouvement pour laquelle pour avancer d'un pas, il faut accepter de se déséquilibrer et accepter d'avoir un pied dans le vide**. Ce pas dans le vide suppose un cadre de sécurité à l'intérieur duquel va se construire la confiance. Un tableau, **une œuvre est par essence faite pour communiquer** et dialoguer avec les autres, sinon elle n'existe pas. Par le truchement de l'œuvre d'art, on parle de soi et on parle aux autres. **La difficulté vient donc du jugement d'autrui sur son propre travail artistique : les élèves ont peur du regard des autres.**

Or, c'est précisément **la question de la peur qui peut être dépassée dans le cadre d'une confrontation aux œuvres artistiques** : l'art devient un outil d'éducation émotionnelle incontournable.

L'art pour parler de soi, est essentiel à l'adolescence, dans un moment où le jeune se construit et se confronte aux autres, tout en étant dans un entre-deux -d'un côté l'enfance, de l'autre, l'âge adulte- et en pleine mutation corporelle- la puberté. D'ailleurs, c'est la part émotionnelle, sensible qui est absente des autres disciplines scolaires et de pensée. **Certains élèves vont avoir besoin de ce détour par le sensible, la pratique, l'émotion, la sensation** pour ensuite seulement accéder à une analyse de l'œuvre. Il s'agirait de faire le lien avec des artistes comme Esther Ferrer (née en 1937) sur la thématique du corps et d'ouvrir les horizons des jeunes en les mettant en lien avec d'autres démarches artistiques, tout en montrant que la question du corps et de son évolution est une question universelle.

L'enjeu est d'apprendre à l'adolescent à repérer/saisir/gérer ses émotions.

L'art est un outil extraordinaire pour comprendre le monde. L'artiste apporte un point de vue sur le monde par son œuvre, il pose un regard qui part l'entremise de son imaginaire créatif « parle » du monde. Dès lors, **les œuvres d'art questionnent autant qu'elles dévoilent le monde**. L'ensemble des **sujets à considérer au collège peut être abordé grâce à des démarches artistiques** qui mettent en perspective le monde, le réfléchissent et le critiquent. L'art classique et l'art contemporain ainsi que les arts premiers peuvent permettre à chaque élève de comprendre le monde, l'histoire, leur environnement. **Il s'agit d'aller au-delà de ce qui rassure : « ça ressemble à ce que je connais déjà », et de faire ce pas en avant vers l'inconnu**. Or, personne ne va naturellement vers

l'inconnu, c'est pourquoi l'accompagnement pédagogique est nécessaire pour dépasser ses propres perceptions et représentations. Pour reprendre Manon Fenard, sociologue de l'éducation, **cette éducation artistique repose sur deux étapes essentielles :**

1. mise à distance et mise en problème,
2. mise en ordre et mise en liens.

Cette démarche facilite à la fois la formation de la pensée, mais aussi la compréhension du monde. Il s'agit **d'entrer dans une forme d'enquête face à l'œuvre et de questionner l'œuvre d'art comme porteuse de sens.** C'est pourquoi il peut être intéressant de faire vivre le processus artistique aux élèves dans le cadre d'une expérimentation réflexive avant de les confronter à des œuvres contemporaines pour lesquelles il convient justement de réfléchir au processus. **L'art, dans cette optique, est un outil très pertinent pour réaliser des « sauts cognitifs »** afin de passer de l'étape de la seule sensation à l'étape d'analyse plus complexe. **L'accession à l'abstraction est permise par l'art.**

L'art est donc important pour **inclure les jeunes dans des projets artistiques, transdisciplinaires, mais surtout ouverts sur la société, dans l'espace public :** il est un outil d'éducation populaire au service de ces projets collectifs, collaboratifs, ouverts, qui peuvent fédérer les élèves, en présence d'artistes qui accompagnent le processus. Il est possible de mettre en œuvre des projets photo avec des habitants de quartier ou des documentaires sonores. Il est possible de donner une place dans notre projet aux associations qui œuvrent dans l'éducation populaire. Dans ces projets fédérateurs, il est question aussi du **plaisir d'apprendre tout en formant une pensée et une activité créative et épanouissante** ; les élèves, selon leurs talents et sensibilités, sauront en tirer les bénéfices pour leurs vies professionnelle et familiale.

II. L'art permet l'épanouissement personnel et le dialogue avec la beauté (Paul Ricoeur).

L'œuvre d'art peut aussi se concevoir comme l'expression créative d'un artiste, de son imaginaire qui entre en dialogue avec d'autres imaginaires. **Ce dialogue des imaginaires peut s'entendre alors comme un dialogue des émotions intérieures.**

D'une part, la personne, à la suite d'Emmanuel Mounier, peut se concevoir comme une vie intérieure engagée dans la société tout en étant mobilisée par une cause qui la dépasse, une transcendance qui la fonde.

Dans cette perspective, **l'art peut être entendu comme ce qui va permettre l'épanouissement et le déploiement des trois dimensions de la personne :** l'intériorité, l'extériorité sociale, la transcendance.

D'autre part, dans le cadre de dialogues entre des personnes, **les œuvres d'art contribuent à la mutuelle compréhension des émotions,** à l'échange réciproque des sensibilités et *in fine* à la révélation des beautés intérieures sans oublier celle des représentations esthétiques de chacune et chacun. Ceci nécessite dans le cadre de notre projet, un accompagnement pédagogique et la mise en œuvre de temps durant lesquels, les élèves et les jeunes pourront exprimer leurs envies, leurs désirs et leurs sensibilités sur un plan artistique.

L'enseignement des langues ou « les cours de communication et de culture » au cœur du Campus

10

L'enseignement des langues vivantes et dites « mortes » est dans le Campus mis au premier plan dans la mesure où il ne s'agit pas simplement d'enseigner des langues, mais avant tout de comprendre le monde, rencontrer l'autre, « s'altérer » ou s'élancer vers l'autre. L'enjeu est la rencontre de l'altérité en découvrant son rapport au monde, sa manière de penser, de vivre, de faire de la musique, de rire et tant d'autres choses.

L'École du Sens pour Toute la Vie propose « **une politique linguistique** » en direction de ses membres, **une manière de donner envie de vivre-ensemble au prisme de la richesse appropriée et maîtrisée des langues et des cultures.**

Nous ne parlons pas d'enseigner les langues, mais plutôt de cours de communication et de culture qui cherchent à atteindre une finalité (I) selon une posture (II) émaillée en trois étapes principales (III).

I. La finalité des cours de communication et de culture : communiquer

Étymologiquement, ce terme, issu du latin (1160), renvoie à l'idée de communion, de partage et à la recherche de l'autre et d'une rencontre. Il s'agit là de l'idéal recherché par la communication dans les relations interpersonnelles, ce que Dominique Wolton appelle la « **communication interpersonnelle** ». Le deuxième sens, plus tardif, (XVI^e siècle), désigne la transmission et la diffusion ; il est lié au développement des techniques, à commencer par l'imprimerie. La communication signifie alors « transmission de messages de plus en plus nombreux dans tous les sens » par le biais de règles, de langages et de technologies, « communication fonctionnelle »¹⁰. Celle-ci ne se place pas tant dans « une perspective d'intercompréhension ou d'intersubjectivité, mais plutôt dans celle d'une efficacité liée aux nécessités ou aux intérêts ».

Au cœur du Campus, l'enseignement des langues étrangères a pour finalité la « communication interpersonnelle ». Une langue véhicule une vision du monde propre à chaque communauté humaine. Le linguiste prussien Wilhem Humboldt parle de la langue comme d'une *energeia* (grec), une activité en train de se faire dans une dynamique relationnelle, la langue n'est pas *ergon*, une tâche déjà réalisée¹¹.

Apprendre une langue étrangère, c'est certes comprendre une autre manière de désigner des objets et le monde¹², mais c'est aussi découvrir une autre « culture de l'ordinaire et du quotidien », qui relie « une variété des contextes et de pratiques »¹³. De ce point de vue, apprendre une langue étrangère, c'est s'approprier « une autre manière de dire et de faire »¹⁴, mais plus fondamentalement, c'est apprendre une autre vision du monde : il s'agit de saisir comment le monde de l'autre, la vie de l'étranger est façonnée. Autrement dit, il s'agit de « saisir la contexture et la texture » de la vie d'une autre communauté humaine si l'on suit les anthropologues américains Edward Sapir et Benjamin L. Whorf, spécialistes des langues maya, hopi et inuit¹⁵.

¹⁰ Dominique Wolton, *Penser la communication*, Paris, Flammarion, 1997.

¹¹ Wilhem von Humboldt, *Journal prussien (1797-1799)*, Paris, Honoré Champion, 2013.

¹² John Stuart Mill, *Système de logique, déductive et inductive*, Ixelles, Pierre Mardaga Éditeur, [1843] 1995.

¹³ Ludwig Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard, [1953] 2005.

¹⁴ John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, seuil, [1962] 1991.

¹⁵ Benjamin Lee Whorf, *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël, 1969.

Au fond, apprendre une langue qui ne nous est pas maternelle, la parler, la ressentir, c'est rencontrer l'autre et cette démarche est universelle : elle permet de s'ouvrir à toute l'humanité du fait de l'existence de la grammaire dans toutes les langues, une « grammaire universelle » de l'humanité comme le pense avec justesse le linguiste américain Noam Chomsky¹⁶. Appréhender la langue de l'autre, c'est sans cesse vivre un retour sur la mienne, sur mes propres catégories de pensée, manière de dire et de désigner.

II. La posture : le « lâcher prise » et le pas à pas

La découverte de la langue étrangère est progressive et se fait pas à pas avec chaque élève. Elle débute avant tout par le son et la musicalité. À ce stade, l'enjeu est d'éveiller la production des mots parlés – ou aire de Broca¹⁷ – tout autant que leur production – ou aire de Wernicke¹⁸. La musicalité est un support pédagogique à privilégier pour éveiller, stimuler et valoriser le plaisir de produire et comprendre des sons.

La voix et l'accentuation peuvent *a priori* générer une peur, une gêne chez l'élève qui souhaite conserver son identité linguistique ; il pourra se moquer de son camarade qui se risque « à parler comme si ». Dès lors, le regard des autres inhibera l'apprentissage de la langue étrangère dans sa vocalisation.

Cependant, les travaux du linguiste russe Roman Jakobson¹⁹ montrent qu'une langue est d'abord un système de signes émis par une voix plus ou moins reçue par des récepteurs sensibles aux sons, à la tonalité. Dès lors, pratiquer une langue et *a fortiori* une langue étrangère nécessite la compréhension des « conventions de sons et de sens » pour reprendre le linguiste français André Martinet²⁰.

C'est pourquoi l'immersion linguistique et la conversation composée de « manifestations vocales » sont primordiales dans le Campus : la langue étrangère s'apprend entre des personnes échangeant, des élèves, des invités prenant un repas, mettant en commun des actes et des paroles. À cet égard, comme le rappelle le linguiste Émile Benveniste : « c'est dans et par le langage que se constitue l'homme comme sujet : il s'agit de vivre le langage »²¹. Au cœur du Campus, nous vivons des langues étrangères et maternelles en lâchant prise, en jouant, en chantant, en dansant...

III. Les trois étapes de l'apprentissage : des mots, à la phrase jusqu'à l'écrit

A. Les mots

Il s'agit d'apprendre le plus possible les mots de vocabulaire en situation, dans les contextes de vie.

Pour apprendre les mots d'une langue étrangère, il convient de constituer un répertoire de mots dont on perçoit les effets sur les relations. Il ne s'agit pas d'abord de les traduire en langue française mais de les apprécier et apprivoiser dans leur contexte culturel et linguistique, tel est ce que nous souhaitons pour les élèves du Campus.

Les mots sont en effet des « marqueurs identitaires »²². C'est pourquoi, les mots, avant d'être transcrits, sont saisis par les élèves dans leur sens au sein d'une culture, d'une histoire et d'une phrase.

¹⁶ Noam Chomsky, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, [1958] 2006.

¹⁷ Les fonctions que remplit l'aire de Broca sont les suivantes : 1) Production du comportement verbal, à la fois dans sa forme parlée et écrite ; 2) Gestion de graphèmes, des phonèmes et des mots pour structurer la grammaire et la morphologie ; 3) Coordination des organes articulatoires pour réguler la prononciation de la langue ; 4) Régulation de la prosodie, ton de la voix et rythme de la parole.

¹⁸ Les fonctions remplies par l'aire de Wernicke sont les suivantes : 1) Compréhension du langage, aussi bien dans sa modalité parlée qu'écrite ; 2) Gestion de la sémantique du langage, en transformant les mots selon leur sens ou inversement ; 3) Planification dans la production du discours.

¹⁹ Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale* (1 et 2), Paris, Éditions de Minuit, 1963 (t.1), 1973 (t.2).

²⁰ André Martinet, *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1960 ; *Fonction et dynamique des langues*, Paris, Armand Colin, 1989.

²¹ *Problèmes de linguistique générale*, t. 1, Paris, Gallimard, 1966 ; *Problèmes de linguistique générale*, t. 2, Paris, Gallimard, 1974 ; *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*, 2 tomes, Paris, Éditions de Minuit, 1969.

²² William Labov, *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, Paris, Éditions de Minuit, [1972] 1993.

B. Les phrases

Une fois les mots appropriés, il s'agit d'élaborer des phrases. Pour cela, il est possible de décomposer et déconstruire des phrases dans un premier temps et, une fois analysées, de les re-composer ou re-construire.

Dans cette optique, il est possible d'utiliser le matériel coloré et géométrique développé par la pédagogie de Maria Montessori ou encore l'usage de la métaphore. En effet, la métaphore est omniprésente dans nos expériences linguistiques en nous permettant de donner du sens à nos activités conceptuelles et corporelles. De fait, « la métaphore structure la pensée et la langue »²³. Ainsi, est-il possible d'apprendre la construction d'une phrase en jouant au Lego, en effectuant des déplacements dans une pièce ou scène de théâtre selon des règles de mise en scène, les élèves jouant le rôle du verbe, du sujet, du complément. La théâtralisation des composants de la phrase facilite ainsi l'appropriation de la syntaxe et de la grammaire d'une langue étrangère. L'utilisation de la métaphore théâtrale ou du jeu de construction rend possible la compréhension de l'élève qui « touche du doigt ou des pieds » ce qu'est une phrase.

12

C. L'écrit

La construction écrite est l'étape la plus délicate de l'apprentissage d'une langue. Pour le sociolinguiste anglais Basil Bernstein, l'écrit accentue et intensifie plus encore le creusement des inégalités sociales, culturelles et économiques²⁴. En ce sens, la réussite de la « classe dominante » peut être attribuée à la maîtrise des instruments d'expression symbolique en usage dans une société, maîtrise entérinée par les institutions scolaires. Aussi, les couches défavorisées, souffrent-elles d'un décalage linguistique, n'étant qu'un aspect particulier des inégalités culturelles. Dès lors, à l'école, les élèves « défavorisés » ont un moindre accès aux compétences expressives et à la gestion de leurs émotions et développe un « code restreint », parfois injonctif, voire agressif. Ce qui est perçu comme un déficit est de fait une ignorance du « code élaboré » leur empêchant toute promotion sociale et culturelle. D'où l'importance d'acquérir le « code élaboré », à l'oral comme à l'écrit.

En ce sens, dans le Campus, nous mettrons les apprenants dès le début au contact de la forme écrite sans pour autant les y confronter directement. L'idée est que la forme écrite leur devienne familière, jusqu'à ce qu'ils se sentent prêts à s'en emparer personnellement. Fort de cette mise en contact, il s'agit par la suite de venir progressivement à l'écriture elle-même à partir des sons, des mots, des échanges et des lectures ou de l'écoute en langue étrangère d'émissions télévisées, de séries ou de documentaires. L'enjeu est de ne pas créer de blocages afin de permettre comme pour l'apprentissage d'une langue maternelle le désir de parler, de lire et d'écrire afin d'incarner et d'approfondir la rencontre de l'autre et sa manière de penser, de vivre et d'aimer.

²³George Lakoff, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Éditions de Minuit, [1980] 1986.

²⁴ Basil Bernstein, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, [1971] 1975.

L'Éducation Physique et Sportive au cœur du Campus

« Les arts du cirque »

13

L'Éducation Physique et Sportive (EPS) développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de chacun et chacune. Tout au long de la scolarité, l'EPS a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble. L'EPS amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive.

L'EPS répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, *a fortiori* les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire cinq compétences travaillées, du référentiel de l'Éducation nationale, en continuité tout au long du Campus Montessori-Morin :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps ;
- S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils ;
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités ;
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière ;
- S'approprier une culture physique sportive et artistique.

Pour développer ces compétences générales, l'éducation physique et sportive propose à tous les élèves, jusqu'au Baccalauréat, un parcours de formation constitué de quatre champs d'apprentissage complémentaires :

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ;
- Adapter ses déplacements à des environnements variés ;
- **S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ;**
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel.

Chaque champ d'apprentissage permet à l'élève de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale), en s'appuyant sur des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) diversifiées.

Au cours du cycle 4 (les années « collège »), les élèves passent de la préadolescence à l'adolescence et connaissent des transformations corporelles et psychologiques importantes qui les changent et modifient leur vie sociale. Dans ce cadre, l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences. L'investissement dans des projets individuels et collectifs est un enjeu qui permet de mobiliser de nouvelles ressources d'observation, d'analyse, de mémorisation et d'argumentation. Au cycle 4, les émotions jouent un rôle essentiel pour maintenir l'engagement dans les apprentissages. Il importe d'en tenir compte pour conserver le plaisir d'agir et d'apprendre, garant d'une activité physique régulière.

Un champ d'apprentissage en particulier peut être développé : « *Compétences et connaissances en humanités du socle 4* ».

S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique.

L'activité physique ici détaillée est l'art du cirque. Elle permettra aux élèves de s'approprier la compréhension de soi et la compréhension du monde qui les entourent.

Les attendus de fin de cycle :

- Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique ;
- Participer activement au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique ;
- Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse.

Les compétences visées pendant le cycle :

- Élaborer et réaliser, seul ou à plusieurs, un projet artistique et/ou acrobatique pour provoquer une émotion du public ;
- Utiliser des procédés simples de composition et d'interprétation ;
- S'engager, maîtriser les risques, dominer ses appréhensions ;
- Construire un regard critique sur ses prestations et celles des autres, en utilisant le visionnage de vidéo.

Enseigner les arts du cirque, c'est permettre aux élèves de passer par des rôles d'acteur, de créateur, de pareur, de metteur en scène, de spectateur, qui ne nécessitent pas de confrontation et de concurrence à autrui. Garçons et filles y trouvent leur place, la richesse des disciplines permet à chacun de s'exprimer. Les échanges sont favorisés dans la création d'un numéro de cirque, l'organisation d'un spectacle. Petit à petit l'enseignant et les élèves rentrent dans l'univers artistique où se dévoilent émotion, sensibilité, beauté, drôlerie, exploit.

Tout à la fois étrange et familier, le cirque fascine. Il nous plonge dans un monde sensationnel où les corps et les esprits vont partager des expériences sensibles.

Pour Martin Gerbier²⁵, le cirque est « Un espace de liberté », il considère que « Les arts du cirque donnent du sens aux apprentissages. »

Le cirque amène les enfants vers un monde de l'extraordinaire où l'enfant va se retrouver face à quelque chose qu'il ne connaît pas. Ce monde a ses marqueurs : un lieu et des objets. Le chapiteau est un contenant, une espèce de double peau. Les objets aériens, les cordes, les trapèzes, les tissus, les boules d'équilibre, les balles sont colorées et atypiques et vont créer du désir chez l'enfant. Un monde de l'exploit proposé dans sa richesse artistique, dans son esthétique. C'est un univers féérique et c'est aussi celui de l'enfance, du jeu, de la symbolique et de l'imaginaire qui s'exprime et se déploie. Au cirque on n'est plus dans la représentation de l'image. C'est du vécu, des sons, des odeurs qui vont vous toucher corporellement et émotionnellement.

Le cirque oblige à une collaboration, c'est une « tribu », un groupe social. Même si la dimension singulière qui est exprimée est nécessaire au niveau de l'identité de la personne, il y a toujours des gens derrière pour soutenir et accompagner. Une autre valeur essentielle, c'est la créativité qui est un fondamental de l'identité. Il s'agit d'exprimer ce qu'on ressent, donner à voir des choses de soi. La créativité permet de s'adapter à des situations, de transformer le monde et la vie, d'être acteur et auteur de sa vie.

²⁵ Martin Gerbier, psychologue clinicien de formation, est co-directeur du centre des arts du cirque Balthazar installé à Montpellier. Il en est également le responsable administratif, technique et pédagogique. Le cirque Balthazar développe des actions culturelles spécifiques en direction de publics variés. Il est depuis 2000 l'un des cinq centres nationaux de formation à vocation professionnelle. Martin Gerbier est administrateur de la fédération française des écoles de cirque et de la fédération européenne des écoles de cirque professionnelles

« Nourritures terrestres, nourriture politique », la restauration « bio » au cœur du Campus

15

En premier lieu, le repas pris par les élèves à l'École du Sens pour Toute la Vie développe les cinq sens de chaque élève. En effet, les enfants développent leur rapport au monde à travers leurs différents sens : vue, odorat, touché, goût, ouïe. Manger et déguster des produits d'origine locale, « bio » ou issus de l'agriculture raisonnée leur permet d'expérimenter et de vivre un rapport au monde sensible de manière immédiate sans intermédiaires industriels.

En proposant un repas « bio » à tous les élèves, nous les accompagnons ainsi dans la construction d'une **esthétique de la beauté, des fragrances, sensibilités, saveurs et mélodies créés par notre environnement**. Le simple acte de manger une pomme active la palette des sens et de ressentir la puissance du goût et de la vie.

En deuxième lieu, l'incarnation sensible permet **l'exploitation de nombreuses compétences pédagogiques**. Avant de consommer un aliment, il convient d'en connaître la saisonnalité, sa biologie particulière et la chimie en jeu dans l'acte de cuisiner. En outre, cela met en jeu l'acquisition des compétences techniques. Il est alors possible de développer des outils qui font sens dans l'École du Sens pour Toute la Vie et transférables sur d'autres supports pédagogiques.

En dernier lieu, le repas pris en commun favorise la construction d'un espace mixte. S'y voit faciliter l'apprentissage de la convivialité. Dans ce contexte porteur, les élèves bénéficient d'un espace « politique » qui met à l'écart les déterminismes sociaux. Participer à la production de sa nourriture et consommer dans un cadre collectif permet de développer la maîtrise du temps et l'élévation progressive au statut de citoyen.

Au fond, en s'inspirant librement de l'anthropologue Claude Lévi-Strauss dans *Les structures élémentaires de la parenté* (1947), les élèves vivront deux principaux types d'échanges lors des repas :

La mise en commun de biens alimentaires ou de services ou *convivium* : il s'agit de la convivialité, de la sociabilité et de la commensalité. Concrètement, c'est la nourriture, le repas, la cuisine, mais aussi l'aménagement des repas, la préparation de la table et de l'espace de rencontre entre les élèves, le cadre privé, mais aussi le cadre public : un jardin à titre d'exemple. Cette importance du *convivium* s'observe dans les religions monothéistes ainsi que dans la civilisation arabe. Quant aux Grecs, le *symposium* désigne le fait de « boire ensemble », d'où le banquet et la mise en commun des plaisirs de la table.

La mise en commun des symboles, des paroles et des idées : *communicatio*. Tout d'abord, il s'agit de la politesse. Ce sont les signes de bienveillance échangés au fil de la *civitas*, des postures d'accueil et d'écoute lors du repas. Toute civilisation a mis au point des protocoles de mise en relation signifiés par des gestes et/ou des paroles. Politesse vient du grec *polis* et du sanskrit *pur*, c'est-à-dire les sanctuaires situés en haut et au cœur de la ville et qui opéraient les liens avec les divinités. L'enjeu de la politesse est de conjurer la violence dans les relations sociales. Ensuite, après la politesse, la politique bien-sûr. La politique constitue l'identité même de la cité, la spécificité de la Ville. « Agir dans la cité » selon Aristote ou *civitas* pour reprendre les Latins. Cette mise en commun des actes et des paroles (Hannah Arendt) ou politique aura lieu lors des repas entre nos élèves mais aussi avec les pédagogues, avec les invités et les partenaires du Campus ou toute personne qui en manifestera le souhait.

Coaching scolaire et accompagnement narratif au cœur du Campus

Être adolescent, c'est traverser une période critique, d'abord parce que l'organisme se transforme à une vitesse rapide, ensuite parce que le psychisme rencontre des périodes de doutes et d'hésitations, d'émotions violentes et parfois de découragement. En effet, « l'adolescent est un homme social qui n'existe pas encore »²⁶... Aussi, parallèlement à ce développement physique se produit l'émergence de son « développement intérieur » : Qui est-il ? De quelle nature sont ses véritables capacités ? Quelle sera sa véritable utilité sociale ? Émerge en outre la question de sa future autonomie et le sentiment d'indépendance qui en découle.

Ainsi, être à côté d'un adolescent, autrement dit un adulte en devenir, c'est poser un regard et offrir une posture en rendant disponible des outils qui lui permettent de construire une foi en lui-même et une capacité de lecture du monde pour qu'il s'y engage.

I. Le processus d'enseignement est une expérience à vivre

En premier lieu, **sur le plan pédagogique, au sein de l'École du Sens pour Toute la Vie, le point de départ du processus d'enseignement d'un savoir, d'une connaissance est une expérience à vivre** parce que le cerveau est fait pour classer, comprendre, mémoriser et apprendre à partir de ce que nous vivons. Notre processus de médiation pédagogique s'ancre lui aussi dans ces expériences vécues : il s'agit de mettre des mots sur ce vécu pour rendre visibles des émotions, des opérations mentales et des stratégies de résolution de problèmes. En un mot, faire émerger l'implicite tout en prenant conscience de sa valeur.

Dès lors, « **l'entretien d'explicitation est une démarche consistant à accompagner l'autre pas à pas dans l'exploration d'un moment singulier de son vécu** »²⁷. L'enjeu est de questionner la personne pour explorer ce qui lui est singulier. Ce n'est pas un simple travail de description de ses activités, mais un exercice intellectuel de mise en question, d'analyse, d'argumentation, de démonstration. Une mise en récit qui met en perspective. C'est une traduction en mots de la richesse de son vécu et de sa propre réflexion sur ce vécu.

C'est donc une opportunité de se développer, de grandir, de s'affirmer et de construire un point de vue sur le monde.

II. Notre construction identitaire est une histoire d'histoires

En second lieu, **l'École du Sens pour Toute la Vie cultive aussi une représentation d'un être humain multi potentiel : notre identité se raconte de mille et une façons. Notre construction identitaire est une histoire d'histoires.**

En effet, nous ne sommes pas uniquement les histoires que nous racontons de nous, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'histoires de problèmes. Ainsi, comme l'a montré le neuro-psychiatre français Boris Cyrulnik, ces histoires ont des conséquences déterminantes sur la façon dont nous vivons les événements qui affectent nos vies. À cet égard, une histoire de problème peut priver une personne de sa capacité à agir, (« Je suis timide. », « Je suis nul », « Je suis maladroit. »). **Le but d'une conversation narrative est d'aider l'autre à retrouver cette capacité d'agir.**²⁸

²⁶ Maria Montessori, *De l'enfant à l'adolescent*, Paris, Desclée de Brouwer, 2004.

²⁷ Pierre Vermersch, *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF, 2014.

²⁸ Boris Cyrulnik, *Un merveilleux malheur*, Paris, Odile Jacob, 2002 ; Dina Scherrer, *Échec scolaire, une autre histoire possible*, Paris, L'Harmattan, 2011.

Comme le démontre le philosophe Paul Ricoeur, notre construction identitaire est avant tout mobile, souple, fluide et inclut le changement et la mutabilité²⁹. C'est pourquoi, notre construction identitaire, une fois mise en récit, est susceptible d'évoluer au fil des rencontres et des narrations qui en émanent. En ce sens, l'approche narrative fondée par Michael White en Australie repose sur l'idée que **« la vie est considérée du point de vue de celui qui en fait le récit, elle devient donc une histoire, le narrateur en est l'auteur. L'identité du narrateur forgée par son histoire devient une identité mobile, elle se redéfinit au gré des narrations. »**³⁰

Par conséquent, tout notre travail avec nos élèves consiste à écouter et accueillir leurs histoires dites « de problèmes » pour les reconnecter à ce qui compte pour eux. Au fond, notre accompagnement vise deux intentions :

- L'écoute des histoires de négativité et de problèmes. Il s'agit de détecter « l'histoire dominante », celle qui empêche d'aller vers d'autres horizons, qui joue un rôle de propagation négative au point parfois qu'on ne voit plus rien d'autre, cette histoire devient parfois « déprimante » ;
- **La détection des fragments d'autres histoires qui relèveraient d'une autre dynamique : ce sont « les histoires préférées », celles qui font du bien, qui font avancer. Aller vers ces histoires, les relier à ce qui est précieux pour l'autre, c'est enrichir la façon dont il se voit, c'est lui donner les rênes de sa vie** à partir de ses expériences de vie repérées comme positives, éducatrices. Dès lors, l'histoire dominante se dilue et le sentiment d'initiative constructrice et d'influence positive augmente par le truchement de ces petites histoires de réussites. **L'éveil par le récit élève l'autre et participe de son émancipation : il fait tomber les murs pour s'orienter vers la lumière et « penser, s'aimer et semer » pour reprendre la formule d'Edgar Morin, fondateur de la pédagogie de l'École du Sens pour Toute la Vie.**

²⁹ Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

³⁰ Michael White, *Cartes des pratiques narratives*, Bruxelles, Éditions Le Germe, 2009.

La coéducation et la facilitation au cœur du Campus

En premier lieu, la coéducation est un des fondements de la posture du Campus Montessori-Morin ou École du Sens pour Toute la Vie.

Étymologiquement, « éducation » vient du verbe « éduquer » qui a pour origine le verbe latin *ducere*, « tirer à soi ». « Éduquer », c'est « conduire vers », « mener vers », avec une nuance au moins implicite d'extraction (*e-ducare*), « en sortant de ». Quand on parle d'éducation, il est question de faire grandir un enfant, de l'élever, de marcher avec lui à ses côtés : cela renvoie au mot « pédagogie » ou *paidagōgós* qui chez les Grecs renvoie à l'« esclave chargé de conduire les enfants à l'école ». Il s'agit bien de conduire, de cheminer ensemble, mettre un pas devant l'autre et d'atteindre ensemble un objectif.

18

Dans cette optique, la coéducation, concept plus récent, signifie l'action collective qui consiste à cheminer avec l'élève au cœur de la société, élève entourés et accompagnés de plusieurs référents adultes. De fait, la coéducation prend ses distances avec la transmission traditionnelle du savoir et des valeurs par les aînés ou des maîtres. Elle préfère l'expérience collective, l'autonomie et l'émulation par le groupe pour arriver au même résultat. Ainsi, n'y a-t-il plus de maîtres qui encadrent des jeunes et dispensent des connaissances au sein de disciplines. *A contrario*, une dynamique de groupe permet à chacune et chacun de faire l'apprentissage des savoirs au cœur de la société. L'adhésion commune et partagée entre l'élève et les référents adultes vise à permettre la découverte ou redécouverte des connaissances et compétences selon les projets qui émergent au sein de cette communauté pédagogique centrée sur l'élève.

Par conséquent, la coéducation valorise la spontanéité, la créativité, l'autonomie et le consentement. Elle rejette l'argument d'autorité qui est apparenté au « dressage » ou à la notion de « violence symbolique institutionnelle »³¹. Elle ne valorise pas, outre mesure, la performance, et donc le principe de classement et de notation dans la mesure où **l'important n'est pas de réussir mais de se réaliser. L'enjeu de la coéducation est de mobiliser tous les moyens et ressources pour permettre l'épanouissement de la personne et du citoyen qui est en « devenir » en chaque élève³², qu'il soit enfant, adolescent ou jeune adulte.** Le philosophe allemand Friedrich Nietzsche ne fait-il pas dire justement au prophète perse Zarathoustra parlant à son disciple : « Deviens celui que tu es ! » (*Werde der du bist !*) ?³³

Or, l'école aujourd'hui n'offre pas d'espace de coéducation.

D'un côté, les parents sont souvent seuls, parfois démunis, et manquent de repères et de disponibilités pour éduquer leurs enfants. Ils se sentent jugés et souvent peu accompagnés. De l'autre, les enseignants écoutent, certes, poliment les parents mais se bloquent à la moindre remarque sur leur posture ou manière d'enseigner dans leur classe. Dans le cadre du principe hiérarchique du système éducatif, ils se sentent moins concernés par le savoir-être des enfants que par les compétences et connaissances disciplinaires que ces derniers doivent acquérir pour répondre aux programmes et consignes officiels du rectorat.

Très nombreux sont-ils à jouer à la marge et au fil d'expériences, ils ouvrent des voies pédagogiques innovantes couronnées de succès, ou encore parce qu'ils sont en fin de carrière, « ils n'ont plus rien à perdre ». Cependant, soit ils ne peuvent le partager avec tous leurs collègues, soit ils sont regardés d'un mauvais œil par leur hiérarchie, soit ils sont regardés d'un œil méfiant par des parents attentifs à l'impératif ou « l'injonction de la réussite scolaire »³⁴ qui opère un contrôle social d'une efficacité non encore démentie.

C'est pourquoi, le Campus Montessori-Morin met au cœur de son projet, chaque enfant, chaque élève autour duquel gravitent des adultes, des référents bienveillants et bienfaisants dont la mission est de leur offrir les

³¹ Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

³² Il est intéressant d'observer étymologiquement que le verbe « élever » en latin signifie « soulever » et « alléger la douleur ».

³³ Friedrich Nietzsche, « Ainsi parlait Zarathoustra. Un livre pour tous et pour personne », *Œuvres philosophiques complètes*, Paris, Gallimard, [1883-1885] 1971.

³⁴ Olivier Bobineau, *Former des imams pour la République. L'exemple français*, (préface d'Émile Poulat), Paris, CNRS Éditions, mars 2010.

conditions et le cadre propice pour qu'ils deviennent eux-mêmes de futurs adultes responsables et épanouis. La devise de la coéducation pourrait être *Sapere aude !* ou « Ose savoir ! », locution du poète latin Horace, réhabilitée par Kant avec justesse³⁵. Ainsi, **les adultes accompagnateurs qu'ils soient enseignants, éducateurs, parents, partenaires etc. forment une équipe de coéducation avec l'enfant qui « Ose savoir ! » et « devient ce qu'il est ».**

Cette équipe utilisera une communication régulière et ouverte, s'appuyant sur des outils de la communication bienveillante, de la communication non-violente, de la facilitation, de la médiation, du coaching, etc.

En second lieu, **la facilitation consiste à rendre plus facile le travail d'un groupe**³⁶. C'est une définition courte mais néanmoins représentative de la réalité. En facilitation, le groupe est amené à répondre par lui-même aux enjeux et aux questions cruciales auxquels il fait face. Les étapes du processus collaboratif construit par le facilitateur, contribuent à développer la participation de tous, l'écoute, la bienveillance, la créativité, l'envie et l'engagement dans l'action de chacun des membres du groupe.

Au fond, l'art de la facilitation consiste à créer les conditions pour utiliser au mieux l'intelligence collective de la communauté éducative du Campus et de la conduire de la manière la plus efficace et la plus pérenne qui soit, à son objectif.

Au sein du Campus, **la facilitation permet à chaque membre d'un groupe de s'impliquer dans la construction d'une solution acceptable par tous, face à un enjeu commun et de s'engager dans la mise en œuvre des actions qui en découlent.** Que ce soit avec l'élève, l'enfant, l'adolescent, le jeune adulte, avec les pédagogues et les parents ou encore les partenaires, la facilitation permet d'utiliser au mieux, dans les conditions réunies, l'intelligence collective de la communauté éducative ainsi réunie. Contrairement au **mode directif**, où le leader identifie une problématique, puis consulte pour faire émerger une perception, une idée, une envie et finit par **prendre seul une décision** qu'il communiquera ou pas à ses collaborateurs, contrairement au **mode participatif** où le leader certes soumet une problématique aux principaux intéressés qui vont émettre des recommandations lors d'une séance de travail, mais *in fine* **décide seul fort des résultats du travail collectif, le mode de la facilitation est collaboratif**³⁷.

En ce sens, une personne identifie une problématique qu'il communique au groupe. Puis les membres de ce groupe en discutent : ils échangent, débattent et argumentent en vue de prendre une décision commune.

Selon un processus qui part de la divergence des points de vue, l'émergence d'idées et de questions tout autant que de pistes de réponses vont progressivement se déployer selon l'animation du facilitateur pour produire une convergence des points de vue et des solutions. Cela étant, avec les enfants, les mineurs mais aussi les adultes, la liberté ne signifie pas permission de tout : laisser la place première à toutes ses envies, à toutes ses émotions ou instincts ne revient pas à être libre comme l'écrit Jean-Jacques Rousseau : « l'impulsion du seul appétit est esclavage et l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté »³⁸. Il s'agit à chaque fois de poser un cadre partagé pour y déployer sa liberté.

De fait, en recourant à la facilitation, **l'École du Sens pour Toute la Vie cherche à tisser des relations, proposer des résolutions, engager des actions qui vont s'incarner et se vivre « en vrai » en mobilisant les acteurs du Campus, en fabriquant de l'adhésion collective et de l'intelligence commune.**

Finalement, « ce qui compte, ce n'est pas de trouver des solutions, mais de les faire émerger avec les personnes concernées ».

³⁵ Cette locution se trouve à l'origine dans les *Épîtres* (I, 2, 40) d'Horace. La formule est réhabilitée en 1784 par le philosophe allemand Emmanuel Kant dans son ouvrage : « Les Lumières se définissent comme la sortie de l'homme hors de l'état de minorité, où il se maintient par sa propre faute. La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement sans être dirigé par un autre. Elle est due à notre propre faute quand elle résulte non pas d'un manque d'entendement, mais d'un manque de résolution et de courage pour s'en servir sans être dirigé par un autre. *Sapere aude !* Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. ». « Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? », *Œuvres philosophiques*, Paris, Gallimard, [1784] 1985, p. 209.

³⁶ Jean-Philippe Poupard, *Devenir facilitateur*, Paris, Formapart, 2017.

³⁷ Jean-Philippe Poupard, *ibid.*

³⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Du contrat social*, Paris, Flammarion, [1762] 2004.

Temps périscolaires proposés en lien avec le Campus

20

Les temps périscolaires viennent en soutien et en complément des temps scolaires dans un cadre jovial et chaleureux autour d'activités diverses. Ces temps ont pour but de créer du lien d'une part avec les enfants et adolescents du Campus et d'autre part, avec d'autres horizons sociaux, culturels et économiques pour favoriser une mixité sociale et intergénérationnelle. Un soutien scolaire est proposé parallèlement aux activités.

- Le soir : 16h30-19h00,
- Le mercredi : 9h30-18h00,
- En Vacances scolaires : Toussaint, Noël, hiver, printemps.

I. Finalités et objectifs

« Savoir Être - Savoir Être Ensemble - Savoir Faire Ensemble »

C'est un programme donnant un sens majeur à l'expérimentation grâce aux activités proposées. Quelle est ma place dans le groupe ? Comment je vis ma place dans ce groupe ? Quelle place je donne à l'autre ? Comment je rentre en interaction ? Comment nous cocréons ensemble avec l'autre ?

Le but de ce programme est la découverte et l'affirmation de soi, l'autonomie, la confiance en soi, la maîtrise de soi, la créativité, la spontanéité.

Les besoins exprimés des enfants et des adolescents sont considérés. En adéquation avec ces besoins, des activités, des ouvertures, des découvertes et des nouveautés sont proposées : les enfants et les adolescents peuvent ainsi expérimenter.

Ce programme sous-tend des connaissances et la Connaissance/la Compréhension de Soi par des explorations en lien avec le corps, le sensoriel, les émotions, le mental, grâce à 3 moyens accessibles sans pré-requis.

- Lorsque je respire profondément, quelles sont les sensations ?
- Lorsque je me mets en mouvement avec attention, je me détends.
- Lorsque je crée avec les mains, comment je me sens ?

II. Les Moyens

Il existe 3 principaux moyens : le mouvement / le rythme / le tracé spontané.

A. Le mouvement

Les questions à se poser sont : Comment je me meus ? Comment je me sens dans le mouvement ?
Ce sont plusieurs pratiques corporelles diverses : la méditation, la relaxation, yoga, mouvement libre...

B. Le rythme

Quels sont mes rythmes ? Les rythmes qui m'entourent ?

Ce sont des explorations en recherche de rythmes avec des sons, des instruments et la voix.

C. Le tracé spontané

L'enfant, l'adolescent exprime grâce au tracé par la peinture ce qui vient spontanément dans un espace sans jugement de valeur, sans demande extérieure pour le vécu d'un ou plusieurs tableaux.

D'autres ateliers variés peuvent être programmés autour :

- De la création par la confection d'objets (intelligence de la Main) couture, costumes, mangeoires pour oiseaux en lien avec l'École Pratique et Éthique du Campus, le TechnoLab... ;
- Dans le cadre de sorties Nature en lien avec l'École Pratique et Éthique du Campus, l'AgriLab, en collaboration avec des acteurs extérieurs spécialisés pour l'observation, projets de jardin... ;
- Du jeu : pratiques d'activités ludiques comme des jeux de société, des jeux en extérieur.

Les Camps en lien avec le Campus

Le label est déposé en CREATIVE COMMON, licence libre de droit. Cette méthode est issue de l'expérimentation pédagogique initiée par Yoann GENY au sein de l'association La Bidouillerie lauréate du prix de l'initiative en économie sociale de la Fondation Credit Coopératif 2016. Il peut donc être institué dans chaque région et porté par une structure qui est nécessairement sous une forme coopérative.

Le séjour de vacances éco-responsables et citoyens. Les colonies de vacances accueillent des enfants et des jeunes de 5 à 17 ans en suivant 5 principes fondamentaux :

22

- L'absence de planning préparé à l'avance : l'organisation est ouverte sur la co-décision dans un espace institué intégrant toutes les parties prenantes enfants et adultes, il s'agit de l'agora. Ce modèle de gouvernance est un positionnement éducatif fort. L'enfant y apprend à exprimer ses besoins, à prendre position, à organiser et articuler son expérience personnelle à la vie collective. A notre sens, cela contribue à aiguïser le sens critique.
- Un taux d'encadrement de 1 adulte pour 4 enfants : la qualité de travail des éducateur-ice-s est une condition essentielle pour assumer la complexité pédagogique du projet tout en assurant la sécurité morale et physique des enfants et des jeunes. En pratique cela permet un accompagnement individualisé dans l'Activité.
- Des repas biologiques, locaux et 100% maison : les repas, temps incontournables de la vie quotidienne, sont particulièrement formateurs au sein de la collectivité. S'ils sont des moments conviviaux autour desquels les enfants et les jeunes peuvent échanger, ils doivent permettre de sensibiliser le groupe au bien-être alimentaire, à ses conséquences environnementales et au plaisir de préparer soi-même son repas.
- Sur des sites naturels à haute valeur environnemental : les sites d'accueil sont des terrains d'aventure. Ce sont 3 à 5 000 m2 avec 3 biotopes différents (forêt, prairie, bocage, mer, potager ...) dans des zones protégées par la loi littoral, une charte Natura 2000 ...
- Un prix de séjour accessible à tous : on le sait, la colonie de vacances est un espace excluant une partie de la population. Rendre accessible le séjour est une exigence du label : les prix de séjours seront compris entre 39 et 53 Euros la journée (-20% en dessous du marché)

Les pédagogues inspirants la démarche. Le label propose des séjours qui doivent s'inscrire dans une logique d'éducation nouvelle. A ce titre, ils s'inspirent de : Korczak (les droits de l'enfant), Montessori (aménagement de l'espace), Freinet (les espaces suscitant, les ceintures des droits), Oury (institutionnalisation des espaces collectifs), Freire (l'alphabétisation situationnelle), Clarapède (la notion d'Activité) Deligny (le rien faire)

Les outils clefs de nos séjours : le levé individualisé, le permis à outils dans un atelier bois, les espaces suscitant, le théâtre forum, le mur d'expression, le fil des envies de faire, la commission menu, le projet comme prétexte à l'Activité, le tâtonnement expérimental ...

Porteurs du projet : Yoann GENY 07 69 69 12 06 – Florent ANDRE 06 71 33 96 75

Les cartes d'identités

Nom : AUGUIN (Bobineau)

Prénom : Estelle

Née le 1^{er} mars 1979

Formations :

Diplômes :

- Doctorat en sociologie (2009)
- Licence de chinois (2005)

Formations continues :

- Gestion, comptabilité, management
- Outils et techniques d'animation collaboratives et créatives/ facilitation

Expériences professionnelles :

- Chercheure en sociologie de l'immigration (2004-2008)
- Enseignante/Formatrice en médiation interculturelle (2007-2011)
- Créatrice d'entreprise (2009-2010)
- Directrice-coordinatrice d'un réseau départemental de l'économie sociale et solidaire (aide et soin à domicile) (2012-2016)
- Consultante/Facilitatrice (depuis 2017)

Le « Campus Montessori-Morin - L'École du Sens pour Toute la Vie » parce que je souhaite que les enfants puissent s'épanouir personnellement dans la société de demain où le risque et l'incertitude demeurent, qu'ils puissent vivre en responsabilité dans une société solidaire, fraternelle et respectueuse.

Nom : BELLAN

Prénom : Guillaume

Née le 1^{er} mars 1987

Formations :

Diplômes :

- Master 2 Histoire et Philosophie des sciences, 2013
- Master 2 Sciences des religions, 2013

Formations continues :

- Langage de programmation, de description
- Méthodes et postures de transmission orale et écrite

Expériences professionnelles :

- Enquêteur (2010-2011)
- Professeur particulier de sciences et de mathématiques (2007-2014)
- Créateur d'outils informatiques (depuis 2014)
- Consultant et ethnographe (depuis 2015)

Le « Campus Montessori-Morin - L'École du Sens pour Toute la Vie » parce que je souhaite que tout enfant ait la chance de découvrir toute son humanité tout au long de sa vie, qu'il puisse se découvrir et se construire, à travers son univers, intérieur, et à travers la connaissance de l'univers extérieur, la nature et le cosmos.

Nom : BOBINEAU

Prénom : Olivier

Né le 6 mars 1972

Formations :

- Habilité à Diriger des Recherches, Sorbonne (HDR : 2011) ; Docteur en sociologie, Sciences Po Paris (2003) ; Agrégé en sciences économiques et sociales, École Normale Supérieure (rue d'Ulm : 1998) ; Classes préparatoires à l'ENA à Sciences Po Paris (1996-1994) ; Diplômé de philosophie de l'Institut de Cologne (1995) ; Diplômé de Sciences Po Bordeaux (1994) ; Autres études : philosophie, exégèse, théologie, ecclésiologie, droit canon Allemand : parlé, lu et écrit scientifiquement ; anglais : parlé et lu

Expériences professionnelles :

Activités d'enseignements et de recherches

- Membre du titulaire du Groupe Sociétés, Religions, Laïcités (EPHE/CNRS) depuis 1995 ; Sciences-Po Paris (2013-2008) ; Institut catholique de Paris (2012-2005) ; ESSEC (2008-2005) ; PARIS V – Sorbonne (2005-2000)

Écriture de 25 ouvrages et 51 articles scientifiques de rang académique

Expertises scientifiques

- 2012-2006 : directeur de la formation des « imams » de la République française, 2010 : Mission « Mondialisation et justice sociale » auprès de la Présidence de la République ; 2006 : expert au Ministère de l'intérieur en matière culturelle ; 2005 : expert scientifique auprès du Premier ministre au sein de la Miviludes (Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires) ; 1998 : expert auprès du directeur de cabinet du Ministère de l'économie et des finances

Prix et distinctions

- Prix de la recherche en France et en Allemagne en 2007
- Lauréat du concours du jeune historien 1990

Le « Campus Montessori-Morin - L'École du Sens pour Toute la Vie » parce que je souhaite y transmettre tout ce que j'ai pu apprendre et découvrir au fil de ma fréquentation des grandes écoles et Universités, transmettre et rendre accessible pédagogiquement aux enfants et aux élèves les 4 500 livres « vivant » dans mon esprit, livres qui n'attendent qu'eux ; le faire au sein d'un Campus bienveillant, bienfaisant, en dehors de l'impératif de réussite ou de compétition afin qu'ils choisissent en confiance, avec ce qu'ils sont, leur chemin d'émancipation au service d'une société plus apaisée, viable, durable, plus juste, solidaire et fraternelle.

Nom : DUPERRIER

Prénom : Annick

Née le 18 mars 1972

Formation :

Diplôme :

- Master 2 en Sciences de l'éducation

Certifications :

- Praticienne Narrative
- Certifiée Ennéagramme
- Facilitatrice de processus en intelligence collective
- Praticienne des Ateliers de Raisonnement Logique (ARL) – remédiation cognitive

Expérience professionnelle :

- Chargée de développement – centre de formation en apprentissage (2001-2003)
- Coach scolaire (2003)
- Chargée de mission - mission locale (2005-2007)
- Chargée de projets – Campus Veolia (pilotage du dispositif de VAE, référente pour deux dispositifs d'intégration - Licence et Master, développement de l'offre de formation continue) (2007-2016)
- Conseil et facilitation : entreprises, grandes écoles et universités

Le « Campus Montessori-Morin - L'école du sens pour toute la vie » parce que je souhaite faire ruisseler mes émotions vers les enfants et les élèves quand je suis en relation intime avec la beauté de la nature, la beauté du savoir, l'inconnu et son infinité ; leur permettre également de se connecter à la vie qui est, certes, complexe, mais peut être saisie simplement en confiance avec engagement et conscience.