



HAL
open science

Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. SpécificITÉS. La revue des Terrains Sensibles, 2017, 10 (1), pp.119. 10.3917/spec.010.0119 . hal-03610067

HAL Id: hal-03610067

<https://hal.science/hal-03610067>

Submitted on 16 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives

Revue Spécificités, n° 11/2017.

Marie-Laure Viaud

Bien que les écoles « différentes » constituent en France un phénomène très marginal, un certain nombre ont ouvert ces dernières années, aussi bien dans le public que dans le privé. Si l'on s'en tient à l'exemple de Paris, plus d'une dizaine d'établissements ont vu le jour en moins de dix ans : l'école Freinet Labori, le Micro-lycée de Paris, Le Lycée de la Solidarité internationale, l'Ecole dynamique, l'école Living school, plusieurs écoles Montessori¹. Mais dans le même temps, d'autres ont fermé, comme les collèges expérimentaux du Cantal ou du Mans, le collège associatif du Limousin, le projet Transapi.

L'objectif de cet article est d'abord de mesurer le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : que sait-on sur l'évolution du nombre d'écoles et de classes « différentes » ? Il s'agit aussi d'analyser les évolutions du contexte institutionnel, politique et social, ses effets, et la façon dont les acteurs s'y sont adaptés. Autrement dit, les stratégies mises en place par les novateurs pour développer leurs classes ou leurs établissements ont-elles évolué ?

Ce travail se fonde sur plusieurs types de données, afin de faire un état des lieux de la diffusion de ces pédagogies, mais aussi de présenter les travaux de recherche qui éclairent cette diffusion :

- Une recension des écoles « différentes » ayant ouvert et fermé depuis les années 2000 ;
- la réalisation de monographies d'établissement permettant des comparaisons dans le temps et dans l'espace des stratégies des novateurs, à la recherche de points communs et de différences entre les modes de développement des projets ;
- et enfin une « familiarité » avec le monde des écoles différentes, comprenant des visites de terrain et des entretiens.

Le terme de stratégie est utilisé ici en se référant au modèle de l'acteur stratégique construit par Crozier et Friedberg (1977). Suivant ces auteurs, nous considérons que les individus sont des acteurs qui construisent constamment des stratégies - offensives pour saisir les opportunités et contraindre, ou défensives pour agir et échapper aux contraintes- en adaptant leur conduite aux données nouvelles auxquelles ils se trouvent confrontés. Chaque individu ou groupe d'individus peut poursuivre ses buts propres qui ne paraissent pas toujours rationnels aux autres, d'où des « jeux d'acteurs » en évolution constante.

Les écoles « différentes » sont entendues comme étant celles qui, à tous les niveaux scolaires, sont repérées dans le paysage éducatif comme alternatives, expérimentales et/ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles (Viaud, 2005). Le vocable « différent » est utilisé préférentiellement ici parce qu'il n'évoque ni un type d'école précis ni une période de l'histoire donnée, et parce qu'il met l'accent sur le fait que ces écoles et pédagogies sont pensées, vécues et désignées, différentes : différentes des établissements traditionnels, mais également différentes entre elles.

1. Dans l'Education nationale : quels effets des évolutions des politiques publiques ?

Depuis 2005, l'article 34 de la loi d'orientation pour l'avenir de l'école prévoit pour tous les établissements la possibilité de conduire des expérimentations, au nom de l'autonomie pédagogique. En 2007, la formation des enseignants du premier et du second degré a été basée sur un référentiel de

¹ Depuis 2012 : les école Montessori Etre et savoir, Montessori 21 Jaurès, Graine à grandir, L'école Montessori La Baleine Paris, et l'école La caravelle.

dix compétences : la dixième d'entre elles est « se former et innover »². Depuis le milieu des années 1990, et plus encore depuis 2010, le Bureau puis le Département « Recherche-développement, innovation et expérimentation » (DRDIE) du ministère de l'Éducation nationale, et ses antennes académiques, les Cellules accompagnement recherche développement innovation (CARDIE), ont vocation à soutenir le développement des innovations. Des « journées de l'innovation » sont organisées, les meilleures initiatives sont récompensées par un « prix de l'innovation », et un réseau social dédié à l'innovation (RESPIRE : réseau d'échange de savoirs professionnels en innovation, en recherche et en expérimentation) fonctionne depuis 2012. Le Conseil National de l'innovation pour la réussite scolaire, imaginé par Jack Lang en 2000 mais supprimé par Luc Ferry en 2002³, a été réanimé en 2013. Il existe donc aujourd'hui au sein de l'institution une politique officielle d'encouragement de l'innovation, politique de plus en plus affirmée.

Dans le même temps, la décentralisation et la déconcentration ont accru le pouvoir des échelons intermédiaires de la hiérarchie. Depuis 2012, les recteurs disposent de pouvoirs accrus dans toutes les académies⁴, et notamment du pouvoir d'autoriser ou non les expérimentations et de désigner le CARDIE (Condette, Reuter et Szajda-Boulanger, 2013, p. 18). Les établissements publics locaux d'enseignement (EPL) sont invités à décliner au niveau local les orientations nationales⁵ et les chefs d'établissement ont été investis de nouvelles responsabilités (Barrère, 2006) : ils assurent la répartition de la dotation horaire globale, la conception de l'emploi du temps, la constitution des équipes, ce qui peut leur permettre, s'ils le souhaitent, d'impacter sensiblement le fonctionnement pédagogique de leur établissement.

Ces évolutions des politiques publiques ont en partie transformé les « jeux d'acteurs » entre l'institution et les novateurs. Jusqu'à présent, la majorité des projets d'établissements étaient initiés et portés par des groupes d'enseignants, sur un modèle horizontal et non hiérarchique. Mais ces dernières années, plusieurs structures ont ouvert suite à un travail de co-construction du projet entre de petites équipes d'enseignants et des responsables institutionnels.

Ainsi, en 2008, la création du micro-lycée de Vitry sur Seine (94) a été possible grâce à l'action du Recteur de l'académie qui souhaitait démultiplier l'expérience réussie du premier micro-lycée⁶. La rectrice de Créteil a largement porté le projet du collège international de Noisy-le-Grand ouvert en septembre 2014 où l'évaluation se fait, à l'échelle de l'établissement tout entier, par compétences et sans notes, et où le souci de responsabiliser les élèves en évitant les sanctions est très prégnant⁷. Le montage du Lycée innovant du Bourget, ouvert en septembre 2014, a résulté d'un travail conjoint de la DRDIE et un petit groupe d'enseignants forts d'une expérience dans des structures expérimentales pour décrocheurs qui ont, un ou deux ans avant l'ouverture prévue, travaillé ensemble sur le projet et à la constitution d'une équipe susceptible de le porter. Depuis, d'autres proviseurs ont contacté la DRDIE pour être aidés à constituer des équipes et mettre en place des expérimentations (Saint-Denis, 2015). Des collèges expérimentaux devraient ouvrir en septembre 2016 et septembre 2019, respectivement à Pau et à Mantes la Jolie.

Par ailleurs, à Mons-en-Baroeul, au collège Rabelais, des « classes Freinet » ont été implantées à partir de septembre 2013 (classe de 6^e en 2013, classe de 5^e en 2014...), dans la continuité du travail réalisé à l'école primaire voisine. La marge de manœuvre du Principal lui a permis d'autoriser une réorganisation de l'emploi du temps pour intégrer, en plus des cours disciplinaires, des temps de travail individualisé, de projets, d'expression et de participation à la vie de la classe⁸... une liberté qui n'aurait pas été imaginable dix ans auparavant.

² Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007.

³ En octobre 2002, le nouveau ministre de l'éducation Luc Ferry réduisit tellement son rôle que la majorité des membres annoncèrent leur démission collective.

⁴ Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid47771/autonomie-de-l-etablissement.html>

⁶ Entretien avec J.L Balmelle, proviseur du lycée Jean-Macé qui accueille le micro-lycée, in *La Lettre des professionnels de l'éducation*. 1^{er} juin 2010. En ligne : <http://www.weka.fr/actualite/education/article/jean-luc-balmelle-il-sagit-pas-dautogestion-micro-lycee-chef-detablissement-10404/> Depuis, les micro-lycées se sont développés dans au moins neuf académies.

⁷ Collège international de Noisy-Le-Grand : fiche technique n°5-A.

⁸ Visite de terrain, printemps 2015.

Ces projets présentent plusieurs points communs. Premièrement, ils se situent tous dans le second degré. Deuxièmement, dans tous ces cas, l'un des membre de la hiérarchie joue un rôle fondamental: comme l'écrit Eric de Saint Denis dans un autre article de ce numéro, « désormais, la naissance de structures alternatives est directement liée à des volontés individuelles d'acteurs institutionnels ». Troisièmement, les projets de ces établissements, sont moins radicalement novateurs que ceux des établissements expérimentaux existant jusqu'à présent, en particulier parce qu'ils ne remettent en cause ni leur fonctionnement hiérarchique, ni leur fonction première (préparer aux examens, acquérir des savoirs scolaires), et qu'ils ne portent pas d'« utopie » (Broux, 2015) : ils « ne peuvent être appelés "alternatifs", n'ont pas de revendication politique spécifique et se sont mis en place au cœur du système scolaire et non dans sa marge » (Saint Denis, 2016). En revanche, ils peuvent contribuer à diffuser et généraliser des pratiques encore marginales dans le second degré comme l'interdisciplinarité, la personnalisation des parcours des élèves ou l'évaluation sans notes.

En dépit de ces ouvertures, ces évolutions des politiques publiques sont-elles, dans leur globalité, plutôt favorables au développement des écoles et pédagogies différentes ?

La comparaison de la situation des collèges et lycées expérimentaux à trois dates, 1983, 1998 et 2016 (tableau) montre que le nombre total d'établissements publics alternatifs « pour tous » (hors structures pour décrocheurs) n'a pas augmenté sur une période de plus de trente ans. Ces collèges-lycées étaient 9 en 1983, 10 en 1998, 9 en 2016. A intervalles réguliers, certains ont pu ouvrir grâce à une mobilisation intense de leurs acteurs, mais dans le même temps, d'autres ont fermé, généralement contre la volonté de leurs promoteurs.

L'expansion des écoles primaires où des enseignants du mouvement Freinet occupent tous les postes n'est guère plus importante : il existait 20 écoles de ce type en 2001⁹, et 23 en 2013¹⁰.

Seules les structures alternatives pour décrocheurs de plus de seize ans, qui n'existaient pas en 1983, se sont multipliées (Goémé, Hugon et Taburet, 2012 ; Saint-Denis et Broux, 2013 ; Goémé, 2016) : elles permettent de favoriser le retour dans un parcours de formation des élèves en « refus d'école », dans un contexte où 120 000 jeunes qui sortent chaque année du système scolaire sans diplôme ni qualification et où l'éducation nationale a fait de la lutte contre le décrochage une priorité affichée.

Tableau : Les collèges et lycées expérimentaux dans l'enseignement public français

⁹ Auffrand Roger. *Guide-Annuaire des écoles différentes*. Paris : Agence Information Enfance. Edition 2000-2001 : page 70.

¹⁰ Pierrick Descottes : liste des équipes Freinet. Document interne, disponible sur le site de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/19035>. La liste comprend 22 écoles complètes, un collège-lycée et trois équipes partielles.

En 1983 : 9 structures (aucune pour décrocheurs)	En 2001 : 10 structures + 5 pour décrocheurs (en italique)	En 2016 : 9 structures, + 16 pour décrocheurs (en italique)
Lycée expérimental d'Anduze		
Collège Sainte-Maure de Touraine (collège C.Freinet)		
Collège La Ricamarie		
Classes autogérées de Marly Le Roi		
Lycée expérimental Saint-Nazaire	Lycée expérimental Saint-Nazaire	Lycée expérimental Saint-Nazaire
Lycée expérimental Polyvalent Maritime d'Oléron	Lycée expérimental Polyvalent Maritime d'Oléron	Lycée expérimental Polyvalent Maritime d'Oléron
Lycée autogéré de Paris	Lycée autogéré de Paris	Lycée autogéré de Paris
Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair	Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair	Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville Saint-Clair
Decroly (collège), Saint-Mandé	Decroly (collège), Saint-Mandé	Decroly (collège), Saint-Mandé
	Lycée Pilote Innovant (LPI) de Poitiers	Lycée Pilote Innovant (LPI) de Poitiers
	Collège expérimental du Mans (collège Anne Franck).	
	Collège La Maronne, Saint Martin Valmeroux	
	Collège expérimental de Brest (collège de la septième île).	
	Collège expérimental Clithène à Bordeaux	
		Lycée innovant du Bourget
		Classes expérimentales du collège de Mons
		Collège-Lycée expérimental Freinet (CLEF) de la Ciotat
	<i>Auto-école, Saint-Denis, 93</i>	
	<i>Le Collège Lycée Elitaire Pour Tous, Grenoble</i>	<i>Le Collège Lycée Elitaire Pour Tous, Grenoble</i>
	<i>3 structures reliées entre elles : Le Lycée du temps choisi, la Ville Pour Ecole, le Lycée Intégral (Paris)</i>	<i>6 structures reliées entre elles et regroupées dans « le pôle innovant lycéen »</i>
		<i>9 micro-lycées identifiés comme tels: Sénart, Vitry sur Seine, La Courneuve, Menton, Paris, Amiens, Bordeaux, Reims, Menton.</i>

Plusieurs collèges alternatifs publics, dont certains existent depuis plusieurs années¹¹, ne parviennent pas à ouvrir. Dans un des articles du présent numéro, Eric Demougin, un des novateurs du collège Anne-Franck, considère qu'en « balisant » l'espace dévolu aux expérimentations, l'article 34 de la loi Fillon de 2005 a aggravé le sort des établissements les plus éloignés de la norme (Demougin, 2016). On peut aussi se demander si la multiplication des échelons intermédiaires décisionnaires n'a pas multiplié les risques de blocage. Depuis que les académies s'emparent des propositions ministérielles tout en développant des approches diversifiées, cela « ajoute une seconde strate d'injonctions » qui peut être défavorable à certaines initiatives, écrivent Condette, Reuter et Szajda-Boulanger (2013, p.2). A l'inverse, en 1982-83, le ministre Alain Savary avait pu imposer l'ouverture de cinq lycées expérimentaux alors que son administration était en partie hostile à ces projets¹², notamment parce qu'il avait pu leur donner des locaux et un budget ; et en 2000, le ministre Jack Lang avait imposé l'ouverture du collège expérimental du Mans alors que la municipalité et le recteur y étaient violemment opposés¹³.

Au delà, plusieurs travaux montrent qu'en dépit de la politique affichée de soutien à l'innovation, les novateurs ont toujours le sentiment que l'institution leur est hostile, comme à la fin des années 1990 (Viaud, 2005) : « nombre de ces acteurs se plaignent des entraves et des difficultés qu'ils rencontrent. Ils disent parfois être en butte à ce qu'ils considèrent comme une véritable hostilité des hiérarchies ou des autorités » (Lapeyronnie, 2013) ; et certains d'entre eux ressentent même une « absence de reconnaissance qui est vécue comme une blessure, voire comme une forme de mépris » (Condette, Reuter et Szajda-Boulanger, 2013, p. 29).

Du côté des pratiques mises en place dans des classes ordinaires et reconnues comme innovantes par l'institution, le constat est également en demi-teinte. Certes, ces expérimentations sont très nombreuses - plus de 2700 actions étaient recensées en juillet 2013 (Lapeyronnie, 2013). Mais l'ampleur de la plupart des innovations est limitée : pour Condette, Reuter et Szajda-Boulanger (2013, p.30), la plupart des dispositifs initiés dans le cadre de l'article 34 sont « peu diversifiés, souvent imprécis et rarement véritablement novateurs », et une partie existait déjà depuis de nombreuses années, ayant seulement été « relookés » pour s'adapter aux nouveaux textes. (Condette, Reuter et Szajda-Boulanger, 2013). La recherche sur le Lycée de toutes les chances, une initiative visant à développer les expérimentations dans les lycées professionnels de l'académie de Lille à partir de 1999, avait conduit en partie au même constat : existence dans certains cas d'un « patchwork de mesurette » ou habillage de pratiques antérieurs : « on institutionnalise ce qui existait précédemment » (Ferréol, 2007).

2. De l'école de Mons à Céline Alvarez : des stratégies atypiques au regard des usages en vigueur dans l'éducation nationale.

Les enseignants qui ouvrent aujourd'hui des classes ou des écoles « différentes » dans l'enseignement public s'appuient peu sur les possibilités offertes par ces nouvelles politiques publiques, voire même agissent très indépendamment des préconisations institutionnelles.

Trois nouvelles écoles Freinet ont vu le jour entre 2001 et 2013, à Mons en Baroeul (dans la banlieue de Lille (groupe scolaire Concorde), à Bobigny en Seine Saint-denis (école Karl-Marx) et dans le 18^e

¹¹ En 2012, il existait un projet de collège/lycée alternatif à Aurillac (15), le projet Célestin (44), un projet de collège public innovant dans le Rhône (69) et un projet de collège à Aubervilliers (93). Depuis, aucun n'a vu le jour.

¹² Le lycée expérimental d'Oléron, « c'est un projet qui a été parachuté du ministère, et avec le Rectorat ça se passait mal, parce que le recteur n'avait pas eu son mot à dire, on le lui avait imposé » : entretien avec une « ancienne » du LEPMO. « On peut pas dire que la mairie de Saint Nazaire ait accueilli avec joie le Lycée Expérimental, on lui a imposé » : Entretien avec un des initiateurs du lycée expérimental de Saint-Nazaire. Entretiens recueillis par M.L. Viaud.

¹³ Le maire et ses élus « ont annoncé qu'ils feront tout pour faire échouer le projet », a affirmé M. Counil, conseiller général de la Sarthe, cité par C. Blanchard, dépêche AEF, 21 mars 2001.

arrondissement de Paris (école Labori). Les enseignants ont réussi à s'y regrouper en équipe en demandant, de façon conjointe, leur mutation dans des écoles extrêmement difficiles où, en raison notamment de graves problèmes de violence, beaucoup de postes (voire tous) étaient à pourvoir. C'était, pour le cas de l'école de Mons, la première fois en France que l'Éducation nationale acceptait que les enseignants d'une école en difficulté soit tous remplacés par des enseignants « Freinet ».

Travailler avec des enfants à qui plus personne n'arrive à enseigner pour obtenir la possibilité d'expérimenter des pratiques « autres », est une stratégie relativement nouvelle pour les équipes Freinet des écoles primaires publiques françaises, qui s'étaient jusque là plutôt implantées dans des quartiers socialement mixtes (mélange de classes moyennes et de populations plus défavorisées). Pourtant, cette stratégie peut être qualifiée de « classique » dans le monde de l'éducation nouvelle. Avant 1945, les pionniers de l'éducation différente comme Robin, Korczack ou Makarenko par exemple, avaient fondé des internats accueillant les orphelins ou les délinquants. La création de structures pour décrocheurs obéit à la même logique.

Pendant les cinq années qui ont suivi son passage en pédagogie Freinet, l'école de Mons en Baroeul a été suivie par une équipe de chercheurs de l'université Lille III et de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des maîtres) du Nord-Pas de Calais, comprenant des sociologues, des pédagogues, des psychologues, des didacticiens du français, des mathématiques et des sciences. Chacun de ces chercheurs a mis au point, dans son domaine, un protocole de recherche appuyé sur une méthodologie rigoureuse. En particulier, les élèves de l'école Freinet et ceux de trois autres écoles de la banlieue lilloise accueillant des élèves d'origine sociale similaire ont été régulièrement soumis à des tests identiques visant à mesurer leurs acquis dans les différents domaines. Une évaluation d'une telle ampleur n'avait jamais été menée. Les résultats de ces travaux (Reuter, 2007), extrêmement favorables à l'école de Mons, ont été médiatisés et ont constitué un point d'appui important pour le mouvement Freinet et, au delà, pour les écoles « différentes ».

Le développement récent des pratiques Montessori dans l'enseignement public s'est lui aussi effectué selon des modalités très atypiques au regard des pratiques en vigueur.

En 2009, une jeune femme, Céline Alvarez, passe le concours de professeur des écoles, avec, affirme-t-elle, la volonté « d'infiltrer le système » pour le « secouer de l'intérieur »¹⁴. Entre septembre 2011 et juin 2014, elle enseigne dans une classe triple niveau d'une maternelle de Gennevilliers, en Zone d'éducation prioritaire, selon une méthode fondée sur la pédagogie Montessori. Ses élèves progressent très rapidement dans le domaine des apprentissages fondamentaux : dans sa classe, 4 enfants de moyenne section sur 10, et 13 enfants de grande section sur 14 savent lire, comme le montrent des travaux des psychologues du CNRS de Grenoble¹⁵. Après le refus de l'éducation nationale de la laisser poursuivre son expérience, Céline Alvarez démissionne et monte un site web qui encourage les enseignants du public à suivre son exemple, expliquant pas à pas la démarche à suivre.

Sur plusieurs plans, on observe des pratiques inusuelles dans l'Éducation Nationale :

- parce qu'à peine titularisée, elle s'adresse directement au cabinet du ministère de l'éducation nationale, sans passer par la voie hiérarchique classique (inspecteur d'académie...) pour obtenir le droit de mener une expérimentation ;
- parce qu'elle suscite un financement extérieur à l'éducation nationale, via l'association Agir pour l'école¹⁶, pour pouvoir proposer à ses élèves le coûteux matériel Montessori et la présence d'une Atsem¹⁷ à plein temps ;
- parce qu'elle fait évaluer les progrès de ses élèves par une équipe de chercheurs extérieurs ;
- parce qu'elle utilise le partage en ligne de vidéos pour montrer les images de ses élèves au travail ;

¹⁴ « Il n'a jamais été question pour moi de devenir enseignante. (...) je me suis dit que la seule solution pour faire bouger les choses, c'était d'enfiler le costume de l'enseignante, d'infiltrer le système pour le secouer de l'intérieur » : interview de Céline Alvarez, *Doolittle*, novembre 2015.

¹⁵ Expériméthèque/ Bibliothèque des expérimentations pédagogiques : Fiche « Classe maternelle expérimentale en ZEP : Combattre l'échec scolaire; de l'épanouissement individuel à l'éveil social », Mars 2013. En ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8638>

¹⁶ <http://www.lettreducadre.fr/10202/pourquoi-linstitutrice-celine-alvarez-na-t-elle-pas-reussi-son-experience-a-lecole/>

¹⁷ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

- parce qu'elle a ensuite proposé aux enseignants désireux de s'inspirer de sa démarche une formation payante (sur leurs deniers propres) et qui se déroule pendant les vacances scolaires.

Le succès de cette initiative a été très important. Le site monté par C. Alvarez avait reçu 600.000 visites¹⁸ en novembre 2015, et 1 600 000 visites en mai 2016. Une enquête menée au printemps 2016 auprès d'une centaine d'étudiants se destinant au professorat des écoles¹⁹ a montré que la très grande majorité d'entre eux connaissent cette expérience, et en ont généralement une opinion très favorable. La carte interactive permettant de recenser et de mettre en lien les enseignants qui se sont lancés, à des degrés divers, dans des expériences proches, montre qu'ils sont plusieurs milliers à s'y engager. Ainsi, en mai 2016, on comptait une trentaine d'initiatives de ce type dans des écoles publiques parisiennes²⁰.

Comment expliquer ce succès de la pédagogie Montessori auprès des enseignants, alors que les techniques Freinet, présentes dans l'enseignement public depuis les années 1930, n'ont jamais réussi à s'implanter au delà d'une minorité militante ? Une telle question mériterait une enquête sociologique poussée. On se propose seulement ici de faire l'hypothèse que le développement récent des techniques Montessori est dû à l'effet cumulatif de plusieurs facteurs favorisant.

Tout d'abord, la pédagogie Montessori correspond bien aux attentes de l'institution, des parents, de la société. Tout en étant une « pédagogie nouvelle » qui met l'accent sur l'autonomie et l'épanouissement, cette pédagogie favorise l'apprentissage précoce de l'écriture, de la lecture et des mathématiques -les réussites des élèves de C. Alvarez dans ce domaine sont d'ailleurs probablement un des aspects les plus médiatisés de son expérience. Elle répond ainsi à la demande des parents et, de plus en plus, d'une école maternelle qui se « scolarise » davantage chaque année.

Les apprentissages individuels et l'attention accordée au respect des rythmes singuliers de chaque enfant ont aussi une place centrale dans les classes Montessori, ce qui correspond à une évolution de notre société où la prise en compte de la singularité de chacun a bien plus d'importance que l'appartenance au collectif. Les enseignants Freinet, eux, se caractérisent plutôt par l'importance qu'ils donnent aux travaux et projets collectifs, à la socialisation au sein du groupe (Boncourt, 1999).

La pédagogie Montessori apparaît aussi comme moins subversive, moins marquée politiquement que la pédagogie Freinet, qui se donne une visée émancipatrice et libératrice : en favorisant l'expression libre des enfants dans tous les domaines, le développement du sens critiques, la coopération et la capacité à agir collectivement, il s'agit de former des citoyens capables de s'investir activement dans les décisions qui les concernent. Le mouvement Montessori ne s'exprime pas sur ces points, ce qui le rend socialement plus acceptable.

Au delà du succès français de Céline Alvarez, l'engouement pour les méthodes Montessori représente un véritable phénomène de mode à l'échelle internationale. Les images du « prince Georges », futur héritier de la couronne d'Angleterre, faisant, en janvier 2016, sa première rentrée dans un jardin d'enfant Montessori, ont fait le tour du monde. A cette occasion les médias ont popularisé le fait qu'un bon nombre de personnalités y ont été élèves, comme les fondateurs de Google (Serguei Brin et Larry Page, qui lient leur réussite à leur scolarité dans une école Montessori) et de Wikipédia, mais aussi Anne Franck, Jean Piaget ou le chanteur Renaud... Depuis deux ou trois ans, les ouvrages des librairies abondent de livres destinés aux parents (« Montessori pour mon bébé »), certains rayons « jouets » (Fnac éveil et jeux, Nature et découverte) ouvrent de nouveaux rayons de produits éducatifs dérivés (lettres rugueuses, reconnaissance des textures ou des sons...), des ateliers pour enfants du mercredi affichent ce label²¹. Tout cela contribue à l'attrait pour ces pratiques.

Les singularités de l'expérience de Céline Alvarez et du site qu'elle a élaboré constituent probablement un autre ensemble de facteurs favorisant. Son site présente un système cohérent, pratique, présenté sous une forme attrayante (vidéos). Sans être simple à mettre en œuvre, c'est néanmoins un mode d'emploi précis, un chemin balisé qui est proposé, avec des étapes successives

¹⁸ Doolittle n° 24, *op. cit.*

¹⁹ Enquête de M.L. Viaud auprès des étudiants en master 2 MEEF de l'ESPE Nord-Pas de Calais, site de Villeneuve d'Ascq, printemps 2015.

²⁰ <http://www.celinealvarez.org/carte> Carte consultée le 4 juin 2016 : 41 expérimentations à Paris, dont une trentaine dans le public.

²¹ Par exemple dans l'est parisien : Kokocabane à Paris (<http://www.kokocabane.com/>) ou l'école de peinture de Charenton (<http://www.latelierdecharenton.com/>)

permettant de transformer progressivement sa classe. A titre de comparaison, un enseignant qui souhaite se tourner vers la pédagogie Freinet constatera que si tous les praticiens partagent des valeurs et des techniques communes (coopération, plan de travail...), il n'existe pas « une » façon de faire une classe Freinet, mais une multitude de possibles entre lesquels il lui faut choisir.

Dans un pays où l'image du « petit village d'Astérix » qui résiste à l'imposition d'un modèle uniforme a toujours été populaire. on peut aussi se demander si Céline Alvarez, jeune femme dynamique, insoumise, au service de la réussite des enfants des quartiers défavorisés, mais malmenée par sa hiérarchie, ne représente pas une figure d'identification positive pour les enseignants. Comme d'autres, dans les années 1930-1960, avaient pu s'identifier à la figure d'un Célestin Freinet revendiquant son ancrage dans le monde rural et son « bon sens » paysan.

On peut ajouter à cela deux raisons matérielles. D'abord, la médiatisation de Céline Alvarez s'est largement réalisée grâce à la diffusion de vidéos en ligne de ses élèves, d'elle-même lors de ses conférences, puis de vidéos de formation. C'est là une conséquence du changement radical dans la diffusion des informations, résultant du développement des technologies. Ensuite, le coût des formations²² et du matériel spécifique nécessaire ont toujours été des obstacles importants au développement de la pédagogie Montessori, mais des solutions commencent à y être apportées grâce aux formations en ligne et à l'essor du financement participatif, permettant par exemple l'achat collectif du matériel qui sera prêté à des classes (<http://www.public-montessori.fr/>).

Ce tour d'horizon de l'évolution des stratégies des enseignants novateurs du public ne serait pas complet sans évoquer le fait que les principaux établissements expérimentaux français de l'éducation nationale se sont regroupés au sein de la Fédération des établissements scolaires publics innovants (FESPI). Le regroupement des écoles alternatives en réseau s'observe dans plusieurs pays : on peut par exemple citer, en Allemagne, la Fédération des écoles gratuites alternatives²³ ou, au Québec, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec²⁴. Il a été favorisé par le développement d'internet, mais ne lui est pas entièrement redevable. La FESPI n'a pas eu pour l'instant d'impact *direct* sur l'ouverture de nouvelles écoles, mais le réseau assure la défense collective des intérêts des écoles regroupées en son sein, ce qui a pu contribuer à la pérennisation de certaines d'entre elles, soutient plusieurs projets et de façon plus large, promeut le développement d'établissements publics et innovants.

Les stratégies des novateurs de l'enseignement public qui viennent d'être présentées ont des points communs : travailler avec des enfants issus de catégories sociales défavorisées dans les marges délaissées du système (écoles Freinet, C. Alvarez), « bénéficier d'un suivi universitaire (école de Mons, C. Alvarez, FESPI), développer un réseau grâce aux nouvelles technologies (FESPI, C. Alvarez). Elles diffèrent sur un point : on a, d'un côté, une stratégie de personnalisation autour d'une « héroïne », d'un « porte drapeau » (C. Alvarez), et de l'autre, le développement d'un collectif où les noms des enseignants porteurs du projet ne sont jamais mis en avant (FESPI, écoles Freinet), favorisant l'identification à un projet commun plutôt qu'à une personne.

3. *Quelles mutations dans le paysage des écoles privées différentes ?*

L'augmentation du nombre d'écoles « différentes » hors contrat²⁵ est très net, avec plusieurs dizaines de créations ces dernières années. Selon le ministère de l'Éducation nationale, si l'on considère

²² Il faut compter environ 8500 euros pour une formation délivrée par l'ISMM (institut français privé, seul agréé par l'AMI) et plusieurs mois de formation hors temps scolaire : <http://www.public-montessori.fr>, consulté le 10 juin 2016.

²³ <http://www.freie-alternativschulen.de>

²⁴ <http://repaq.org>

²⁵ Si l'on considère l'ensemble des établissements privés hors contrat, indépendamment de leur pédagogie : en 2005, près de 14000 enfants de primaire y étaient scolarisés, contre près de 28000 dix ans plus tard. Source :

l'ensemble des établissements privés hors contrat, indépendamment de leur pédagogie, en 2005, près de 14000 enfants de primaire y étaient scolarisés, contre près de 28000 dix ans plus tard²⁶.

Les écoles Montessori sont celles qui connaissent le plus grand développement : il en existe aujourd'hui plus de 200²⁷, et dans la seule ville de Paris, cinq structures au moins ont vu le jour entre 2012 et 2016. Leur succès est dû aux facteurs déjà développés plus haut, mais aussi, en ce qui concerne les jardins d'enfant privés, par l'attrait des parents pour les faibles effectifs, l'apprentissage de l'anglais et la souplesse des horaires. Ces écoles ne sont pas toutes affiliées à une association nationale²⁸, et en dépit de l'utilisation du terme commun « Montessori », elles sont assez différentes les unes des autres. Schématiquement, on distinguera entre des écoles donnant une importance particulière au travail individuel et aux apprentissages scolaires précoces, souvent bilingues et très coûteuses, et des écoles favorisant davantage l'entraide, la coopération, le jeu, la créativité, les projets collectifs.

On assiste aussi depuis trois ans au développement d'un réseau d'écoles « démocratiques » ou « Sudbury » fondées sur les apprentissages autonomes des élèves. Les élèves n'appartiennent pas à une classe mais à un groupe multi-âge. Ils ne suivent ni programme, ni emploi du temps, mais sont libres de suivre leur désir d'apprendre : lorsqu'on donne à un enfant la responsabilité de gérer son temps, il poursuit les activités dont il a le plus besoin pour son apprentissage et son développement personnel, affirment ses promoteurs.

Toutes les décisions y sont prises lors d'un Conseil d'école hebdomadaire où chaque présent, enfant ou adulte, dispose d'une voix. Ces écoles veulent ainsi leur donner le goût et l'habitude de l'engagement dans les affaires collectives : « Ils acquièrent par l'expérience une compréhension profonde des enjeux complexes du vivre-ensemble et de la responsabilité de chaque individu pour faire sa part dans la protection du cadre collectif »²⁹. Il s'agit également de former des personnes capables de faire les choix qui leur conviennent le mieux, dans le domaine scolaire comme dans la vie. Le projet de ces écoles est donc aussi politique : d'une certaine façon, elles renouent ainsi avec le projet d'une partie des pionniers des pédagogies nouvelles.

Les écoles « démocratiques » existent depuis 1968 aux Etats unis, et depuis, se sont développées en Allemagne, en Angleterre, en Israël, en Espagne, et dans bien d'autres pays, comme le montre la carte de leur expansion³⁰. Chaque année depuis 1993, leur congrès annuel³¹ rassemble 500 participants venus d'une trentaine de pays. Pourtant, en France, il y a trois ans, ce mouvement était inconnu et aucune de ces écoles n'existait. Une première école, La Croisée des chemins, a ouvert en mai 2014 à Dijon, puis une autre, l'Ecole dynamique, est née à Paris en septembre 2015. Depuis, la Communauté européenne pour l'éducation démocratique³² qui fédère ces structures au niveau international a ouvert une branche française ; une trentaine de projets³³ ont fleuri sur tout le territoire et plusieurs établissements devraient ouvrir à la rentrée 2017. En outre, plusieurs nouvelles écoles, sans revendiquer une étiquette « Sudbury », veulent donner une liberté accrue aux enfants, comme le projet de la Maison des apprentissages naturels³⁴.

L'apparent succès soudain de ces écoles doit être rapproché d'un intérêt plus ancien pour ce qu'il est convenu d'appeler les « apprentissages informels » ou « autonomes », c'est à dire la capacité des

<http://www.education.gouv.fr/cid103081/garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants.html><https://www.senat.fr/rap/197-504/197-5040.html>

²⁶ Source : <http://www.education.gouv.fr/cid103081/garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants.html><https://www.senat.fr/rap/197-504/197-5040.html>

²⁷ Source : <http://www.ecoles-montessori.com/ecoles-montessori-france.php>. Consulté le 23 juin 2016.

²⁸ La plus connue est l'Association Montessori France.

²⁹ Présentation de l'école dynamique : <http://www.ecole-dynamique.org/modele-comment>, consulté le 23 juin 2016.

³⁰ <http://www.eudec.org/index.html>. Consulté le 24 mai 2016.

³¹ Présentation du congrès International de l'Education Démocratique :

<http://www.idenetwork.org/index.php/french/31-langues/171-l-idec-qu-est-ce-que-c-est>, consulté le 24 mai 2016.

³² Européen démocratique education community : <http://www.eudec.org/> Consulté le 10 mai 2016.

³³ <http://www.eudec.fr/carte/> Consulté le 10 mai 2016.

³⁴ <http://valjouffrey.fr/mana/> Consulté le 10 mai 2016.

enfants à apprendre sans qu'il soit nécessaire de leur enseigner (Thomas, 2013). A partir de la fin des années 1980, des instituteurs Freinet ont fait évoluer leur pédagogie vers ce qu'ils ont appelé une école du 3ème type (Collot, 2003) dans laquelle le maître adopte une position de retrait, ne cherche pas à appliquer un modèle de fonctionnement, et laisse « chaque individu s'autodéterminer et poursuivre son développement jusqu'aux limites qu'il a lui-même fixées »³⁵. Depuis une vingtaine d'années au moins, parmi les parents qui choisissent d'instruire leur enfant à la maison, un nombre croissant de familles³⁶ se réclame des apprentissages autonomes : elles n'inscrivent pas leur enfant à un cours d'enseignement à distance du type CNED, elles n'utilisent ni méthode ni programme, mais elles leur font confiance pour découvrir le monde à leur rythme, à partir de leurs besoins, de leurs curiosités, de leurs envies : c'est le « unschooling ». Le succès du film « Etre et devenir »³⁷ qui présente les parcours de certaines de ces familles, a contribué à faire connaître ces choix.

Un autre type d'écoles hors contrat se développe, surtout dans le primaire : des écoles qui revendiquent non pas *une* pédagogie, mais une pluralité de sources d'inspiration. Elles ne se disent ni Montessori, ni Freinet, ni Decroly ou Steiner, mais affirment s'inspirer de toutes ces pédagogies. A titre d'exemple, l'école Living School de Paris utilise le « conseil » Freinet, la méthode des Alphas pour l'apprentissage de la lecture, les réglettes Cuisenaire pour les mathématiques. Une maison d'édition en ligne récemment créée, spécialisée dans la pédagogie active, a intitulé son blog « Montessori ? Freinet ? l'école heureuse ! »³⁸, ce qui représentatif de ce refus de se référer à *un* pédagogue, et de ce nouveau souci de donner d'abord la priorité au plaisir d'apprendre, à l'épanouissement. Ce souhait de « non-appartenance » ne concerne pas spécifiquement l'école : Perrineau a montré que ce refus des « étiquettes » et de l'appartenance aux partis ou aux grands mouvements historiques se manifeste dans tous les domaines du militantisme (Perrineau, 1994). En outre, un nombre croissant d'écoles différentes accorde une part importante à la prise en compte des intelligences émotionnelles (ce qui se passe à l'intérieur de soi) et relationnelles (ce qui se passe entre les personnes), et à l'apprentissage des techniques de la communication non violente pour la gestion des conflits.

L'essor de ces écoles privées est, comme dans l'enseignement public, très lié à l'expansion des réseaux sociaux. La mise en place du *Printemps de l'éducation*³⁹ en 2012, dont l'objectif est de réunir les associations, institutions et individus qui militent pour un changement de l'éducation et de l'école, a permis aux novateurs de se connaître et se faire connaître grâce à des rencontres locales et nationales. En outre, ces écoles se multiplient dans le cadre de mouvements plus vastes qui les portent, et qu'elles portent.

Il y a, d'une part, un mouvement en faveur d'une éducation plus respectueuse des enfants, dans un souci d'écoute et de respect de leurs besoins et de leurs émotions (« maternage proximal » et « parentalité bienveillante »), que les avancées récentes des neurosciences éducatives (Guégen, 2014) ont appuyé et consolidé. Son dynamisme peut se mesurer à l'essor des ateliers pour parents (ateliers Faber et Mazlish, « école des intelligences relationnelle et émotionnelle, ateliers Gordon...), au nombre croissant de livres sur ces thèmes (comme ceux d'Isabelle Filliozat), au succès de certains sites (comme celui des Superparents »⁴⁰), à la naissance d'un magazine spécialisé en 2012, *PEPS*⁴¹. D'autre part, une dynamique citoyenne se développe en vue de contribuer, par des hardiesses très diverses, à l'émergence d'une société plus écologique et citoyenne : mutualisation d'espaces et de

³⁵ Claude Beaunis, Compte-rendu de l'atelier « Ecole du 3 e type », congrès de l'ICEM, Caen, 26 juillet 2013. En ligne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/36504>.

³⁶ Si l'on se fie aux chiffres ministériels (discours de Najat Vallaud-Belkacem le 9 juin 2016 : <http://www.education.gouv.fr/cid103081/garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants.html><https://www.senat.fr/rap/197-504/197-5040.html>), le nombre d'enfants scolarisés à la maison et qui ne suivent pas les cours du Centre national d'enseignement à distance (CNED) est passé de 3200 enfants, en 2007-2008, à 9951 enfants en 2014-15.

³⁷ Bellar Clara, *Etre et devenir*, 2012.

³⁸ <http://montessori-freinet.com/> Consulté le 13 mai 2016.

³⁹ <http://printemps-education.org>

⁴⁰ <http://www.les-supers-parents.com>

⁴¹ <http://pepsmagazine.com>

services, gouvernance collective, recours à l'agriculture locale et potagers biologiques ; transmission et partage des savoir, sobriété heureuse... Le souci de « faire sa part » (mouvement des Colibris) incite chacun à prendre des initiatives, dont la création d'écoles « autres » est un des éléments., à côté d'un souci de réinventer l'économie, le rapport à la nature ou la socialité.

Ces réseaux ne se superposent pas toujours, mais ils partagent la nécessité d'un changement de paradigme (en matière de société, d'éducation des enfants ou d'école) et se soutiennent mutuellement.

4. Public/ privé : des tensions importantes et des tentatives pour les dépasser

La multiplication des écoles différentes dans l'enseignement privé suscite aujourd'hui de vifs débats chez les enseignants novateurs de l'Education nationale. On se propose d'en présenter sommairement une première approche à partir d'un corpus réduit : deux ensembles de discussions tenues sur la liste de diffusion du mouvement Freinet, l'un en juillet 2011 à propos d'un film sur l'école des Amanins, l'autre en juin 2016 à partir d'une plaquette sur les écoles alternatives diffusée par un assureur⁴².

La question la plus discutée est celle de savoir si leur développement est ou non profitable à l'école et au mouvement de l'éducation nouvelle dans leur ensemble, et donc s'il convient ou non de le soutenir. Les débats à ce sujet sont en partie sous-tendus par des divergences d'analyse quant au public accueilli dans ces écoles, et à ses motivations.

L'analyse des discussions montre qu'à cinq ans d'intervalle, le nombre de messages « pour » et « contre » ces écoles est sensiblement le même, et les arguments également. Le débat suscite des prises de position tranchées, passionnées, servies par le choix de termes très durs, qui a conduit à des crispations réciproques. Néanmoins, les positions présentées ici sont schématiques et ne doivent pas occulter que bien des novateurs ne se situent pas à l'extrémité d'un de ces pôles.

Pour les uns, ces écoles seraient essentiellement fréquentées par les classes sociales aisées. Leur succès est lié à une accentuation du consumérisme scolaire des élites qui, dans une société fortement individualisée, sont de plus en plus nombreuses à inscrire leurs enfants dans le privé (Lessart, 2007). Cette représentation a été confortée par l'enquête de Gorius et Dorion (2015) qui montre que les élites françaises inscrivent majoritairement leurs enfants dans l'enseignement privé et notamment dans les écoles Montessori.

Pour eux, ces écoles sont donc « socialement inutiles », comme l'écrit un militant⁴³. Elles ne méritent ni le soutien ni l'attention des militants de l'éducation différente qui doivent concentrer leurs forces dans l'enseignement public, afin d'agir pour la promotion de tous et non d'un petit nombre. En outre, chaque ouverture d'école dans le privé accroît le consumérisme scolaire et, dans les quartiers populaires, conduit à une ghettoïsation toujours plus accentuée des écoles publiques qui se vident des enfants des classes moyennes et supérieures.

Pour les autres, ces analyses sont valables pour l'ensemble des écoles privées, mais ne s'appliquent pas forcément aux écoles alternatives, dont le développement serait plutôt dû au nombre croissant de familles recherchant une école plus attentive au respect des rythmes de chacun, favorisant le plaisir d'apprendre et l'épanouissement. Selon eux, nombre d'écoles privées hors contrat n'accueillent pas des enfants de classes sociales favorisées, mais bien davantage des parents de classes moyennes intellectuelles (psychologues, professeurs d'université, artistes...) qui consentent des sacrifices financiers importants pour y scolariser leurs enfants. Sur les cinq écoles Montessori ouvertes à Paris depuis 2012, deux se sont implantées dans des quartiers très populaires du 19^e et du 20^e arrondissement, trois dans des quartiers « mixtes » (12^e, 13^e et 15^e arrondissement), mais aucune dans les quartiers bourgeois, ce qui pourrait venir à l'appui de cette thèse.

Les tenants de cette position estiment que ces écoles privées ont le mérite de développer et de faire connaître les pratiques pédagogiques différentes, semant ainsi des « graines » qui pourront, à terme, faciliter la transformation des pédagogies mises en œuvre dans l'éducation nationale. Ils considèrent

⁴² <https://www.maif.fr/content/pdf/enseignants/votre-metier-en-pratique/systeme-educatif/maif-dossier-pedagogies-alternatives.pdf>

⁴³ Source : texte posté sur la liste de diffusion du mouvement Freinet (cf la présentation du corpus en début de paragraphe), juillet 2011.

aussi que les partisans des pédagogies nouvelles, déjà peu nombreux, devraient se soutenir plutôt que se critiquer : « Ils ont suffisamment de détracteurs dans d'autres cercles pour que nous n'y participions pas à notre tour. Sinon je crains que nous ne continuions à scier la branche sur laquelle nous avons déjà du mal à rester assis », écrit une enseignante.

Pour concilier leur souhait de s'adresser, comme dans le public, à tous les enfants et non aux seules familles ayant les moyens de faire le choix de ces pédagogies, et la nécessité d'ouvrir dans le privé pour promouvoir des pédagogies alternatives refusées par l'Education nationale, certains novateurs ont diversifié leurs stratégies.

Plusieurs écoles ouvertes récemment ont établi une tarification variable selon le quotient familial pour garantir une certaine mixité sociale : par exemple, à l'école Montessori 21 de Paris Jaurès, les tarifs mensuels s'échelonnent de 90 € à 790 € par mois⁴⁴. L'école des Amanins⁴⁵ propose des frais de scolarité très faibles (116.50€ par mois en 2016, cantine comprise) grâce à son intégration dans un centre agroécologique dont les activités variées fournissent des revenus.

Mais la stratégie la plus populaire ces dernières années, et la plus nouvelle, consiste à recourir au mécénat. Quasiment toutes les écoles fondées depuis quelques années font appel au financement participatif par l'intermédiaire des plate-forme de dons qui se sont multipliées, généralement pour des projets précis et concrets, comme l'achat de mobilier, et en échange de rétributions symboliques. A la Fondation de France, les demandes pour des écoles « hors contrat » auraient été multipliées par dix en dix ans⁴⁶.

Plusieurs projets ont été initiés avec l'idée de financer tout ou partie de leur fonctionnement de cette manière. Le développement de cette stratégie peut être relié au succès médiatique de l'école Alexandre Dumas, dont les choix pédagogiques (uniforme, renforcement des apprentissages fondamentaux et de la discipline) se situent à l'antithèse des pédagogies nouvelles, mais qui a répandu l'idée qu'une école privée hors contrat pouvait accueillir des familles modestes grâce à un financement par des donateurs (notamment la Fondation Bettancourt dans ce cas).

Nous proposons de comparer ici le cas de trois structures de ce type : l'école primaire de Beaulieu-les-Loches (projet Germe, Indre et Loire)⁴⁷, le collège associatif de la Villedieu (Limousin)⁴⁸ et le projet Transapi (Paris)⁴⁹. Tous trois ont ouvert tous les trois en septembre 2011 ou 2012, avec un statut d'école privée hors contrat mais avec des frais de scolarité qui étaient nuls (Transapi) ou très réduits (50 euros par mois à l'école de Beaulieu, 0 à 150 euros, selon les revenus des parents au collège associatif de la Villedieu), et dans deux cas, la volonté (projets Germe et Transapi) de démontrer la viabilité et l'intérêt du projet pour faire reconnaître son existence par l'institution. Le financement était assuré grâce au travail d'enseignants uniquement bénévoles (pour les trois projets), des dons extérieurs (don de 100 000 euros de la Fondation Orange pour Transapi, dons du supermarché Leclerc et de la crèche locale pour l'école de Beaulieu), avec un hébergement gratuit dans deux cas (dans une ancienne école primaire fermée pour le collège de la Villedieu, en utilisant des tiers lieux comme la Gaité Lyrique ou la Maison des Métallos pour Transapi). Ces trois structures ont pu fonctionner entre une et trois années, mais ont du fermer, en juin 2013 pour le collège associatif, en juin 2014 pour l'école primaire et en juin 2015 pour Transapi, principalement en raison de leur difficulté à trouver des financements, mais aussi parce que l'instabilité de l'équilibre financier et le fonctionnement fondé sur le bénévolat ont épuisé les enseignants, et qu'une telle situation de fatigue, de précarité et de stress favorise les conflits d'équipe (Viaud, 2005).

D'autres établissements continuent d'expérimenter ce modèle en lui apportant des modifications, dans un mouvement continu d'essais et d'expérimentations qui pourra peut-être permettre, à terme, d'aboutir à un modèle viable : par exemple, l'école Bricabrac à Marseille⁵⁰ a ouvert à la rentrée 2014 une classe multi-âge de 4 à 10 ans, avec un coût faible pour les familles, grâce à la constitution d'un

⁴⁴ <http://www.montessori21.org/#!blank-7/zdwlx>. Consulté le 11 juin 2016.

⁴⁵ <http://www.lesamanins.com/ecole>. Consulté le 11 juin 2016.

⁴⁶ Françoise Serrero, communication lors du 3^e séminaire sur les écoles différentes du 19 mai 2015.

⁴⁷ Source : articles de presse.

⁴⁸ Source : articles de presse.

⁴⁹ Source : rencontre avec Muriel Epstein. Voir l'article de F. Serrero dans ce numéro.

⁵⁰ <http://www.bricabracons.org/>

groupe de financeurs porteurs d'un engagement financier régulier au moins de 10 euros/ mois et la possibilité de dons déductibles des impôts à 66%.

Conclusion

Au final, même si les établissements expérimentaux ne sont pas plus nombreux et que les novateurs se disent toujours en butte à l'hostilité de l'institution, plusieurs signes témoignent de la vitalité des écoles et pédagogies « différentes ».

Dans le public comme dans le privé, leurs acteurs développent des stratégies nouvelles et très diversifiées selon les contextes : travailler auprès d'élèves défavorisés dans des écoles désertées par leurs titulaires, démontrer la réussite de leurs pédagogies en travaillant en partenariat avec des chercheurs, ouvrir dans le privé avec des élèves non sélectionnés socialement grâce à au financement participatif....

La popularité de Céline Alvarez auprès des enseignants et la multiplicité de ceux qui disent vouloir s'en inspirer, le succès des rencontres orchestrées par le Printemps de l'éducation comme celui des « innovations » impulsées par l'institution dans les classes ordinaires dans le cadre de l'article 34 de la Loi Fillon.. montrent qu'un nombre croissant d'enseignants sont désireux de tenter « autre chose » pour réagir face à la crise de l'école (Hugon et Robbes, 2015).

La « mode » internationale de Montessori, le développement d'un mouvement en faveur d'une éducation plus respectueuse des besoins de enfants, la dynamique citoyenne de prise d'initiatives en faveur d'alternatives, les nouvelles technologies qui permettent la mise en réseau des acteurs et le financement participatif, sont autant d'éléments qui constituent un contexte propice.

Pourtant, le foisonnement récent des écoles alternatives doit aussi conduire à s'interroger sur un point. Jusqu'il y a peu, en France, la pédagogie alternative qui s'était la plus répandue était la pédagogie Freinet, dont les praticiens lient leurs pratiques à une volonté de transformation sociale : pour eux, une « autre éducation » doit permettre l'émancipation des classes populaires, grâce à une implantation dans des écoles ouvertes à tous sans distinction de milieu social, et à des techniques favorisant l'esprit critique, l'initiative, la prise de décision... Or, dans la floraison récente d'écoles différentes, ces valeurs ne sont pas toujours présentes. Les écoles alternatives peuvent-elles se donner pour objectif principal d'apprendre « mieux » à lire, écrire et compter à leurs élèves, ou plus tôt, ou même seulement plus agréablement ? Rendre les élèves « heureux » en favorisant le plaisir d'apprendre et le bien-être scolaire est certes essentiel, mais est ce suffisant ? Dans un monde de plus en plus individualiste, former des citoyens qui se sentent concernés par le bien commun et la marche des affaires collectives suppose des pratiques telles que la démocratie scolaire, la réalisation de projets en groupe, la coopération, l'entraide.

Documents, ouvrages et articles à fonction de sources :

Auffrand Roger (2000), *Guide-Annuaire des écoles différentes*. Paris : Agence Information Enfance.

Beaunis Claude (2013). Compte-rendu de l'atelier « Ecole du 3e type », congrès de l'ICEM, Caen, 26 juillet 2013. En ligne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/36504>.

Blanchard C. (2011) « Le collège expérimental du Mans », Dépêche AEF, 21 mars 2001.

Descottes Pierrick (2013). Liste des équipes Freinet. Document interne, disponible sur le site de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/19035>.

Entretien avec Céline Alvarez : « L'école fait fausse route », *Doolittle*, novembre 2015.

Entretien avec J. L Balmelle, proviseur du lycée Jean-Macé qui accueille le micro-lycée, in 1^{er} juin 2010. *La Lettre des professionnels de l'éducation*. En ligne : <http://www.weka.fr/actualite/education/article/jean-luc-balmelle-il-sagit-pas-dautogestion-micro-lycee-chef-detablissement-10404/>

Expérithèque/ Bibliothèque des expérimentations pédagogiques : Fiche « Classe maternelle expérimentale en ZEP : Combattre l'échec scolaire; de l'épanouissement individuel à l'éveil social », Mars 2013. En ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8638>

Documents, ouvrages et articles à fonction de sources :

Auffrand, R. (2000). *Guide-Annuaire des écoles différentes*. Paris : Agence Information Enfance.

Beaunis, C. (2013). Compte-rendu de l'atelier « Ecole du 3^e type », congrès de l'ICEM, Caen, 26 juillet 2013. En ligne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/36504>.

Blanchard, C. (2011) « Le collège expérimental du Mans », Dépêche AEF, 21 mars 2001.

Descottes, P. (2013). Liste des équipes Freinet. Document interne, disponible sur le site de l'ICEM : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/19035>.

Entretien avec Alvarez Céline : « L'école fait fausse route », *Doolittle*, novembre 2015.

Entretien avec Balmelle J.-L., proviseur du lycée Jean-Macé qui accueille le micro-lycée, in *La Lettre des professionnels de l'éducation*, 1^{er} juin 2010. En ligne : <http://www.weka.fr/actualite/education/article/jean-luc-balmelle-il-sagit-pas-dautogestion-micro-lycee-chef-detablissement-10404/>

Expérithèque/ Bibliothèque des expérimentations pédagogiques : Fiche « Classe maternelle expérimentale en ZEP : Combattre l'échec scolaire; de l'épanouissement individuel à l'éveil social », Mars 2013. En ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=8638>

Bibliographie :

Barrère, A. (2006). « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, juillet-septembre 2006.

Boncourt, M. (1999). «Les valeurs dans le mouvement Freinet: permanence ou mutation?» (p. 209-223), in Le Laboratoire CIVIIC (université de Rouen). *Questions de Recherches en Éducation*, n° 1, éd. INRP.

Broux, N. et Saint Denis, E. (2013). *Les micro-lycées. Accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Editions ESF.

Broux, N. (2015): « L'envol du lycée de la vie devant soi ». *Les Cahiers pédagogiques*. En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-envol-du-lycee-de-la-vie-devant-soi>.

Collot, B. (2003). *Une école du 3^e type ou la pédagogie de la mouche ?* Paris : L'harmattan.

- Condette, S., Reuter, Y. et Szajda-Boulangier, L. (2013). Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 » : Bilan et discussions d'une recherche sur des pratiques scolaires « innovantes ». *Les sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, Vol 46, n°3, p. 13-39.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Le Seuil.
- Demougin, E. (2015). *Le cas du collège expérimental Anne Franck : une aventure arrêtée*. Communication lors du séminaire « *Le paysage institutionnel des écoles différentes. Ouvrir, fermer, durer, essayer?...* », Arras, 19 mai 2015.
- Ferreol, G. (2007), « L'expérimentation *Lycée de toutes les chances* : un premier bilan ». *La Revue de l'Ires*, n° 54.
- Guéguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Paris : Laffont.
- Goémé, P. (2016). « Le développement des structures de retour à l'école ». *Revue Spécificités*.
- Goémé, P., Hugon, M.-A. et Taburet, P. (2012). *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : Scéren-CNDP et CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Gorius, A et Dorion, A.-N. (2015). *Fils et filles de... Enquête sur la nouvelle aristocratie française*. Paris : La découverte.
- Gumbel, P. (2015). *Ces écoles pas comme les autres : à la rencontre des dissidents de l'éducation*. Paris : Vuibert.
- Hugon, M.-A. et Robbes, B. (2015). *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*. Arras : Artois Presse Université.
- Lapeyronnie, D. (2013). *Pour une École innovante : synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative*. Rapport remis à madame la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche le 10 novembre 2014.
- Lessard, C. (2007). « La déception des « classes moyennes » à l'égard de l'École ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 46, décembre 2007.
- Perrineau, P. (dir.) (1994). *L'engagement politique, déclin ou mutation?* Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.
- Saint-Denis, E. (2015). *Quels cadres institutionnels pour le développement des structures alternatives ?* Communication lors du séminaire « *Le paysage institutionnel des écoles différentes. Ouvrir, fermer, durer, essayer?...* », Arras, 19 mai 2015.
- Saint-Denis, E (2016). « Les structures scolaires alternatives, toujours à la marge de l'institution ? » *Revue Spécificités*.
- Thomas, A. et Pattison, H. (2013). *A l'école de la vie : les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Éditions L'instant présent.
- Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF.
- Viaud, M.-L. (2013). *Montessori, Freinet, Steiner : une école différente pour mon enfant ?* Paris : Nathan.

Résumé : Cet article porte sur le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000, et la façon dont les acteurs se sont adaptés aux évolutions du contexte institutionnel, politique et social. Dans le public, le pouvoir accru des échelons intermédiaires de la hiérarchie, et le soutien institutionnel à l'innovation ont conduit à l'ouverture d'un certain nombre de structures co-construites par des petites équipes d'enseignants et des responsables institutionnels. Pourtant, les enseignants qui ouvrent aujourd'hui des classes ou des écoles « différentes » agissent très indépendamment des préconisations institutionnelles (équipe Freinet, Céline Alvarez), en imaginant des stratégies atypiques au regard des usages en vigueur dans l'éducation nationale. L'important développement des écoles privées hors contrat se fait également selon des modalités diversifiées et en partie nouvelles.

Mots clefs : Pédagogies nouvelles. Innovations. Ecoles privées hors contrat. Montessori. Freinet.

Abstracts : Experimental schools growth since the 2000 's

This article treats about the developpment of experimental schools and pedagogies since the beginning of the years 2000's in France and the way the actors adapted themselves to the evolutions of the institutional, political, and social context.

In the national education system, the increasing power of the intermediate levels of the hierarchy, and the institutionnal endorsement to innovation lead to the opening of a few structures built together by small teams of teachers and institutionnal leaders.

However, teachers who open today experimental schools and classes act very independantly from institutionnal recommendations (Freinet teams, Celine Alvarez), imaginig unusual strategies.

The important developpement of public schools goes together with diverse and new modalities.

Key Words : Experimental schools. Innovations. Publics schools . Montessori. Freinet