



HAL
open science

Des écoles différentes? Perspectives internationales

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. Des écoles différentes? Perspectives internationales. Darbellay F; Moody Z; Louviot M. L'école autrement? Les pédagogies alternatives en débat, Editions Alphy1, pp.35-56, 2021, 978-2-88930-399-1. hal-03622657

HAL Id: hal-03622657

<https://hal.science/hal-03622657>

Submitted on 29 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.

FRÉDÉRIC DARBELLAY
ZOE MOODY
MAUDE LOUVIOT
(SOUS LA DIRECTION DE)

L'ÉCOLE AUTREMENT ?

Les pédagogies alternatives en débat

TRANSMISSION
DES SAVOIRS



EDITIONS
ALPHA
PRESSES
UNIVERSITAIRES
SUISSES

L'ÉCOLE AUTREMENT ?

**FRÉDÉRIC DARBELLAY, ZOE MOODY
MAUDE LOUVIOT
(SOUS LA DIRECTION DE)**

**L'ÉCOLE AUTREMENT ?
LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES EN DÉBAT**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Livreo-Alphil, 2021

Case postale 5

2002 Neuchâtel 2

Suisse

www.alphil.ch

Alphil Distribution

commande@alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.03171

ISBN papier: 978-2-88930-397-7

ISBN PDF: 978-2-88930-399-1

ISBN EPUB: 978-2-88930-398-4

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Illustration de couverture: IStock/CHBD

Couverture, maquette et réalisation: Nusbaumer-graphistes sàrl,
www.nusbaumer.ch

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: Anne-Caroline Le Coultre

Chapitre 2

Des écoles différentes ? Perspectives internationales

Marie-Laure Viaud, Université Lille Nord-de-France

Résumé

Les écoles et les pédagogies alternatives, bien que toujours minoritaires et à la marge des systèmes scolaires, suscitent un intérêt de plus en plus marqué depuis les années 2000, et ce sur les cinq continents. L'analyse comparée de la situation socio-politique et pédagogique des écoles alternatives dans dix pays contrastés montre que l'influence du contexte socio-politique sur l'essor de ces pédagogies est essentielle et permet de proposer une typologie des pratiques pédagogiques effectives.

Abstract

Alternative schools and pedagogies, although still in the minority and on the fringes of school systems, have increased interest since the 2000s, on all five continents. The comparative analysis of the socio-political and pedagogical situation of alternative schools in ten contrasting countries shows that the influence of the socio-political context on the development of these pedagogies is essential, and proposes a typology of effective pedagogical practices.

Introduction

Depuis la création, en 1921, de la *Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle*, la plupart des grands courants pédagogiques de l'Éducation nouvelle ont donné lieu à la création d'écoles sur tous les continents. Leur succès a même été souvent plus important à l'étranger que dans leur pays d'origine : on compte ainsi 150 écoles Montessori en Italie (SOLA, 2017), mais plus de 20 000 dans le monde (VERDIANI, 2012, p. 30). 300 000 enseignant-e-s dans le monde se réclament de la pédagogie Freinet, répartis sur 55 pays¹. Quant au mouvement Steiner-Waldorf, il compte près de 3 000 écoles et jardins d'enfants dans 60 pays².

Des mouvements pédagogiques plus récents se sont eux aussi étendus sur les cinq continents, comme le montre l'exemple des écoles démocratiques qui ont vu le jour aux États-Unis dans les années 1970 et qui se répartissent aujourd'hui dans plus de 30 pays³. Il en est de même des écoles Jenaplan, Reggio ou de « la pédagogie par la nature », pour ne citer que quelques exemples. Ces écoles et ces pédagogies sont toujours restées minoritaires et à la marge des systèmes scolaires. Pourtant, depuis le début des années 2000, elles suscitent un intérêt de plus en plus marqué qui a conduit à de multiples créations d'écoles de par le monde. Ce développement peut être expliqué par au moins trois séries de facteurs (VIAUD, 2017b et 2017c).

Premièrement, les familles et les enseignant-e-s sont davantage à la recherche de pratiques d'enseignement qui favorisent le bien-être et le plaisir d'apprendre. Dans les pays industrialisés, le développement, depuis une dizaine d'années, d'un mouvement en faveur d'une éducation plus respectueuse des besoins des enfants, la « parentalité bienveillante », a conduit davantage de parents à rechercher des écoles plus attentives à l'épanouissement de leurs enfants. On peut également prendre comme indicateur le nombre de pays ayant interdit toute forme de punition

¹ FRANCOMME, O. *La création d'écoles alternatives en Chine*, intervention lors de la troisième journée de recherche sur les écoles et pédagogies différentes, 19 mai 2014, Université d'Arras. Par ailleurs, en 2005, selon *Le Monde*, la Fédération internationale des mouvements de l'école moderne (Fimem) fait notamment état de 650 enseignant-e-s adhérent-e-s en Allemagne, 200 en Belgique, 350 en Espagne, 700 en Italie, 1 000 au Portugal et 350 au Brésil. http://www.lemonde.fr/societe/article/2005/08/20/les-enseignants-freinet-extraterrestres-de-la-pedagogie_681443_3224.html

² Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide, juin 2016.

³ Comptage des écoles inscrites sur la carte interactive du site <http://www.idenetwork.org/>, 24 octobre 2020.

corporelle, aussi bien à l'école que dans la sphère familiale. En 2000, 11 pays avaient établi une telle législation et il s'agissait uniquement de pays européens. En 2012, ils étaient 34. En 2020, on compte 60 pays « abolitionnistes »⁴ et le mouvement s'étend désormais autant dans les pays du « Nord » que du « Sud ». Cela montre qu'un début de transformation des mentalités en matière éducative est à l'œuvre, même si l'on sait que c'est seulement à la deuxième génération, lorsque les jeunes éduqué-e-s eux et elles-mêmes dans une société refusant la violence éducative deviennent parents, que l'on constate un changement des pratiques (BUSSMANN, ERTHAL et SCHROTH, 2012) et que ces enfants, devenu-e-s eux et elles-mêmes parents, pourraient alors être enclin-e-s à rechercher un modèle d'école plus attentive aux besoins des élèves.

Deuxièmement, l'accentuation du consumérisme scolaire et la défiance croissante à l'égard de l'École, chez les élites comme dans les milieux populaires (PONS et ROBINE, 2013) conduisent un nombre croissant de familles à rechercher activement un établissement scolaire jugé « meilleur » que le tout-venant. L'outil *Google Trend* permet de connaître les pays du monde où le terme « Montessori » a été le plus recherché sur le moteur de recherche éponyme. Entre 2012 et 2017, les sept premiers de la liste étaient le Népal, le Sri Lanka, le Ghana, les Philippines, le Pakistan, l'Irlande et Singapour⁵. Cela montre que ce n'est pas uniquement dans les pays industrialisés que l'intérêt pour une autre pédagogie est le plus important. Dans un certain nombre de pays en développement où de nouvelles classes moyennes émergent, dont la santé et l'éducation sont les priorités, une petite frange urbaine de la population commence à s'intéresser aux écoles alternatives.

Troisièmement, l'essor des nouvelles technologies a aussi favorisé la diffusion des pédagogies nouvelles, en permettant aux acteur-trice-s qui militent pour des modes de scolarisation nouveaux et/ou alternatifs de se connaître et de se faire connaître. Ces quinze dernières années, la forte croissance de la téléphonie mobile a permis à un nombre croissant d'utilisateur-trice-s d'accéder au web, y compris dans les pays en développement, et favorisé encore l'accès aux informations sur ces pédagogies. La réalisation et la diffusion de films, devenues plus facile techniquement, ont largement aidé à diffuser des informations sous une

⁴ <https://endcorporalpunishment.org/countdown/> consulté le 2 septembre 2020.

⁵ Ce comptage a été effectué avec l'outil *Google Trend* en octobre 2017.

forme accessible au grand public⁶. Par exemple, *La educacion prohibida* (2012), un documentaire indépendant financé par une collecte de dons, qui présente 45 expériences éducatives différentes en Amérique latine et en Espagne, a dépassé les 12 millions de vues (RESTREPO, 2013)⁷.

Le succès des géants du web a aussi favorisé le développement des écoles alternatives sur un mode plus inattendu. Selon une étude menée auprès de 500 personnes ayant lancé des entreprises novatrices ou inventé de nouveaux produits, un nombre important d'entre eux et elles affirment avoir acquis leur capacité à expérimenter, innover, suivre leur curiosité, etc. grâce à leur scolarité dans une école Montessori. En faisaient partie, notamment, les fondateurs ou co-fondateurs de Google, Wikipédia, Amazon ou du jeu vidéo *Les Sims*. Cet argument a été largement médiatisé, notamment par un article de 2013 du *Wall Street Journal* intitulé «The Montessori Mafia»⁸, et repris par de très nombreux sites. Le souhait d'imiter ces nouveaux-elles leaders a aussi pu jouer aussi en faveur du développement de ces pédagogies.

Au-delà de ce constat très général d'un «intérêt» et d'un «développement», bien des questions se posent. Comment les écoles alternatives se répartissent-elles dans le monde? Se développent-elles davantage dans certains pays ou dans certains contextes socio-politiques que d'autres, et si oui, lesquels et pour quelles raisons? Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en œuvre? À quels publics s'adressent-elles?

Pour éclairer ces interrogations, nous avons mené un travail de comparaison. En 2016, alors que n'avaient été publiés que très peu de travaux sur la situation des écoles alternatives dans le monde, nous avons proposé une analyse exploratoire des grandes lignes de développement international de ces pédagogies, notamment à travers l'analyse des réseaux (VIAUD, 2017b) et du cas des écoles Montessori (VIAUD, 2017c). Depuis, entre 2017 et 2020, plus d'une dizaine d'études présentant la situation des écoles différentes dans tel ou tel pays ont été présentées lors de journées de recherche et/ou publiées, notamment dans un ouvrage collectif que nous avons coordonné (HUGON et VIAUD, 2017a), permettant désormais de disposer de données précises sur la situation en Italie (SOLA, 2017), au Chili

⁶ LEBRUN, C., THÉRIN, J.-M. (Réalisateur-teur). (2016). *Une journée dans la classe de Sophie* [Documentaire]. PINSON, D. (Réalisateur). (2016). *C'est d'apprendre qui est sacré* [Documentaire]. SYRE, M., (Réalisateur). (2016). *École en Vie* [Documentaire]. WAGENHOFER, E. (Réalisateur). (2015). *Alphabet* [Documentaire]. BELLAR, C., (Réalisateur). (2012). *Être et devenir* [Documentaire].

⁷ Pour le nombre de vues: site <http://educacionprohibida.com>, consulté le 12 octobre 2020.

⁸ SIMS, P. (2011, 5 avril). The Montessori mafia. *The Wall Street Journal*.

(ORELLANA-FERNÁNDEZ, 2017), en Tchéquie (RÝDL et TOMKOVÁ, 2017), au Québec (ARSENAULT 2015 ; ARSENAULT et BARBANT, 2017 ; CHENIER, 2016), en Belgique (NEVEJANS et VERMASSEN, 2014 ; FAUCONNIER, 2020), à Taïwan (HSU, 2017), en Chine (FRANCOMME, 2017), en Allemagne (BERLIOZ, 2011) et au Togo (LAHANIER-REUTER et al., 2017).

Afin de chercher des points communs, des ressemblances et des corrélations entre la situation des écoles alternatives dans les différents pays, nous avons croisé les données issues de nos précédents travaux et celles présentées dans les travaux ci-dessus. Cette analyse comparée a d'abord porté sur la situation institutionnelle et politique des écoles : nous avons (autant que possible, dans la mesure où toutes ces informations n'étaient pas toujours disponibles pour tous les pays du panel) corrélié le nombre d'écoles publiques et privées existantes, leur développement dans les dix dernières années, l'état de la législation les concernant, et les difficultés et facteurs favorisant rapportés par les différent-e-s acteur-trice-s. Nous avons de la même façon mis en relation les données disponibles concernant les pratiques pédagogiques.

1. Un développement variable en fonction du contexte socio-politique et administratif

Si l'on s'intéresse en premier lieu à la situation institutionnelle des écoles alternatives, nous constatons qu'il existe deux situations très contrastées : d'un côté, des pays où ces écoles sont peu nombreuses, dans une situation souvent précaire, et d'un autre côté, des pays où, tout en restant minoritaires et en marge du système, ces écoles se développent plus facilement et sont mieux acceptées.

Le premier ensemble comprend trois pays, la France, le Chili et l'Italie, qui possèdent, d'après les études citées plus haut, plusieurs points communs. Dans l'enseignement public, la place des écoles alternatives ou expérimentales y est très restreinte. Orellana-Fernandez (2017) n'en fait pas mention pour le Chili. En Italie, indique Sola (2017), les grand-e-s pédagogues dont les principes se sont diffusés dans le monde entier ont eu paradoxalement peu d'impact dans leur propre pays : il n'existe qu'une unique école Pestalozzi dans tout le pays, de rares écoles Reggio dans la seule ville éponyme (contre plus de 1 500 écoles de ce type aux États-Unis), et les peu nombreuses maternelles Montessori ne sont pas

publiques. En France, les écoles différentes ne sont que tolérées à la marge de l'Éducation nationale, comme nous l'avons montré dans nos précédents travaux (VIAUD, 2017a ; HUGON et VIAUD, 2017b). Ainsi, de 1983 à 2020, le nombre d'écoles, collèges et lycées alternatifs publics n'a pas augmenté, les rares ouvertures ayant toujours été contrebalancées par des fermetures. Les écoles existantes se disent fréquemment aux prises avec des tracasseries administratives et des tentatives de « *normalisation de leurs différences* » : remise en cause de l'existence d'une équipe d'enseignant-e-s volontaires ou de l'absence de hiérarchie, demandes de mise aux normes, etc. Par exemple, en 2019, sept des vingt-cinq structures expérimentales du second degré de l'enseignement public ont vu les conditions de mise en œuvre de leur projet remises en cause : « *L'Éducation Nationale supprime des postes ou des heures d'enseignement dans certains de ces établissements, met en péril leurs projets soit en tentant d'imposer un déménagement dans des locaux inadaptés, soit en cherchant à normaliser ou nier leurs pratiques pédagogiques innovantes* », expliquait le communiqué de la FESPI (Fédération des établissements scolaires publics innovants)⁹. En juin 2020, le brutal démantèlement de l'école Freinet d'Hérouville-Saint-Clair, dans le Calvados, qui a mis un terme aux 43 années de vie et d'apprentissages en pédagogie Freinet¹⁰, en est un autre exemple.

Quant aux écoles privées de ces trois pays, elles ne bénéficient d'aucun soutien financier et institutionnel et doivent également souvent faire face aux tracasseries administratives. Au Chili, ce sont « *des petits établissements peu connus* », « *ni officiellement reconnus ni subventionnés par l'État* », qui ne sont pas constitués en réseau et vivent au jour le jour, dans un perpétuel « *bricolage institutionnel et pédagogique* » et une situation de grande précarité (ORELLANA-FERNANDEZ, 2017). En Italie, Sola (2017) trace un tableau assez proche de cette situation : isolées, peu connues, ne disposant pas suffisamment de ressources économiques et pédagogiques, les écoles alternatives subsistent difficilement en dépit de l'intérêt croissant qu'elles suscitent auprès des familles. La situation française est similaire pour les écoles privées hors contrat qui se réclament de l'alternatif, comme nous l'avons montré (VIAUD, 2005 et 2017a).

⁹ Communiqué de presse de la FESPI : « Les établissements expérimentaux de l'Éducation Nationale fragilisés ». Consulté en ligne le 10 septembre 2020 : <https://www.fespi.fr/communique-de-presse-les-etablissements-experimentaux-de-leducation-nationale-fragilises>

¹⁰ « Menaces sur l'école Freinet à Hérouville-Saint-Clair » : article consulté en ligne le 10 septembre 2020 : <https://fracturesscolaires.fr/2020/06/05/menaces-sur-ecole-freinet-a-herouville-saint-clair>

Le deuxième ensemble de pays comprend, parmi les pays du panel considéré, le Québec, Taïwan et l'Allemagne. La Belgique et la Tchéquie appartiennent également à cet ensemble, même s'ils n'ont pu être intégrés dans le schéma ci-dessous (voir figure 1) par manque de données suffisantes, et l'on pourrait également y adjoindre la Grande-Bretagne (HUGON et LAWES, 2017). Ici, les écoles alternatives sont plus nombreuses et leur développement est facilité, dans le privé comme dans le public.

En Belgique, plus précisément en Flandre, Nevejans et Vermassen (2014) indiquent que chacun-e peut ouvrir une école à condition que le programme soit accepté par l'administration régionale et que les enseignant-e-s aient le diplôme requis : l'école est alors subventionnée par la communauté flamande. Cette situation avait permis dès 2014 la mise en place de 83 écoles primaires et de six écoles secondaires à pédagogie Freinet, dont une partie publiques, pour six millions d'habitant-e-s. En Wallonie (FAUCONNIER, 2020), le décret « création de place » permet à une école secondaire d'ouvrir en zone de tension démographique avec un minimum de 60 élèves, et celle-ci peut continuer à exister à condition d'atteindre 450 inscrit-e-s au terme de six années d'existence, dans un contexte de libre choix de l'école par les familles. C'est ainsi qu'entre 2017 et 2020, au moins quatre nouveaux établissements alternatifs ont ouvert : les Écoles Plurielles Maritime & Karreveld, le Lycée Intégral Roger Lallemand et la Cité École Vivante : *« la création de ces écoles a été impulsée par la combinaison de conditions formant un environnement soutenant. En effet, le décret création de places représente un contexte institutionnel qui est une opportunité. De plus, les différents textes législatifs ne sont pas des freins »* (FAUCONNIER, 2020, p. 23). Un véritable réseau d'écoles Freinet primaire et secondaire s'est aussi développé dans la ville de Liège, à l'impulsion de la municipalité, concernant dans cette seule ville plus de 1 500 élèves et des centaines d'enseignant-e-s¹¹.

Au Québec, la loi sur l'instruction reconnaît à un groupe de parents qui le souhaitent le droit de demander la création d'une école alternative à leur commission scolaire, l'instance locale de gestion et de gouvernance des établissements d'enseignement public. Cela a conduit à l'ouverture, entre 2010 et 2016, de sept créations d'écoles publiques différentes (CHENIER, 2016). D'autres devraient voir le jour : *« au moins vingt-cinq groupes de parents seraient actuellement constitués et en action en vue de demander l'ouverture d'une école alternative pour leurs enfants »* (ARSENAULT et BARBANT, 2017).

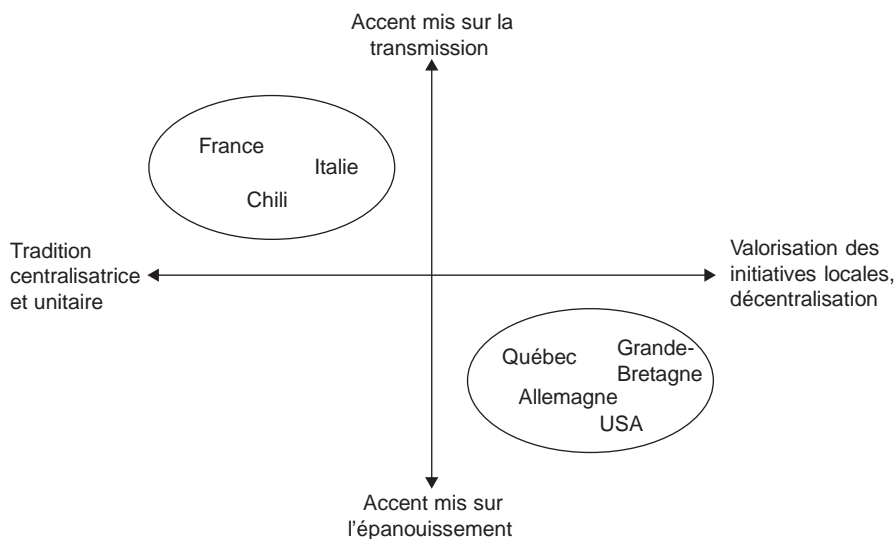
¹¹ « La pédagogie Freinet à Liège » : publication en ligne, consultée le 26 octobre 2020 : www.atheneedewaha.be/la-pedagogie-freinet-a-liege/

En République tchèque et à Taïwan, c'est essentiellement dans l'enseignement privé que les écoles différentes se développent, mais leur nombre et leur succès ont, selon les chercheur-se-s, une influence importante sur l'ensemble du système scolaire. «*L'éducation alternative à Taïwan est devenue aujourd'hui le principal instigateur des réformes engagées dans l'éducation nationale et fait même des émules dans de nombreux pays d'Asie*», écrit Hsu (2017). «*Grâce aux performances des écoles qui ont démontré l'efficacité d'approches non verticales et non répressives de l'enseignement, aujourd'hui, de nombreuses écoles dites traditionnelles mettent en œuvre, sous l'effet de la législation en vigueur, un certain nombre d'éléments organisationnels et didactiques inspirés des écoles alternatives*», rapportent Rýdl et Tomková (2017) pour la République tchèque.

Comment expliquer que le contexte socio-politique puisse être, dans certains pays, facilitateur, et dans d'autres constituer un obstacle ? Nous avons placé sur deux axes les pays étudiés (figure 1). Il en résulte que le développement des écoles alternatives est plus important dans les pays décentralisés et où les initiatives locales sont valorisées, et dans ceux qui mettent l'accent sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant – probablement parce que les principes de l'Éducation nouvelle sont alors plus facilement acceptés dans l'opinion. À l'inverse, les écoles différentes apparaissent peu nombreuses et dans une situation souvent précaire dans les pays où les exigences académiques sont fortes et où la priorité est donnée à la transmission du savoir, et dans ceux qui ont une longue tradition centralisatrice et unitaire, la pédagogie et l'organisation de l'école étant alors perçues comme étant l'affaire des seul-e-s professionnel-le-s de l'École et de l'État.

La place très variable donnée aux pédagogies alternatives dans la formation initiale et continue des enseignant-e-s est un autre facteur explicatif. Ainsi, en République tchèque, des programmes sont proposés clés en main aux étudiant-e-s en formation qui peuvent par ailleurs choisir de se spécialiser dans les pédagogies alternatives (RÝDL et TOMKOVA, 2017). En Belgique, à Liège, depuis 2010, une formation continue est mise en place sur trois ans pour les enseignant-e-s des écoles Freinet, ce qui a largement contribué au développement de ces établissements dans la ville (NEVEJANS et VERMASSEN, 2014). À l'opposé, en France, les formations institutionnelles ne font quasiment aucune place aux pédagogies nouvelles (HUGON et VIAUD, 2017b).

Figure 1. Influence du contexte socio-politique sur le développement des écoles alternatives dans le panel de pays étudiés.



Si les situations nationales sont importantes, plusieurs sources montrent aussi que les conditions locales, voire micro-locales, jouent un rôle essentiel pour le développement ou non des écoles alternatives, particulièrement dans l'enseignement public. Ainsi, dans le cas déjà cité de la Belgique, la municipalité de certaines villes comme Liège ou Gand a joué un rôle essentiel dans l'expansion des écoles Freinet. En Allemagne (BERLIOZ, 2011), les écoles alternatives publiques voient le jour surtout lorsque deux conditions sont retenues : dans les *Länder* dirigés par la gauche ou les écologistes, et lorsque la mairie de quartier y est favorable. C'est dans ce contexte qu'à Berlin, la mairie a lancé depuis 2008 un projet pilote afin de créer des « *Gemeinschaftsschulen* », des écoles communautaires, et a investi 22 millions dans ce programme auquel 24 écoles participent. Par exemple, à l'école Wilhem von Humboldt, qui regroupe 730 élèves de l'école primaire au bac, les enfants fréquentent des classes multi-âges, ont un plan de travail individualisé et travaillent en pédagogie de projet¹². Au Canada, Arsenault et Barbant (2017) ont aussi montré que si certains

¹² Le projet est consultable à la page : <http://wvh-gemeinschaftsschule.de>

groupes de parents désireux de créer une école alternative publique voient leurs démarches facilitées, d'autres font mention «*d'embûches*». Par exemple, il est fréquent que les commissions scolaires installent d'abord un volet alternatif dans une école traditionnelle au lieu de créer une école en bonne et due forme avec son acte d'établissement, ce qui entraîne une cohabitation entre deux cultures différentes qui n'est pas toujours heureuse (CHENIER, 2016). En France, les pratiques Montessori se sont multipliées dans les classes «*ordinaires*» de l'enseignement public depuis 2016 (HUARD, 2019), de façon plus nette dans certaines régions (comme celles de Paris et d'Aix-Marseille) que dans d'autres (Bretagne, Nord de la France). Plusieurs acteurs·trices mettent cet inégal développement en relation avec le degré de tolérance local de la hiérarchie au niveau des circonscriptions. Certain·e·s inspecteur·trice·s de l'Éducation Nationale et certain·e·s conseiller·ère·s pédagogiques sont favorables à ces pratiques, allant jusqu'à organiser des formations continues sur ce thème, tandis que d'autres les découragent¹³.

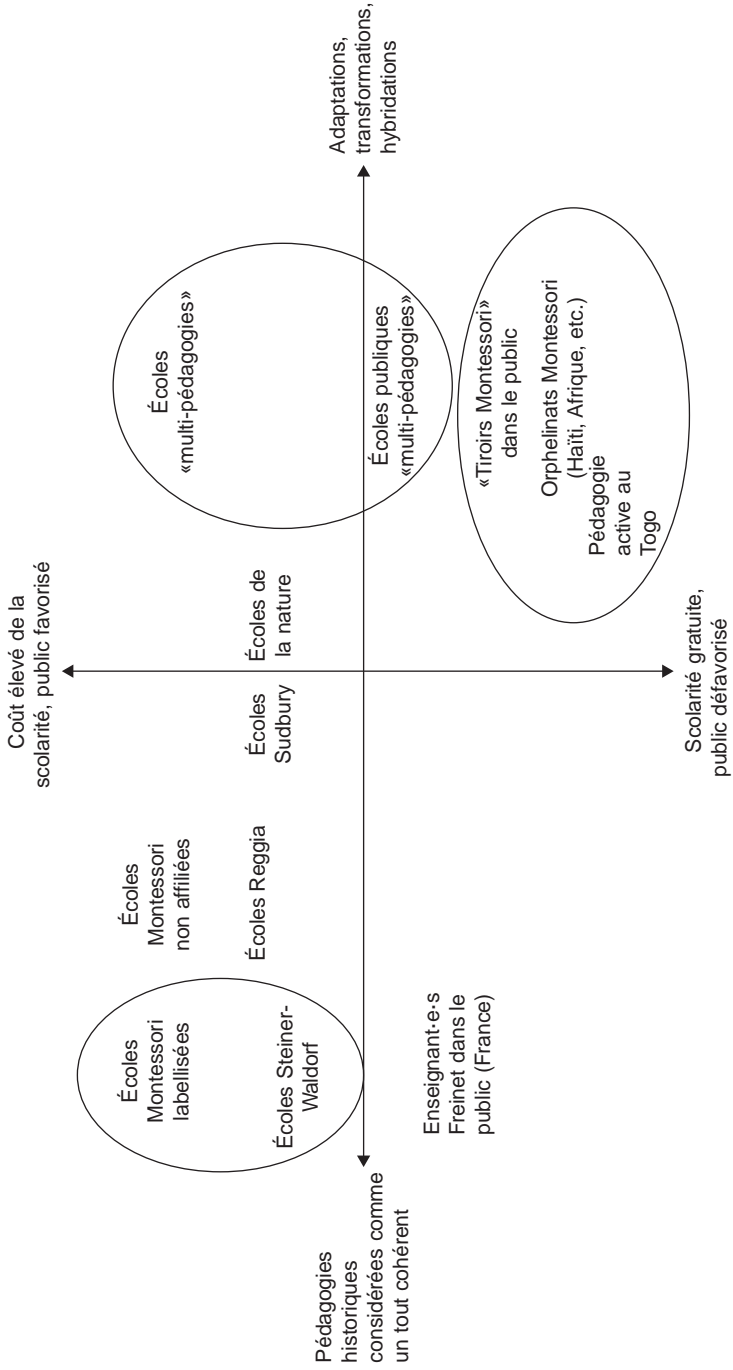
2. Vers une grille de lecture de la diversité des pratiques éducatives et des publics

Quoi de commun entre l'immense *City Montessori School* de Lucknow (Inde) avec ses 56 000 élèves et ses immenses campus urbains, et la minuscule *Forest school* de Marsac (France), ses 16 élèves et ses 30 hectares de forêt ? Entre la *Dove Montessori School* de Kigali (Rwanda), avec sa piscine privée, sa salle de danse et sa scolarité au coût de 14 000 euros par an, et l'École Plurielle Maritime (Belgique), gratuite et implantée dans un quartier populaire ? Comment comparer une école Sudbury sans programme, sans enseignement, sans emploi du temps, avec le plan scolaire préétabli année par année et presque jour par jour d'une école Waldorf ?

Pour établir une première grille de lecture de cette diversité, nous avons placé le panel d'écoles pour lesquelles nous disposons de données (celles décrites dans nos précédents travaux et dans les études utilisées ci-dessus) sur deux continuums (figure 2). Un premier axe correspond à la tension entre d'un côté, les écoles désireuses de perpétuer au plus

¹³ VIAUD, M.-L. (enquête en cours). *La représentation des pédagogies nouvelles chez les Professeurs des écoles débutants*.

Figure 2. La diversité des pratiques des écoles alternatives : grille de lecture croisée



près l'héritage des grands pédagogues du début du xx^e siècle, et de l'autre, celles pour qui il est nécessaire d'adapter et de réinterpréter ce legs ; une multitude de situations intermédiaires existant évidemment. Un deuxième axe distingue en fonction du public visé¹⁴, allant des écoles au coût de scolarité élevé à destination de milieux très aisés, à des écoles soucieuses de mixité sociale, jusqu'à celles destinées en priorité à des enfants défavorisé·e·s.

Au vu de la multiplicité des pratiques et des choix des écoles alternatives de par le monde, établir une typologie qui prenne en compte leurs caractéristiques est impossible dans le format qui nous incombe ici. Sans viser, donc, à l'exhaustivité, nous proposons de présenter ci-dessous trois catégories d'écoles particulièrement représentatives de cette diversité¹⁵.

2.1 Des pédagogies historiques considérées comme un tout cohérent

Un premier ensemble, à gauche sur la figure 2, peut être constitué des écoles qui mettent explicitement en œuvre les pédagogies « historiques » telles qu'elles ont été initiées à leur origine, en considérant qu'elles forment un ensemble cohérent de valeurs et de pratiques qu'on ne saurait dissocier ou modifier au risque de les dénaturer. Nous considérons ici le cas des écoles Montessori et Steiner-Waldorf, qui sont à la fois les plus anciennes historiquement et les plus répandues de par le monde. Ces écoles sont agréées par des instituts sur la base de critères rigoureux qui garantissent l'application stricte de la méthode. L'obtention de cet agrément suppose un agencement matériel satisfaisant à des normes très précises : dans une classe Montessori, la présence du matériel dédié conçu par Maria Montessori ; dans une classe Steiner, des matériaux uniquement naturels, des salles dédiées aux activités manuelles et un accès à la nature. Elles doivent également employer un personnel formé par des centres agréés. Cette formation est longue et onéreuse : en France, que ce soit pour devenir enseignant·e Steiner-Waldorf ou Montessori, la durée de formation est de plus de 600 heures au total, auquel il faut ajouter

¹⁴ Précisons que l'analyse ne porte pas sur le public effectif de ces écoles (il faudrait pour cela effectuer un recensement, établissement par établissement, des catégories socio-professionnelles des parents d'élèves : un tel travail n'a pour l'instant pas été réalisé), mais sur leur public visé, que l'on peut définir à partir de l'auto-présentation des écoles sur leurs sites, de leur coût, d'une analyse de leurs discours, etc.

¹⁵ Certains des exemples ci-dessous ont déjà été décrits dans VIAUD, 2017a et 2017b.

plusieurs mois de stage pratiques, et le coût est d'environ 10 000 euros dans les deux cas¹⁶.

Du fait de ces contraintes, ces écoles sont majoritairement privées, le coût de la scolarité y est généralement élevé et elles scolarisent essentiellement des enfants de milieux sociaux privilégiés. Prenons-en deux exemples : *The Bilingual Montessori School of Paris* (BMS) en France et *The international Montessori School of Rwanda* (IMS) à Kigali. Le coût est de l'ordre de 14 000 euros par an dans chacune des deux écoles. Le taux d'encadrement est excellent, avec un-e adulte pour 12 élèves. L'enseignement est bilingue, la langue du pays d'accueil et l'anglais étant utilisés à parts égales. À côté du traditionnel travail sur le matériel Montessori, les activités sportives et de plein air occupent une place importante : ainsi, les élèves de la BMS participent chaque année à une semaine d'équitation et à une semaine de ski en Suisse. Sur les pages d'accueil des sites de ces deux écoles (comparées en 2017), des images, en plan large, de salles de classe vastes, lumineuses, à la décoration épurée et soignée comme dans un magazine de décoration d'intérieur : soleil qui rentre à flot et illumine les meubles en bois clair, bouquet de fleurs fraîches, et présence d'un-e seul-e enfant au travail. Tout dans le cadre annonce l'exception, le calme, la qualité de ce qui est offert ici, et l'attention individuelle dont il est possible de bénéficier. Ces écoles sont fréquentées par de nombreux enfants d'expatriés et de diplomates, ou issus d'une bourgeoisie d'affaires désireuse de favoriser la fréquentation de l'élite internationale et le développement de capacités telles que la prise d'initiatives ou la parfaite maîtrise de l'anglais.

Cette catégorie d'écoles alternatives est la plus connue et plus lisible pour l'opinion publique. Il ne s'agit, pourtant, que d'une minorité des écoles alternatives : par exemple, sur plus de 4 000 écoles dites Montessori à travers les États-Unis, seules 204 sont accréditées par l'American Montessori Society et environ 220 par l'Association Montessori International¹⁷. En France, 200 écoles sont répertoriées par

¹⁶ La formation Waldorf est organisée à temps partiel sur trois années, avec 200 heures par an de formation annuelle (à laquelle s'ajoutent des stages) et un coût de 3 000 euros/an environ. La formation Montessori dure une année entière pour chaque cycle (0-3 ans ; 3-6 ans, etc.), avec, pour par exemple le cycle 3-6 ans, 625 heures de cours par an en centre et 240 heures de formation pratique, et un coût d'environ 10 000 euros/an. Chiffres relevés en septembre 2020 sur les pages de l'institut Supérieur Maria Montessori (<https://www.formation-montessori.fr/>) et de l'institut Rudolph Steiner (<https://steiner-waldorf.org/formation/institut-rudolf-steiner/>).

¹⁷ <https://www.montessori.org/will-the-real-montessori-please-stand-up/>

l'Association Montessori de France, 106 sont adhérentes à l'Association et 15 seulement sont signataires de la Charte et autorisées à utiliser les certifications qui en découlent¹⁸.

2.2 Des écoles « pluri-pédagogies »

Sur le continuum allant de la pratique la plus orthodoxe à la pratique la plus éloignée des modèles originaux se trouvent plusieurs types d'écoles : celles qui se réfèrent tout de même à une pédagogie historique, mais se permettent des adaptations, comme les écoles Montessori non labellisées ; celles qui se rangent sous la bannière d'un courant pédagogique plus récent (écoles Sudbury, écoles Reggio, écoles « de la nature », etc.) ; et enfin, celles qui se réclament non pas d'une pédagogie, mais de plusieurs sources d'inspiration : ainsi l'école *Living School* (Paris, France) dit utiliser le « conseil » Freinet, la méthode des Alphas pour l'apprentissage de la lecture, les réglettes Cuisenaire pour les mathématiques, et ainsi de suite. Ces écoles « pluri-pédagogies », en haut à droite sur la figure 2, sont celles qui se développent le plus. En 2017, nous avons étudié huit réseaux internationaux d'écoles alternatives en comparant leurs spécificités (Alternative Education Resource Organization, European Forum for Freedom in Education, Reevo¹⁹, le printemps de l'éducation, la Fédération des établissements scolaires publics innovants, le Bundesverband der Freien Alternativschulen, le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec et l'European democratic education community). Sept d'entre eux possèdent une particularité qui les distingue fortement des réseaux historiques : ils regroupent les écoles et les novateur-trice-s de plusieurs pédagogies et non d'une seule. À partir d'une charte assez générale – par exemple, le réseau AERO se donne pour mission « *d'aider à créer une révolution éducative pour qu'un enseignement centré sur l'apprenant soit disponible pour tout le monde* »²⁰, et le Printemps de l'éducation se fonde sur la certitude que « *c'est l'enfant, en tant qu'Être à part entière, et ses intérêts, qui doivent être au cœur de [l'éducation]* »²¹ – ils veulent réunir

¹⁸ <https://www.montessori-france.asso.fr/>

¹⁹ <http://reevo.org>

²⁰ « AERO's mission is to help create an education revolution to make learner-centered education available to everyone » : <http://www.educationrevolution.org/store/about/>.

²¹ Le Printemps de l'éducation. (2012). Alliance pour un renouveau de l'éducation. Texte fondateur du 21 mai 2012.

des écoles différentes les unes des autres tout en préservant l'individualité de chacun-e. Cela montre bien que les praticien-ne-s des pédagogies alternatives ne s'identifient plus en premier lieu à une pédagogie donnée, mais souhaitent s'ouvrir à une multiplicité de possibles pédagogiques. On voit là l'émergence d'un phénomène plus général que les sociologues ont décrit : le lien social contemporain est de plus en plus construit à partir de l'individu et de moins en moins hérité du passé ou imposé par le groupe (CUSSET, 2007). Depuis les années 1970, les institutions sont moins déterminantes, chacune aspire à affirmer non seulement sa singularité, mais à être reconnu comme un « *homme pluriel* » (LAHIRE, 1998).

Le public de ces écoles est très variable. Pour les écoles privées situées dans les pays n'accordant aucune aide financière, ces écoles sont très coûteuses même si de plus en plus souvent un quotient familial permet d'accueillir des enfants de milieux moins favorisés. Les écoles privées bénéficiant d'aides financières et les écoles publiques sont en revanche plus souvent à destination d'un public mixte.

2.3 Des pédagogies revisitées au profit des enfants les plus déshérité-e-s

La troisième catégorie que nous présentons ici est constituée d'écoles, d'enseignant-e-s ou d'organisations (associations, fondations, etc.) qui revisitent de façon très nette ces pédagogies pour leur permettre d'être mises en œuvre auprès des enfants les plus déshérité-e-s. Ces pratiques, en bas à droite de la figure 2, étant les moins connues, nous en donnerons trois exemples.

Le premier est celui des écoles Montessori fondées par des mouvements humanitaires, en Afrique (nous en avons relevé dans neuf pays : Égypte, Zimbabwe, Tanzanie, Côte d'Ivoire, Burkina, Éthiopie, Ghana, Guinée et Congo), en Amérique latine (Pérou, Haïti, etc.), en Asie du Sud-est (Cambodge, Népal, etc.)²², mais aussi dans certains quartiers déshérités des pays industrialisés²³. Par exemple, l'*École Jimma* en Éthiopie accueille les enfants, non scolarisé-e-s auparavant, de familles touchées par le sida. En

²² On trouve par exemple ici la présentation de 19 programmes sur tous les continents : Montessoriaroundtheworld.org.

²³ Comme le montre par exemple l'action d'ATD-quart monde à Noisy-le-Sec : ATD Quart Monde. (2017). Les enfants acteurs de leur développement. *Quart Monde, Dossiers et documents*, 27.

Figure 3. À gauche : un jardin d'enfants de la fondation The Olive branch for Children, Tanzanie (2017). À droite : une école maternelle publique française utilisant les « tiroirs Montessori » (2020).



Tanzanie, *The Olive branch for Children* (OBFC) scolarise 2 000 élèves dans ses 30 jardins d'enfants Montessori. À Haïti, la fondation Peter Hesse (FPH) a créé 54 écoles Montessori et formé 750 enseignant-e-s locaux-ales. Il s'agit majoritairement de jardins d'enfants (3-6 ans), plus rarement d'écoles élémentaires, destinées aux enfants les plus défavorisé-e-s : milieux ruraux isolés, orphelinats, enfants des rues. Le principe du travail autonome librement choisi par les enfants sur un matériel pédagogique est bien présent, mais les conditions matérielles sont adaptées à ce qui est permis par un budget réduit et des conditions locales parfois difficiles, comme le montre la figure 3.

Un deuxième exemple peut être pris : celui des « tiroirs Montessori » dans les écoles publiques françaises. Jusqu'il y a quelques années, en France, les pratiques Montessori étaient quasi inexistantes dans l'enseignement public : les spécificités de cette pédagogie, le coût élevé du matériel et de la formation spécifique auprès des organismes de formation agréés semblaient des obstacles majeurs. Cependant, depuis 2010 (HUARD, 2019), un nombre croissant d'enseignant-e-s de l'Éducation nationale, majoritairement en maternelle, proposent aux élèves un temps où ils peuvent choisir librement leur travail parmi un ensemble d'activités fondées sur la manipulation et l'expérimentation, inspirées du matériel Montessori mais fabriquées par leurs soins (avec des bâtons d'esquimaux, des bouchons de bouteille, etc.), et souvent présentées dans un meuble à tiroirs, d'où le nom qui est leur est donné de « tiroirs d'autonomie Montessori » (figure 3).

Dans le contexte de l'école maternelle française, où le jeu libre ne cesse de diminuer, où l'on insiste chaque année davantage sur la nécessité pour l'enseignant·e de tout prévoir, tout maîtriser, et de mettre en œuvre des programmes de plus en plus contraignants et axés sur les apprentissages fondamentaux, ces pratiques fondées sur la liberté et l'autonomie des enfants représentent finalement un véritable changement de paradigme. Si ces classes se répartissent sur tout le territoire français, une partie se trouve dans des quartiers sensibles et permet l'accès à ce type de pédagogie à un public socialement défavorisé.

Le troisième exemple que nous prendrons est celui de la formation à la «pédagogie active» des enseignant·e·s du Togo (LAHANIER-REUTER et al., 2017). Depuis 2014, un petit groupe d'enseignant·e·s français·e·s retraité·e·s, très investi·e·s dans la pédagogie Freinet pendant leur vie professionnelle, se sont engagé·e·s, en étroite collaboration avec le ministère de l'Enseignement togolais, dans un programme ambitieux de formation des enseignant·e·s du pays, par le biais du Centre International de Pédagogie Active (CIPAC). Si la pédagogie Freinet n'est pas nominativement citée, ses techniques et ses valeurs sont à la base de la formation qui est dispensée : l'expression (entretien du matin, texte libre, etc.), la communication (correspondance, présentation de travaux, journal scolaire, etc.), la recherche libre des enfants et l'organisation coopérative de la classe²⁴. Le suivi et l'évaluation des effets de cette formation par un groupe de chercheur·se·s (LAHANIER-REUTER et al., 2017) ont montré que la plupart des enseignant·e·s formé·e·s disent avoir modifié leurs pratiques, mais cette appropriation de la formation n'a que partiellement pris la forme de l'adoption de dispositifs spécifiques. Elle a davantage eu des effets indirects : en particulier, la technique de «l'entretien du matin» a permis aux enseignant·e·s de découvrir leurs élèves, de les faire sortir d'une «masse anonyme» : cela a transformé les relations entre l'enseignant·e et ses élèves et a conduit à la suppression des châtimts corporels.

Les situations que nous venons de décrire possèdent plusieurs points communs. Premièrement, toutes ont pour objectif de mettre ces pédagogies au service de tou·te·s les enfants, et non d'une minorité. Deuxièmement, toutes se réfèrent à l'une des grandes pédagogies historiques prise comme «point de départ», mais elles se donnent la liberté de la réinterpréter : accepter que ne puissent être mises en œuvre qu'une partie des techniques et non leur ensemble, accepter que la formation des enseignant·e·s soit

²⁴ <http://cipac-international.org/pedagogie-active/pedagogie-active-cipac/>

limitée, accepter que les conditions ne soient pas idéales. La comparaison des deux photos de la figure 3 le montre : dans les deux cas, le matériel a été fabriqué localement à peu de frais (lettres découpées dans du carton, pinces à linge à accrocher sur un pot en plastique), mais les principes sont conservés : libre choix, manipulation, expérimentation, autonomie.

Troisièmement, toutes accordent une grande importance aux conditions matérielles de la mise en œuvre pédagogique : l'introduction d'une pratique concrète précède la théorie. Ainsi, les deux ONG citées ci-dessus (OBFC et FPH) indiquent que c'est précisément l'existence d'un matériel pédagogique concret qui a été une des raisons du choix de la pédagogie Montessori. En effet, selon les membres de ces ONG, ce matériel contraint les enseignant·e·s, en raison de sa présence même, à ne pas utiliser la pédagogie impositive à laquelle l'usage du pays les engage souvent. Il pallie aussi les lacunes de la formation des enseignant·e·s : « la méthode Montessori est une bonne solution pour permettre aux enseignants d'un niveau de formation assez bas de travailler d'une manière fonctionnelle en classe, car le matériel Montessori, utilisé correctement, se comprend par lui-même, et les enfants peuvent en déduire des informations sans être dépendants de l'enseignant seul », peut-on lire sur le site de la fondation PH²⁵. C'est le même processus qui est en œuvre au Togo quand les enseignant·e·s affirment que l'entretien du matin, en leur faisant découvrir leurs élèves, les a amené·e·s à ne plus les battre : c'est l'outil pédagogique qui est premier et qui va transformer le fonctionnement de la classe, conduire vers une évolution.

Quatrièmement, toutes ont pour effet une diffusion de ces pratiques à une échelle importante, inédite. Ainsi, la formation du CIPAC au Togo a touché l'ensemble des écoles du pays, via les formateur·trice·s, les inspecteur·trice·s, le personnel d'encadrement et les professeur·e·s des écoles normales d'instituteur·trice·s. Ses promoteur·trice·s souhaitent à présent l'étendre à d'autres pays africains. De même, l'influence des pratiques inspirées de Montessori dans l'école maternelle française est importante : ainsi, dans une enquête exploratoire que nous avons menée auprès de 91 enseignant·e·s du primaire en formation à Paris et dans le nord de la France²⁶, 73 d'entre eux et elles affirment qu'ils et elles

²⁵ Fondation Peter Hesse, 2016. Un argument qui va à l'encontre de l'approche des instituts Montessori historiques pour qui une formation approfondie des enseignant·e·s est nécessaire.

²⁶ VIAUD, M.-L. (enquête en cours). *La représentation des pédagogies nouvelles chez les Professeurs des écoles débutants*.

mettront en place des « tiroirs Montessori » en cas de nomination en maternelle. À chaque fois, il ne s'agit pas d'une modification radicale des pratiques, loin de là, mais de l'introduction d'un élément nouveau, dont les promoteur-trice-s espèrent qu'il induira un changement de paradigme : permettre aux enseignant-e-s de s'autoriser à imaginer qu'il est possible de « faire autrement ».

Conclusion

Il est difficile de comparer des systèmes éducatifs différents, tant les situations et les habitus nationaux peuvent diverger. Néanmoins, une telle comparaison, même schématique, permet une vue d'ensemble. Que retenir, au final, de cette analyse comparée entre la situation des écoles alternatives dans dix pays aux situations contrastées ?

Premièrement, cette étude comparative montre d'abord que l'influence du contexte socio-politique sur l'essor de ces pédagogies est essentielle. Leur développement est restreint dans les pays où les exigences académiques sont fortes et où la priorité est donnée à la transmission du savoir : dans le privé comme dans le public, les écoles différentes sont alors peu nombreuses et dans une situation précaire. À l'inverse, dans les pays décentralisés, dans ceux qui mettent l'accent sur l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, et lorsqu'une formation des enseignant-e-s à ces pratiques est instituée, leur développement est facilité, et ces écoles accueillent un public plus mixte socialement. Néanmoins, quels que soient les pays, les conditions locales, voire micro-locales, jouent un rôle essentiel, particulièrement pour la mise en place de telles écoles dans l'enseignement public.

Deuxièmement, sur le plan des pratiques pédagogiques, plusieurs logiques de fonctionnement peuvent être décrites, à partir d'une distinction sur un continuum allant de la pratique la plus orthodoxe à la pratique la plus éloignée des modèles originaux. Les écoles désireuses de perpétuer au plus près l'héritage des grands pédagogues du début du xx^e siècle sont les mieux identifiées, mais elles ne constituent qu'une minorité. Les écoles et les réseaux d'écoles qui se développent le plus sont ceux qui se réclament non pas d'une pédagogie, mais de plusieurs sources d'inspiration. Il est également possible d'identifier une autre catégorie, constituée d'écoles, d'enseignant-e-s ou d'organisations qui revisitent les pédagogies historiques

pour leur permettre d'être mises en œuvre auprès des enfants les plus déshérités et se diffuser à une échelle plus importante. Ainsi, ces écoles se multiplient aujourd'hui sur tous les continents, mais ce développement se fait dans des conditions et auprès de publics extrêmement variés.

Bibliographie

- ARSENAULT, S. (2015). La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistances et facteurs favorisant rencontrés. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 20-28.
- ARSENAULT, S., et BRABANT, C. (2017). Le processus d'ouverture des écoles publiques alternatives québécoises : perceptions des groupes fondateurs sur la gestion de ce changement. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 43-62.
- BERLIOZ, D. (2011). Des écoles publiques allemandes abolissent notes et classements. *Vous/Nous/Il(s)*. <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article317&lang=fr>
- BUSSMANN, K., ERTHAL, C., et SCHROTH, A. (2012). Impact en Europe de l'interdiction des châtiments corporels. *Déviance et Société*, 36(1), 85-106.
- CHENIER, P. (2016). Fonder une école publique alternative au Québec, un défi en 2016! *Revue Éducation Canada*. <https://repaq.org/documents-de-reflexion/>
- CUSSET, Y. (2007). *Le lien social*. Armand Colin.
- FAUCONNIER, Z. (2020). *Pédagogies alternatives : construction d'une innovation sociale*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication [mémoire de master, Université catholique de Louvain]. Digital Master Theses. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:24249>
- FRANCOMME, O. (2017). La création d'écoles alternatives en Chine. *Spécificités*, 10(1), 218-227.
- HUARD, C. (2019). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles publiques françaises depuis 2010. Raisons et modalités. *Spécificités*, 1(12), 14-30.

- HUGON, M.-A., et VIAUD, M.-L. (dir.) (2017a). Les écoles et pédagogies «différentes»: approches internationales. *Revue française d'éducation comparée*, 15.
- HUGON, M.-A., et VIAUD, M.-L. (dir.) (2017b). Le paysage institutionnel des écoles différentes: Ouvrir, fermer, durer, essayer...? *Spécificités*, 10(1).
- HUGON, M.-A., et LAWES, S. (2017). Créativité pédagogique et libertés: l'exemple anglais des Free Schools. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 85-100.
- HSU, P. H.-J. (2017). Éducation par la vie et pour la vie: les idées et pratiques pédagogiques à «l'école expérimentale éducative de la Voie de la Nature» à Taïwan, Propos recueillis par Anne-Marie SANCHEZ. *Cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-education-alternative-a-Taiwan>
- LAHANIER-REUTER, D., ADOKPE, T., DARA-AHATO, D., KPOFFON, K., et TAMÉKLO, K. (2017). Appropriation de contenus de formation à la pédagogie active par des enseignants au Togo. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 101-124.
- LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- NEVEJANS, R., et VERMASSEN, M. (2014). Formation «pédagogie Freinet» en Flandre. *Le Nouvel éducateur*, 219, 42-45.
- ORELLANA-FERNÁNDEZ, R. (2017). Les écoles différentes au Chili: une recherche exploratoire autour des écoles alternatives libres. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 141-154.
- PONS, X. et ROBINE, F. (2013). Introduction au dossier: les attentes éducatives des familles. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 62, 31-38.
- RESTREPO, R. (2013, 14 janvier). La educación prohibida: un webdoc qui fait fureur. *Courrier International*.
- RÝDL, K., et TOMKOVÁ, A. (2017). Alternatives dans les processus d'éducation en République tchèque: histoire et situation actuelle. *Revue Française d'éducation comparée*, 15.
- SOLA, A. (2017). Les écoles alternatives en Italie. Entretien réalisé par Marie-Laure VIAUD. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 175-179.
- VERDIANI, A. (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux: expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Actes sud.

- VIAUD, M.-L. (2017a). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000: état des lieux et perspectives. *Spécificités*, 10(1), 119-148.
- VIAUD, M.-L. (2017b). Le développement international des écoles «différentes»: état des lieux et perspectives. *Revue Française d'éducation comparée*, 15, 15-42.
- VIAUD, M.-L. (2017c). Les écoles Montessori dans le monde. La diversité interne d'un réseau en expansion. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 51-62.
- VIAUD, M.-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Presses Universitaires de France.

Notices biographiques

Abdeljalil Akkari est Professeur ordinaire à l'Université de Genève. Il dirige l'équipe ERDIE (Équipe de recherche en dimensions internationales de l'éducation). Ses recherches portent sur l'éducation interculturelle, l'internationalisation des politiques éducatives et la coopération internationale. Il a précédemment développé un cours MOOC sur «Cultures et Pédagogies» qui sera accessible à la fin de 2021.

Maud Besançon est Professeure de psychologie différentielle à l'Université Rennes 2. Ses travaux de recherche s'intéressent aux facteurs influençant le développement des compétences créatives chez les enfants et adolescent-e-s et notamment les facteurs environnementaux, en prenant en considération les pratiques pédagogiques proposées. Elle est co-auteure de l'ouvrage *La créativité de l'enfant: évaluation et développement* (Mardaga, 2015) avec Todd Lubart et de la batterie d'«Évaluation du Potentiel Créatif» (EPoC, 2011) avec Todd Lubart et Baptiste Barbot.

Nicolas Bressoud est enseignant spécialisé, formateur à la Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS) et doctorant au sein du chEERS Lab (Swiss Emotion Experience, Regulation and Support Lab) à l'Université de Fribourg. Il s'intéresse aux interventions issues des connaissances en psychologie positive appliquées à l'école. Ses thématiques concernent le développement du climat de classe en contexte intégratif à partir des ressources individuelles et collectives.

Sylvain Connac est Professeur des écoles de formation initiale. Il est actuellement enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation (Laboratoire

Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), Maître de conférences à l'Université Paul-Valéry de Montpellier. Il axe ses recherches autour des approches didactiques et pédagogiques qui faciliteraient une prise en compte de la diversité des élèves, sans avoir à isoler les plus en difficulté. À ce titre, il accompagne, par la recherche, des équipes d'écoles primaires, de collèges et de lycées qui développent des projets de coopérations entre élèves.

Frédéric Darbellay est Professeur associé à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation), responsable de la Cellule inter- et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), et Directeur adjoint du CIDE. Ses enseignements et ses recherches abordent l'interdisciplinarité dans ses dimensions épistémologique, méthodologique et organisationnelle/institutionnelle. Ses travaux portent sur l'étude de la complexité des questions théoriques et pratiques auxquelles se confrontent aujourd'hui les chercheur·se·s qui travaillent à partir de, entre et au-delà des frontières disciplinaires dans une perspective de découverte, de créativité et d'innovation. Ses terrains de recherche se situent tant dans le champ des sciences humaines et sociales et des sciences de l'éducation que dans celui des sciences de la nature, de la vie et des techniques, ainsi qu'au croisement dialogique entre ces différentes cultures scientifiques. Frédéric Darbellay est auteur et co-auteur de nombreuses publications sur l'approche inter- et transdisciplinaire. Il est membre du Scientific Advisory Board du Td-net (Network for Transdisciplinary Research) des Académies Suisses des Sciences et du Board of Directors de l'Association for Interdisciplinary Studies (AIS).

Émilie Dubois est Maîtresse de conférences à l'Université de Rouen (Laboratoire CIRNEF). Ses recherches s'intéressent aux pédagogies différentes et s'inscrivent surtout en histoire des idées pédagogiques.

Héloïse Durler est Professeure associée en sociologie à la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud en Suisse (Laboratoire LATEFA). Ses travaux portent sur la socialisation scolaire et les inégalités.

Olivier Francomme est Docteur Habilité à Diriger des Recherches en Sciences de l'éducation, enseignant à l'Université de Picardie Jules Verne d'Amiens (France), Chercheur associé au laboratoire EXPERICE à Paris 8. Membre du mouvement international de l'École Moderne, dont il est chargé de mission à la formation et à la recherche, il participe à la création de mouvements et d'établissements coopératifs dans le monde (les plus récents sont la Corée du Sud, la Chine, et la Grèce).

Édouard Gentaz est Professeur de psychologie du développement à l'Université de Genève, il dirige le Laboratoire du développement sensorimoteur, affectif et social de la naissance à l'adolescence (SMAS) au sein de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Il est également Directeur de recherche au CNRS. Il dirige les Archives Jean Piaget depuis août 2019. Il est l'auteur de nombreux ouvrages et articles scientifiques, et rédacteur en chef de la revue ANAE (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant). Avec ses collègues, il propose un cours en libre accès (MOOC) depuis septembre 2019 sur le développement psychologique de l'enfant, suivi par plus 17 000 étudiant-e-s.

Pascale Haag est Maîtresse de conférences à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) à Paris et membre du laboratoire BONHEURS à l'Université de Cergy-Pontoise. Elle est titulaire de deux doctorats, en études indiennes et en psychologie. Ses recherches portent sur le bien-être dans l'éducation. Fondatrice du réseau Lab School Network et de la première *lab school* française, elle est co-auteure de *À l'école de leurs émotions. Aider les élèves à mieux les connaître et les vivre* (2020).

Marie-Anne Hugon est Professeure émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre (Centre de recherche en éducation et en formation/CREF, équipe «Crise, école, terrains sensibles»). Après avoir enseigné comme professeure agrégée de lettres modernes au niveau secondaire et dans l'enseignement spécialisé, elle a conduit de nombreuses recherches-actions formations avec des équipes développant des pratiques innovantes en terrains sensibles. Elle est co-fondatrice et animatrice avec Marie-Laure Viaud du réseau de recherche sur les pédagogies différentes (www.recherchespedagogiesdifferentes.net).

Ghislain Leroy est Maître de conférences à l'Université Rennes 2 (Laboratoire CREAD). Ses travaux relèvent de la sociologie de l'école maternelle, des enfants et des pédagogies alternatives.

Maude Louviot est Collaboratrice scientifique à la Cellule inter- et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (CIDE). Sa thèse de doctorat porte sur les questions d'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire primaire en Suisse romande. En s'appuyant sur une approche interdisciplinaire, elle souligne notamment le poids de la forme scolaire sur les pratiques enseignantes à travers une étude de cas comparant la mise en œuvre des droits de l'enfant au sein d'écoles issues du système scolaire traditionnel et d'autres inscrites dans un système scolaire alternatif.

Todd Lubart est Professeur de psychologie à l'Université de Paris, membre honoraire de l'Institut Universitaire de France. Il a obtenu son doctorat à l'Université de Yale aux États-Unis. Il est auteur et co-auteur de travaux scientifiques en lien avec la créativité de l'enfant et de l'adulte, sa nature et son développement. Todd Lubart a développé l'«Évaluation du Potentiel Créatif» (EPoC, 2011) avec Maud Besançon et Baptiste Barbot. Cet outil (EPoC), qui permet de détecter le potentiel créatif, dont le haut potentiel créatif, a récemment été utilisé dans une étude internationale de pédagogie créative menée par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) de l'OCDE.

Zoe Moody (PhD) est Professeure à la Haute École Pédagogique du Valais et Collaboratrice de recherche à la Cellule inter- et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève (CIDE). Ses activités de recherche et d'enseignement se situent à l'intersection entre les sciences de l'éducation et les études en droits de l'enfant, mobilisant des perspectives interdisciplinaires (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, droit), et portent à la fois sur des approches pédagogiques, telles que les «Éducatifs à» (aux droits de l'enfant, à la diversité, à la citoyenneté, etc.), et sur les contextes et les environnements éducatifs (droits de l'enfant et vivre ensemble à l'école, climat et violences scolaires) et les cadres d'analyse qui y sont liés (éthique, justice sociale, etc.). Zoe Moody est rédactrice responsable de la *Revue suisse des Sciences de l'éducation* et vice-présidente du réseau *Research on Children's Rights in Education* de la *European Educational Research Association*.

Irène Pereira est Professeure de philosophie à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Ses travaux portent sur l'œuvre de Paulo Freire et sur les pédagogies critiques. Elle est co-fondatrice de l'Institut bell hooks/Paulo Freire et représentante pour la France au Conseil mondial des instituts Paulo Freire. Elle est l'auteure entre autres de : *Paulo Freire, Pédagogue des opprimé-e-s* (Libertalia, 2017), *Bréviaire des enseignant-e-s* (Éditions du Croquant, 2018), *Philosophie critique en éducation* (Lambert-Lucas, 2018). Elle a coordonné *L'anthologie internationale de pédagogie critique* (Éditions du Croquant, 2019). Elle a réalisé le site Internet Pédagogie anti-discrimination et la chaîne de vidéos en ligne sur les «pédagogies critiques». Elle co-anime le carnet de recherche hypothèses «Les cahiers de pédagogies radicales».

Laurine Peter est doctorante à l'Université Rennes 2. Ses travaux de thèse portent sur les effets de la diversité des groupes sur les performances

créatives collectives, lors de sessions de brainstorming. Elle mène principalement ses recherches auprès de lycéen-ne-s, et s'intéresse à l'influence de pratiques pédagogiques alternatives sur la pensée créative.

Mélissa Plavis, philosophe et anthropologue, est doctorante à l'Université Paris Nanterre au sein du Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative (LESC). Elle s'intéresse aux liens entre (non-)éducation et écologie et en particulier à la parentalité dans les familles « non-sco » en *unschooling* : l'écoparentalité.

Myriam Radhouane est maître-assistante au sein de l'équipe ERDIE (Équipe de recherche en dimensions internationales de l'éducation) et du Laboratoire LIFE (Laboratoire Innovation-Formation-Éducation). Ses recherches portent principalement sur la prise en compte de la diversité culturelle au sein des systèmes éducatifs et dans les formations d'enseignant-e-s. Elle s'intéresse également à la scolarité des élèves réfugié-e-s ainsi qu'aux enjeux liés au concept « d'éducation à la citoyenneté mondiale ».

Yves Reuter est Professeur émérite à l'Université de Lille, après avoir enseigné au collège, au lycée, en École Normale et à l'Université de Clermont-Ferrand. Il est le fondateur de l'équipe de recherche en didactiques Théodile (Laboratoire Théodile-CIREL) et a dirigé de nombreuses recherches (sur la pédagogie Freinet, sur les expérimentations pédagogiques, sur le vécu des disciplines et le décrochage scolaire, sur l'erreur, sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit, sur les concepts des didactiques, etc.). Il a publié de nombreux articles et livres dont : *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire* (L'Harmattan, 2007) ; *Panser l'erreur. De l'erreur au dysfonctionnement* (Presses universitaires du Septentrion, 2013) ; *le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (De Boeck, 2013) ou encore *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école* (ESF Éditeur, 2016) ; *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes* (Berger-Levrault, 2021).

Sylvie Richard est Chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique du Valais en Suisse. Elle réalise actuellement à l'Université de Genève (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) une thèse en psychologie sur les effets d'un programme basé sur le jeu de faire semblant visant à favoriser les compétences socio-émotionnelles chez les enfants de 5-6 ans. Elle fait partie de l'équipe du Laboratoire SMAS (Laboratoire du développement sensori-moteur, affectif et social de la naissance à l'adolescence) dirigé par le Professeur Gentaz et du Groupe d'intervention et de recherche sur les apprentissages fondamentaux (GIRAF) dirigé par la Professeure Anne Clerc-Georgy de la HEP Vaud.

Catherine Rivier a été Professeure des écoles maîtresse formatrice. Elle est actuellement chargée d'enseignement à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ) de l'Université de Genève et prépare une thèse en Sciences de l'Éducation sous la direction du Professeur Emmanuel Sander sur la place des analogies intuitives dans l'activité de résolution de problèmes à énoncés verbaux. Elle participe aux travaux de l'équipe du Professeur Édouard Gentaz sur les liens entre émotions et apprentissages.

Bruno Robbes est Professeur des Universités en Sciences de l'éducation et de la formation à CY Cergy Paris Université, laboratoire EMA (École, Mutations, Apprentissages). D'abord instituteur, il a pratiqué la pédagogie institutionnelle et reste impliqué dans ce mouvement, étant notamment à l'origine du Réseau Pédagogie Institutionnelle International (<http://reseau-pi-international.org/>). Après avoir étudié et publié sur l'autorité en éducation, il accompagne des équipes d'enseignant-e-s pratiquant des pédagogies «différentes», dans une perspective de réflexivité sur les pratiques et de production de connaissances scientifiques. Il a notamment coordonné, avec Marie-Anne Hugon : *Des innovations pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école* (Artois Presses Université, 2015); *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes* (Presses Universitaires de Lorraine, 2016). Il co-préside actuellement l'Association des enseignant-e-s et chercheur-e-s en sciences de l'éducation (AECSE).

Rebecca Shankland est Professeure des Universités en psychologie du développement à l'Université Lumière Lyon 2 (Laboratoire Développement, Individu, Processus, Handicap, Éducation). Après un parcours de psychologue de la prévention, elle a effectué une thèse sur les pédagogies nouvelles et le développement des compétences psychosociales à l'école, puis elle est devenue chercheure dans le champ du développement des compétences psychosociales par le biais d'interventions, notamment fondées sur les approches de pleine conscience et de psychologie positive.

Marie-Laure Viaud est agrégée d'histoire et Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Lille Nord-de-France. Elle a publié de nombreux ouvrages sur les pédagogies alternatives et anime avec Marie-Anne Hugon le réseau de recherche sur les pédagogies différentes (www.recherchespedagogiesdifferentes.net).

Sylvain Wagnon est Professeur en Sciences de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'université de Montpellier. Responsable du Centre d'histoire de l'éducation (Cedre). Ses recherches et publications explorent l'histoire de l'Éducation nouvelle et les défis actuels des pédagogies alternatives.

Table des matières

INTRODUCTION

FRÉDÉRIC DARBELLAY, UNIVERSITÉ DE GENÈVE

ZOE MOODY, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS
& UNIVERSITÉ DE GENÈVE

MAUDE LOUVIOT, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	7
Le chemin se fait en marchant	7
La force du collectif : cheminement	9
Alternative ou transition pédagogique ?	12

PARTIE I

LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES : DIVERSITÉ, INTERNATIONALISATION ET PERSPECTIVES CRITIQUES

CHAPITRE 1. TOUR D'HORIZON DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

SYLVAIN WAGON, UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER	17
Introduction	18
1. Le paradigme de l'éducation alternative	20
1.1 <i>L'aspiration à l'épanouissement de l'individu</i>	20
1.2 <i>Une éducation positive et bienveillante</i>	21
1.3 <i>L'importance des apprentissages informels</i>	23
1.4 <i>Repenser l'acte éducatif</i>	24

2. Une pluralité de mouvements	25
2.1 Héritières et héritiers de l'Éducation nouvelle	26
2.2 « Nouvelles » pédagogies alternatives.....	26
2.3 Butinage et hybridation pédagogique.....	28
Conclusion : la question de l'affirmation des finalités éducatives et politiques	29
CHAPITRE 2. DES ÉCOLES DIFFÉRENTES ? PERSPECTIVES INTERNATIONALES MARIE-LAURE VIAUD, UNIVERSITÉ LILLE NORD-DE-FRANCE	35
Introduction	36
1. Un développement variable en fonction du contexte socio-politique et administratif.....	39
2. Vers une grille de lecture de la diversité des pratiques éducatives et des publics	44
2.1 Des pédagogies historiques considérées comme un tout cohérent	46
2.2 Des écoles « pluri-pédagogies »	48
2.3 Des pédagogies revisitées au profit des enfants les plus déshérités.....	49
Conclusion.....	53
CHAPITRE 3. LES ÉCOLES ALTERNATIVES À L'INTERNATIONAL : L'EXEMPLE DE LA PÉDAGOGIE FREINET EN CHINE OLIVIER FRANCOMME, UNIVERSITÉ DE PARIS 8 & CHINA COOPERATIVE RESEARCH CENTER FOR MODERNE SCHOOL, JIAXING, ZEHJIANG, CHINA	57
Introduction : l'histoire et le contexte chinois.....	58
1. Quelques modèles éducatifs alternatifs en Chine	61
2. Le cas de l'introduction de la pédagogie coopérative et institutionnelle de Célestin Freinet (et de Fernand Oury) en Chine	63
3. Quelques aspects des écoles coopératives (Freinet) en Chine.....	65
3.1 Le rapport aux familles, la coéducation	65
3.2 La cérémonie de rentrée (qui est aussi la cérémonie de départ).....	67
3.3 La formation à la pédagogie coopérative.....	68
3.4 La coopération : parents, universités, société civile.....	69

TABLE DES MATIÈRES

4. Quelques difficultés à affronter	71
4.1 <i>Un enjeu sociétal</i>	71
4.2 <i>La marchandisation de l'éducation</i>	72
Conclusion.....	72
CHAPITRE 4. DES PÉDAGOGIES DIFFÉRENTES POUR RÉDUIRE LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE	
MARIE-ANNE HUGON, UNIVERSITÉ PARIS-NANTERRE	77
Introduction	78
1. Questions de vocabulaire	78
2. «Quelle place pour... la transformation sociale»?	82
3. Expérimenter des pratiques différentes à la marge	84
3.1 <i>Développer un projet d'agriculture urbaine en SEGPA</i>	84
3.2 <i>Le Pôle innovant lycéen (PIL): une structure de retour à l'école sur-mesure</i>	87
Conclusion.....	91
CHAPITRE 5. DÉVOILER LES PÉDAGOGIES DU SUD : QUELLES POTENTIALITÉS POUR REPENSER L'ÉCOLE CONTEMPORAINE ET SON RAPPORT À L'INTERCULTURALITÉ ?	
MYRIAM RADHOUANE, UNIVERSITÉ DE GENÈVE & ABDELJALIL AKKARI, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	95
Introduction	96
1. Qu'entend-on par «pédagogies du Sud»?.....	98
1.1 <i>Pédagogie des opprimé-e-s ou pédagogie politique</i>	99
1.2 <i>Pédagogies indigènes</i>	100
2. Inspirations : les pédagogies du Sud pour penser l'école.....	101
2.1 <i>Relation spécifique au pouvoir</i>	101
2.2 <i>Relation spécifique au savoir</i>	102
2.3 <i>Un temps spécifique</i>	103
3. Les pédagogies du Sud, une ressource pour l'éducation interculturelle ?	104
4. <i>Le Buen Vivir</i> : un allié contre les crises de l'école... et du monde ?	107
Conclusion.....	108

CHAPITRE 6. LES PÉDAGOGIES CRITIQUES OU LE REFUS
DE LA CONFUSION NÉOLIBÉRALE EN PÉDAGOGIE

IRÈNE PEREIRA, UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL	113
Introduction	114
1. Les principes d'une pédagogie anti-néolibérale	115
1.1 <i>Le respect de la dignité humaine et le refus de la réification de l'être humain</i>	116
1.2 <i>La critique de la rationalité instrumentale et l'agir éthique</i>	117
1.3 <i>Critical thinking contre critical consciousness</i>	119
1.4 <i>Contre le fatalisme néolibéral : le développement du pouvoir d'agir</i>	121
2. Ambiguïtés notionnelles et risques de récupération par le capitalisme néolibéral	122
2.1 <i>Émancipation individuelle et émancipation sociale</i>	123
2.2 <i>Collaboration ou coopération</i>	124
2.3 <i>Innovation en économie et possibles en histoire</i>	125
2.4 <i>Management de la diversité, lutte contre les discriminations et lutte contre les inégalités sociales</i>	126
Conclusion	127

CHAPITRE 7. ANALYSER UN PARADOXE :
LES DISCOURS DU MILITANTISME PÉDAGOGIQUE
COMME FREINS AU DÉVELOPPEMENT DES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES

YVES REUTER, UNIVERSITÉ DE LILLE	131
Introduction	132
1. Les dérives communicationnelles du militantisme pédagogique	133
1.1 <i>Des convictions intangibles</i>	133
1.2 <i>Poser les principes fondamentaux comme bases du débat</i>	134
1.3 <i>Des discours de rupture exacerbés</i>	136
2. Les formes de l'investissement	136
2.1 <i>L'importance de l'investissement et les tensions avec les logiques syndicales</i>	137
2.2 <i>L'exigence de la compétence professionnelle et de la croyance</i>	137
2.3 <i>Une lourde responsabilité à endosser et un changement de posture radical</i>	138

3. Les tensions entre pédagogie et didactiques.....	139
3.1 <i>La prévalence de l'entrée pédagogique</i>	139
3.2 <i>Des conflits de territoires</i>	140
4. Une sous-estimation de l'érosion des dispositifs.....	140
4.1 <i>Un respect formel des dispositifs</i>	141
4.2 <i>Un double système de règles</i>	141
5. Une transmission méfiante	142
Conclusion.....	143

PARTIE II
EXPÉRIMENTER DES ALTERNATIVES :
COOPÉRATION, CRÉATIVITÉ
ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES

CHAPITRE 8. LA PÉDAGOGIE INSTITUTIONNELLE :
 ORIGINES, FONDEMENTS ET ACTUALITÉ

BRUNO ROBBES, CY CERGY PARIS UNIVERSITÉ	149
Introduction	150
1. Éléments d'histoire	151
1.1 <i>Les débuts</i>	153
1.2 <i>L'appellation « pédagogie institutionnelle »</i>	151
1.3 <i>La pédagogie institutionnelle s'émancipe</i>	154
1.4 <i>D'autres groupes et actrices et acteurs</i>	156
2. Fondements	157
2.1 <i>Les sciences humaines et sociales</i>	157
2.2 <i>L'influence prédominante de la psychanalyse</i>	158
2.3 <i>Les monographies</i>	161
2.4 <i>En substance</i>	162
3. Pratiques.....	164
Conclusion.....	166

CHAPITRE 9. LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES :
 UNE ALTERNATIVE ORDINAIRE

SYLVAIN CONNAC, UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY DE MONTPELLIER.....	171
Introduction	172

1. Plusieurs dérives de la coopération.....	173
2. Ce que coopération, compétition et collaboration signifient.....	175
3. Comment la coopération entre élèves s'organise	178
Conclusion.....	184
CHAPITRE 10. PÉDAGOGIES DIFFÉRENTES : QUELLES PLACES POUR LA CRÉATIVITÉ ?	
MAUD BESANÇON, UNIVERSITÉ RENNES 2, LAURINE PETER, UNIVERSITÉ RENNES 2, TODD LUBART, UNIVERSITÉ DE PARIS	
	189
Introduction	190
1. Cadre conceptuel de la créativité.....	191
2. Développement et stimulation du potentiel créatif.....	194
3. Effet des pédagogies sur le potentiel créatif.....	195
Conclusion : pédagogies différentes et créativité.....	198
CHAPITRE 11. ÉVALUATION DES EFFETS DE LA « PÉDAGOGIE MONTESSORI » SUR LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT ET LES APPRENTISSAGES	
ÉDOUARD GENTAZ, UNIVERSITÉ DE GENÈVE & CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (CNRS, FRANCE), SYLVIE RICHARD, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS & UNIVERSITÉ DE GENÈVE, CATHERINE RIVIER, UNIVERSITÉ DE GENÈVE	
	205
Introduction: les principales caractéristiques de la «pédagogie Montessori»	206
1. L'évaluation des effets d'une pédagogie	208
2. Les principaux résultats des études de niveau 1 et 2.....	211
2.1 <i>Les résultats des études randomisées en double aveugle (RCT)</i>	211
2.2 <i>Les résultats des autres études non randomisées de niveau 1 ou 2</i>	216
Conclusion : discussion générale.....	216

<p>CHAPITRE 12. QUELLE LIBERTÉ DE L'ENFANT DANS LES CLASSES MONTESSORI ? SOCIOLOGIE DE LA SOCIALISATION MONTESSORIENNE EN ÉCOLES PRIVÉES</p> <p>GHISLAIN LEROY, UNIVERSITÉ RENNES 2, ÉMILIE DUBOIS, UNIVERSITÉ DE ROUEN, HÉLOÏSE DURLER, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU CANTON DE VAUD.....</p>		229
Introduction		230
1. Finalités et directivité de la situation montessorienne.....		232
1.1 <i>Les qualités attendues de l'enfant</i>		232
1.2 <i>Directivité, règles et interdits</i>		233
1.3 <i>L'exemple de la discipline des corps</i>		234
2. La valorisation de l'autodétermination plutôt que de la contrainte externe		236
2.1 <i>Autonomie plutôt qu'exécution</i>		236
2.2 <i>La possibilité d'une mise en suspens de la directivité adulte</i>		238
3. De l'autonomie espérée à l'« autonomie » réelle		239
3.1 <i>Les enfants ne sont pas tou-te-s des « apprenant-e-s » autonomes</i> ...		240
3.2 <i>Plaisirs valorisés et dévalorisés</i>		241
3.3 <i>Quel type d'« écoute » des émotions enfantines ?</i>		242
Conclusion : l'enfant « montessorien-ne », nouvel idéal des catégories moyennes et supérieures ?		244
<p>CHAPITRE 13. PÉDAGOGIES NOUVELLES ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES : LE RÔLE DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE</p> <p>REBECCA SHANKLAND, UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2 & NICOLAS BRESSOUD, HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE DU VALAIS & UNIVERSITÉ DE FRIBOURG</p>		249
Introduction		250
1. Quatre grands principes des pédagogies nouvelles		251
2. Développer les compétences psychosociales.....		252
3. La psychologie positive appliquée à l'école		256
4. Bien-être scolaire et modèle PERMA.....		258
5. Climat scolaire et besoins psychologiques fondamentaux		260
6. Bienveillance et régulation émotionnelle		261
7. Ressources personnelles et collectives		262
Conclusion.....		264

CHAPITRE 14. LES *LAB SCHOOLS*: DES ÉCOLES ALTERNATIVES
INSPIRÉES PAR LA RECHERCHE

PASCALE HAAG, ÉCOLE HAUTE ÉTUDES
EN SCIENCES SOCIALES, PARIS &

UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE	269
Introduction	270
1. Qu'est-ce qu'une <i>lab school</i> ?	272
1.1 <i>John Dewey et la Lab School de Chicago</i>	272
1.2 <i>Développement et fonction des lab schools</i>	274
1.3 <i>Du laboratoire à la classe : quelles recherches dans les lab schools ?</i>	275
2. Les <i>lab schools</i> en Europe	277
2.1 <i>La Laborschule de Bielefeld</i>	277
2.2 <i>Un modèle pertinent en Europe pour le xx^e siècle ?</i>	278
2.3 <i>Naissance d'un réseau européen de lab schools</i>	280
Conclusion.....	284

CHAPITRE 15. *UNSCHOOLING*: MODE D'INSTRUCTION
OU MODE DE VIE ET D'ÊTRE ?

MÉLISSA PLAVIS, UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE	289
Introduction	290
1. <i>Unschooling</i> : précisions conceptuelles et contextuelles	291
2. Une micropolitique écologique et sociale ?	294
3. <i>Unschooling</i> : une question de parentalité ?	298
Conclusion.....	301
NOTICES BIOGRAPHIQUES	307

Achévé d'imprimer

en octobre 2021

pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Anne-Caroline Le Coultre

Quelle école pour nos enfants ? Quelle nouvelle éducation pour les générations du ^{xxi} siècle ? Quelles transformations durables des systèmes éducatifs contemporains ? Les chercheurs et chercheuses, les enseignants et enseignantes, les parents, les directions d'écoles, les responsables politiques, toutes et tous se posent ces questions vives pour l'avenir des enfants dans une société en mutation. Les changements climatiques, les développements technologiques, les crises politiques, sociales et sanitaires sont autant de défis complexes à relever et sources d'opportunités. L'apprentissage de connaissances fondamentales et de compétences disciplinaires sont certes nécessaires, mais elles sont insuffisantes pour comprendre et agir dans ce monde ouvert et incertain. La transmission de savoirs disciplinaires se conjugue désormais avec l'apprentissage interdisciplinaire de compétences collaboratives, psychosociales et créatives centrées sur les besoins, les intérêts et les rythmes des enfants. En s'inspirant des pionnières et pionniers de l'Éducation nouvelle (Montessori, Freinet, Decroly, Steiner, etc.) et ouvrant de nouvelles voies (pédagogie par la nature, écoles démocratiques, écoles éco-citoyennes, etc.), les pédagogies alternatives proposent des manières différentes et complémentaires d'enseigner et d'apprendre. Penser l'école autrement, telle serait leur devise. Cet ouvrage offre une analyse critique et constructive des avancées plus ou moins disruptives des pédagogies alternatives, mais aussi des obstacles et des limites qu'elles peuvent rencontrer. En découvrant les réflexions et les analyses de spécialistes francophones de ce champ d'études scientifiques, les lectrices et les lecteurs bénéficient d'une vue ensemble des enjeux théoriques et pratiques des pédagogies alternatives et trouveront des réponses averties à leurs interrogations.

Destiné aux chercheurs et chercheuses, aux enseignants et enseignantes, formateurs et formatrices, aux parents, aux conseillers et conseillères pédagogiques, aux directeurs et directrices d'établissement, aux responsables éducatifs et politiques, mais également aux spécialistes en sciences de l'éducation et dans toutes disciplines intéressées par l'éducation, cet ouvrage propose un regard théorique et pratique sur les débats actuels du passé, du présent et de l'avenir des pédagogies alternatives.

ISBN 978-2-88930-399-1



9 782889 303991