



HAL
open science

L'éducation nouvelle au XXI^e siècle : une utopie toujours vivante ?

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. L'éducation nouvelle au XXI^e siècle : une utopie toujours vivante ?. Alain Mailard; J.-L. Guichet. Utopies éducatives, Artois Presses Université, 2021, 978-2-84832-519-4. hal-03622725

HAL Id: hal-03622725

<https://hal.science/hal-03622725>

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.

L'éducation nouvelle au XXI^e siècle : une utopie toujours vivante ?

Marie-Laure Viaud

Maîtresse de conférences en Sciences de l'Education, Laboratoire CIREL, Equipe RECIFES, Université Lille Nord de France

**Chapitre d'ouvrage
in *Utopies éducatives*,
sous la direction d'Alain Maillard et J.-L. Guichet,
Artois Presses Université, 2021**



Lorsqu'il a vu le jour à la fin du XIX^e siècle, le mouvement de l'Education nouvelle était incontestablement lié à une dimension utopique. Les fondateurs des premières « *New school* anglaises », comme Cécil Reddie, qui crée en 1889 à Abbotsholme la première d'entre elles, voient « *les causes du mal dans une éducation mal conçue* » et veulent créer des collèges fondés notamment la responsabilisation des élèves « *espérant ainsi atteindre leur idéal d'une classe dirigeante purifiée qui gouvernerait la nation* »¹. Les libertaires, comme Paul Robin à l'orphelinat de Cempuis ou Sébastien Faure à la Ruche, sont tout aussi attachés à un idéal éducatif : « *Pour changer l'humanité, il n'y a pas, à mon avis, de chose plus urgente que l'établissement d'un système d'éducation tel que nous le concevons et qui, portant ses fruits, facilitera la marche en avant et rendra la conquête de toute idée généreuse beaucoup plus aisée* », écrit Francisco Ferrer².

Près d'un siècle et demi plus tard, toute une gamme de produits étiquetés « Montessori » (jouets en bois, lettres rugueuses, livres du type « Montessori pour mon bébé »...) se vendent sur le même mode que les autres produits dérivés pour enfants, avec les mêmes intérêts commerciaux, amenant parfois à s'interroger : ces pédagogies ne seraient-elles pas devenues un simple prétexte mercantile ? Certes, les pédagogies différentes -c'est à dire celles qui, à l'échelle d'une école ou d'une classe, revendiquent une filiation avec les pionniers de l'éducation nouvelle- suscitent un certain engouement. Mais représentent-elles toujours une utopie éducative ? Autrement dit, l'Education nouvelle – et, donc, les écoles et les enseignants qui s'en réclament- s'est-elle « affadie » ou a-t-elle gardé le caractère idéaliste, utopiste, qui l'animait à ses débuts ?

Pour répondre à ces questions, nous proposons d'examiner le développement de ces pédagogies en France depuis le début des années 2000 en prenant comme postulat que la présence d'une « part d'utopie » dans le mouvement des écoles différentes » serait attestée par deux types de marqueurs :

¹ Skidelsky, R. (1972). *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*, Paris, Maspéro, 1972. Pages 53-54.

² Ferrer, R (1902). *Lettre à Melle H. Meyer*, 11 mai 1902, cité par Novoa, Vilanou (1994), « Francisco Ferrer », dans Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin. Page 93.

1/ d'une part, un marqueur quantitatif : l'existence d'un nombre important d'écoles, de classes, d'enseignants... revendiquant les valeurs de l'Education nouvelle.

2/ d'autre part, un marqueur qualitatif : l'existence, chez les porteurs de ces pédagogies, d'un projet visant la construction d'une école idéale en prenant appui sur une critique de l'existant et sur la volonté de le réformer en profondeur, en intégrant une dimension de rêve, d'absolu.

D'un point de vue méthodologique, nous avons repris plusieurs de nos recherches récentes³ sur le développement des écoles différentes pour en extraire les données permettant de discuter la thèse du maintien, ou non, d'une dimension utopiste dans le mouvement contemporain des écoles et pédagogies différentes.

Nous ne traiterons pas ici de la question de savoir si du fait de la diffusion de certaines techniques et pratiques des pédagogies actives dans les classes ordinaires (l'interdisciplinarité, le travail sur fiches, l'heure de vie de classe...), les pédagogies différentes auraient perdu leur spécificité, en se « diluant » en quelque sorte. Les travaux de Boncourt⁴ et de Lescouarch⁵ ont montré que la pédagogie Freinet conservait des particularités fortes car elle ne « *se caractérise pas tant par des outils particuliers que par une philosophie éducative de rupture privilégiant l'enfant à l'élève et une organisation systémique des différentes techniques* »⁶. Il nous semble que ce constat peut être élargi aux autres pédagogies nouvelles, tant il est vrai que la « révolution copernicienne » évoquée par Clarapède dans les années 1930 n'a toujours pas eu lieu. Pour les enseignants des écoles nouvelles, c'est l'école qui doit s'adapter à l'enfant, et non l'enfant qui doit s'adapter à l'école, écrivait-il : ce choix, pour ne citer que lui, différencie toujours fortement les pédagogies « différentes » de l'école « ordinaire ».

Nous présenterons successivement des éléments de réponse à ces deux questions : premièrement, dans quelle mesure les pédagogies différentes se développent-elles aujourd'hui ? Deuxièmement, leur dimension « utopiste » est-elle toujours présente ?

1. Quel développement des écoles et pédagogies différentes ?

Les médias se font l'écho d'un succès croissant des écoles alternatives, annonçant un « boom », un « essor », un « insolent succès ». Pour mesurer leur développement depuis le début des années 2000, nous avons compilé les chiffres issus de plusieurs sources dans le tableau suivant.

	2001	2005	2006 - 2009	2012	2013	2014	2015	Janv 2016	2016	2017	Print emp s 2018	Déce mbre 2018
--	------	------	-------------------	------	------	------	------	--------------	------	------	---------------------------	----------------------

³ Viaud, M.-L. (2017a). « Le développement des écoles et pédagogies différentes en France depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives ». *Revue en ligne Spécificités*, n°11.

Viaud, M.-L. (2017b). « Le développement international des écoles différentes : état des lieux et perspectives ». *Revue Française d'éducation comparée*, n° 15, juin 2017

Viaud, M.-L. (2017c). « Les écoles Montessori dans le monde. La diversité interne d'un réseau en expansion ». *RIES (Revue internationale d'éducation de Sèvres)*, n° 76, décembre 2017

⁴ Boncourt, M. (1999) «Les valeurs dans le mouvement Freinet: permanence ou mutation?» pp. 209-223, in : Le Laboratoire CIVIIC (université de Rouen), *Questions de Recherches en Éducation*, n° 1, éd. INRP, 1999.

⁵ Lescouarch L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Revue Spirales* N° 45, janvier 2010.

⁶ Lescouarch (2010), *op. cit.*, page 17.

Nouveaux établissements scolaires hors contrat ouverts/ an*				35*	37*	51*	67*		93*	122*		157*
Nombre d'élèves scolarisés dans les écoles hors contrat **		14000**								28000**		
Ecoles Montessori affiliées à l'AMF			45***							93		101
Toutes écoles Montessori (labellisées ou non) en France				125						167		255*
Evolution du nombre de classes sur la carte : https://www.celinealvarez.org/carte								70***	846**	2009***		2570
Idem, pour la seule ville de Paris									41	83		115
Ecoles démocratiques					0	1	2			17	33	43
Ecoles Freinet publiques	20								21			
Collèges et lycées différents publics	10										10	

Tableau : L'évolution du nombre d'écoles et de classes à pédagogie « différente » depuis le début des années 2000.

Sources :

* <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/>

Plus de la moitié de ces écoles sont « différentes » (69 % d'entre elles en 2018).

** Ces chiffres concernent l'école primaire. Source : [Ministère de l'Education Nationale, juin 2016](#). Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement, Actualité. <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>. Repéré le 3 mars 2017.

*** Huard. C (2016). Comprendre l'essor de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française, mémoire de master, sous la direction de Bruno Robbes, p 46-47.

Les autres données sont issues de recensements effectués par nous même.

A l'exception des deux dernières lignes (établissements différents dans le public), on constate que tous les indicateurs signalent une hausse du nombre de classes et d'écoles différentes. Ainsi, il existait 125 écoles Montessori en 2012 et 255 en 2018 ; et conjointement, le nombre d'écoles démocratiques est passé de nul à 43.

Le nombre d'enseignants, de classes ou d'écoles pratiquant une pédagogie alternative et s'étant auto-référencé sur la carte Google du site de Céline Alvarez, était 846 en 2016 et 2500 en 2018. Pour la seule ville de Paris, on passe d'une quarantaine d'initiatives présentées à plus de 100.

Ce développement numérique des écoles différentes demande néanmoins à être nuancé.

En effet, les écoles différentes comptent généralement un nombre réduit d'élèves, souvent une cinquantaine au plus. On peut considérer que l'ensemble des classes « différentes » scolarisent entre 30 000 à 70 000 enfants⁷ : au regard des 12,5 millions d'élèves français, cela ne représente qu'une goutte d'eau.

⁷ Ce chiffre se fonde sur la base de 400 écoles scolarisant chacune 50 élèves (fourchette basse), ou de 500 établissements de 100 élèves (fourchette haute). On y ajoute les élèves dans les classes Freinet ou Montessori des écoles ordinaires.

En outre, ce développement est essentiellement celui des écoles privées hors contrat et des classes « ordinaires » de l'enseignement public. Le nombre d'établissements *expérimentaux* de l'Education Nationale reste insignifiant, les rares ouvertures d'établissements expérimentaux étant contrebalancées par des fermetures. On voit que les collèges et lycées différents publics étaient au nombre de 10 en 1998 et en 2018 ; quant aux écoles primaires Freinet, il en existait 20 en 2001 et 21 en 2016⁸. Seules les structures alternatives pour décrocheurs de plus de seize ans, qui n'existaient pas en 1983, se sont multipliées⁹. Il existe bien des projets structurés portés par des équipes volontaires, mais ceux-ci se heurtent à des blocages institutionnels ne leur permettant pas de voir le jour. C'est là un point essentiel, car l'existence de tels établissements dans l'enseignement public est essentiel pour démontrer la viabilité d'un fonctionnement pédagogique différent dans un cadre standard et auprès d'élèves tout venant, pour produire des modèles transférables et favoriser la diffusion des innovations dans l'ensemble du système scolaire.

Enfin, le dynamisme récent des écoles alternatives doit aussi être relativisé au regard de l'histoire de l'Education nouvelle depuis un siècle, qui montre que des épisodes de multiples créations d'écoles différentes ont déjà eu lieu à plusieurs reprises au cours du XXe siècle, comme dans les années 1925/30 (c'est l'époque de Freinet, de Makarenko ou des congrès internationaux de l'Education nouvelle)¹⁰, après la deuxième guerre mondiale (école Decroly, ouverture de 200 classes nouvelles dans le public...), dans les années 1968 -1973 (écoles parallèles...)¹¹ et entre 1981 et 1983 (lycées expérimentaux). Mais à chaque fois, ce développement s'est manifesté sous la forme d'un foisonnement d'initiatives, d'un « bouillonnement d'idées » rapide, inventif, audacieux... suivi d'un déclin tout aussi net.

2. La dimension utopiste est-elle toujours d'actualité ?

La dimension « utopiste » des écoles différentes, au sens d'une conception idéaliste qui s'oppose à la réalité présente et travaille à sa modification en intégrant une part de rêve, d'absolu, et en portant le souci incessant d'un progrès pour l'ensemble de la société... est-elle toujours présente ?

Priorité à la « réalisation de soi » ou au « souci du bien commun » ?

La majorité des écoles privées différentes qui ouvrent dans l'enseignement hors contrat ne revendiquent aucun projet politique et émancipateur collectif.

Elles donnent d'abord la priorité à l'épanouissement individuel de chaque enfant et au respect des rythmes de chacun, ce qui correspond à la demande des familles qui souhaitent un suivi plus personnalisé de leurs enfants, dans un contexte où, dans les sociétés occidentales contemporaines, l'individu prend le pas sur le collectif.

Ces écoles mettent aussi l'accent sur l'importance du développement personnel. Une école s'intitule d'ailleurs *Grandir et être soi*¹². Philippe Meirieu relève le développement de cette logique dans nombre de nouvelles écoles privées : « *quand il n'y a plus de projet*

⁸ Viaud, M.-L. (2017a). *op. cit.*

⁹ Hugon M.-A., Goémé, P., Taburet P. (2012), *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : CRDP.

¹⁰ Grudzinska Joanna (2016). Film documentaire : *Révolution école 1918-1939*. Production les Films du poisson, ARTE France.

¹¹ Viaud, M.-L. (2018). "Le développement des écoles alternatives en France dans la décennie 1968-78". *Revue Straene, Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, n°13.

¹² <http://www.grandiretetresoi.com>. Repéré le 21 octobre 2018.

collectif, que les autres et le monde apparaissent comme des dangers, le souci de soi devient primordial. On devient alors très attentif à son corps, à son alimentation, à sa capacité à "être heureux" en revenant en soi-même, on cultive son "intérieurité naturelle" ; même, on développe les techniques de la médiation, etc. "Etre soi-même" devient le maître-mot »¹³.

Le « bonheur » de l'enfant est aussi mis en avant. Un blog très fréquenté sur les pédagogies différentes affiche sur sa page d'accueil « Montessori ? Freinet ? L'école heureuse » ; le lycée privé Sophia a changé de nom pour prendre celui de « l'École heureuse », une école se dénomme « Plaisir d'enfance ». Ces choix, révélateurs de l'importance donnée au bien être des élèves, peuvent être lus comme une évolution positive de la représentation de l'enfance et du respect de cet âge particulier. Mais les écoles différentes peuvent-elles réduire leurs ambitions au seul bonheur individuel et à la « réalisation de soi » ? Le projet des pédagogies émancipatrices (pédagogie Freinet, Paulo Freire...) ¹⁴, pour qui l'essentiel est de développer chez les enfants l'esprit critique, la coopération et la formation des citoyens concernés par le bien commun et la marche des affaires collectives... semble alors bien lointain.

Cela va de pair avec un autre constat : des deux pédagogies alternatives les plus répandues en France, la pédagogie Montessori et la pédagogie Freinet, c'est clairement la première qui se développe aujourd'hui le plus. Or si ces deux pédagogies ont des points communs (la mise en œuvre de méthodes actives à partir des intérêts et des questionnements de l'élève et le respect des rythmes de chacun), elles divergent sur d'autres. D'abord sur le plan pédagogique : les classes Montessori sont basées sur le travail individuel et autonome des élèves (au moins 3 heures par jour), tandis que les classes Freinet se fondent d'abord sur des projets collectifs donnant du sens aux savoirs, comme le journal, la correspondance, la préparation d'une exposition ou d'un voyage. Ensuite, et surtout, sur le plan des valeurs. La pédagogie Freinet se donne une visée libératrice et sociale et se lie à une volonté de transformation sociale : en favorisant l'expression libre des enfants dans tous les domaines, le développement de la capacité à agir collectivement, il s'agit de former des citoyens capables de s'investir activement dans les décisions qui les concernent. La pédagogie Montessori, en revanche, ne s'exprime pas sur ces points.

Dans une enquête exploratoire que nous avons menée auprès de 91 enseignants débutants à Paris et dans le Nord de la France ¹⁵, 81 d'entre eux affirment qu'ils aimeraient mettre en place des pratiques inspirées de l'Education nouvelle s'ils étaient nommés en maternelle pour leur premier poste. Interrogés sur leurs motivations (réponses non guidées), ils évoquent essentiellement leur souhait de favoriser l'autonomie et d'individualiser les apprentissages (cité par 24 enseignants sur 91). En revanche, un seul enseignant cite le développement de la prise d'initiative, tandis que le travail en groupe et tout ce qui relève de la pédagogie de projet ou du fonctionnement collectif, ne sont jamais cités.

On peut aussi évoquer ici le travail de Martine Boncourt (1999) qui a montré que ce qui singularise les pédagogies nouvelles, ce n'est plus de mettre l'enfant au centre : en comparant les valeurs des enseignants Freinet et non Freinet, tous ont sur ce point un même discours : l'épanouissement de l'enfant, son bien être, sa confiance en lui... représentent la moitié des items exprimés. C'est la référence au groupe qui singularise maintenant les enseignants Freinet : interrogés sur leurs valeurs, un quart d'entre eux évoquent l'importance du collectif contre 8% des « non-freinetistes », écrit-elle.

¹³ Meirieu P. « La pédagogie Montessori en France : le sens d'un succès » : Entretien de Philippe Meirieu avec Enrico Bottero (<https://www.meirieu.com>).

Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Paris : éditions Autrement.

¹⁴ Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimés.e.s*. Paris : Libertalia.

¹⁵ Viaud, M.-L., La représentation des pédagogies nouvelles chez les Professeurs des écoles débutants, enquête en cours.

Enfin, Allam, en étudiant un corpus d'articles parus dans le *Monde de l'éducation* de 1974 à 1985, avait constaté la dépolitisation des discours sur l'innovation pédagogique : les écoles différentes seraient juste, dit-elle, des « écoles heureuses » où l'on se préoccupe du « bien être » de l'enfant, ce qui a un caractère consensuel : mais on passe sous silence les motivations politiques des acteurs¹⁶. Ce qui caractérisait alors le discours *sur* ces écoles serait devenu aujourd'hui le discours (ou peut-être faudrait-il dire le silence) *de* ces écoles.

Nous avons là un faisceau d'indices qui convergent et permettent d'affirmer que dans beaucoup d'écoles et de classes différentes, la poursuite du « bonheur individuel », la priorité donnée à l'individualisation des parcours et à la réalisation de soi, plutôt qu'à un idéal de société et au souci du bien commun...vont nettement à l'encontre de la dimension utopiste des pédagogies nouvelles.

D'autres éléments, pourtant, amènent à relativiser ce point de vue : le développement des écoles démocratiques et des pratiques Montessori dans les classes « ordinaires » de l'enseignement public.

Les écoles démocratiques

Les écoles démocratiques, qui connaissent aujourd'hui en France un succès croissant, sont fondées sur l'absence complète de contrainte en matière d'apprentissage. Elles rassemblent au sein d'un même groupe des élèves de 4 à 18 ans. Ils n'appartiennent pas à une classe, et n'ont ni programme ni emploi du temps, mais sont libres de suivre leur désir d'apprendre. Les adultes sont présents pour être garants du cadre et pour assurer un accompagnement bienveillant, et non pour transmettre des savoirs.

Pour les promoteurs de cette pédagogie, les enfants sont des êtres naturellement apprenants, spontanément curieux, désireux de maîtriser ce qui leur est indispensable pour vivre en société, et capables d'y parvenir par eux-mêmes à condition qu'ils se trouvent dans un environnement riche, ouvert sur l'extérieur, permettant des interactions avec des personnes d'âges différents. Un enfant à qui l'on donne la responsabilité de gérer son temps va donc poursuivre de lui même les activités dont il a besoin pour son développement.

Cette approche éducative est radicalement novatrice car elle remet en cause non seulement la forme scolaire usuelle, mais aussi et surtout, le lien d'équivalence établi de tout temps entre enseignement et apprentissage. Les écoles standard comme les écoles des pédagogies nouvelles « historiques » (Freinet, Montessori, Steiner...) se basent sur un postulat commun : si l'on ne leur dit pas ce qu'il faut apprendre et comment apprendre, les élèves n'apprendront pas. Les partisans des « apprentissages autonomes », eux, considèrent que ce « guidage » n'est pas nécessaire.

Le projet de ces écoles possède incontestablement une dimension utopique : une volonté de réforme en profondeur de l'existant, une quête d'absolu (notamment de par la très grande confiance accordée aux capacités des enfants) et un lien avéré avec un idéal politique et social - ces écoles se dénomment « démocratiques » notamment parce qu'il s'agit, en accordant une grande liberté aux élèves, de former des individus capables de faire leurs propres choix, dans le domaine scolaire comme dans la vie.

La première école « démocratique » ou « Sudbury » a vu le jour en 1968 aux Etats-Unis. Dans les années suivantes, d'autres de ces écoles ont été créées dans une trentaine de pays (Allemagne, Angleterre, Israël, Espagne...¹⁷), mais aucune n'avait été implantée en France avant 2014. 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. Il en existait 17

¹⁶ Allam M.-C., « innover » au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique entre 1974 et 1984, *Revue Spécificités*, 2017/1, n° 10.

¹⁷ <http://www.eudec.org/index.html>. Consulté le 24 mai 2016.

en 2017, 33 au printemps 2018, et 43 en décembre 2018, auxquelles il faut ajouter une quarantaine de projets dans toute la France¹⁸.

Dans aucun autre pays du monde, les écoles démocratiques n'ont connu un tel succès aussi rapidement, et, en France, de la création des premières écoles nouvelles à la fin du XIXe siècle jusqu'à nos jours, jamais un mouvement pédagogique alternatif n'avait connu un succès aussi immédiat.

Des pratiques « différentes » inspirées de Montessori dans les classes ordinaires de l'enseignement public

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.

Pourtant, depuis 2011¹⁹, on assiste à une éclosion sans précédent des initiatives inspirées de cette pédagogie dans les classes de l'enseignement public, majoritairement en maternelle. Les enseignants sont de plus en plus nombreux à proposer aux élèves un temps où ils peuvent choisir librement leur travail parmi un ensemble d'activités fondées sur la manipulation et l'expérimentation... et se disent majoritairement surpris de la capacité des enfants à choisir leur travail, de leur concentration, de la volonté dont ils font preuve²⁰.

A partir de 2014, la médiatisation de Céline Alvarez -cette jeune enseignante qui, après avoir transformé ses pratiques pédagogiques dans une maternelle de banlieue parisienne, a constaté les progrès spectaculaires de ses élèves dont une partie, par exemple, lisent couramment en moyenne section²¹ - accroît encore le phénomène. Le site monté par cette jeune femme, et sur lequel elle décrit pas à pas la démarche à suivre pour avancer dans la même voie qu'elle, est visité par plusieurs millions de visiteurs²².

Dans les circonscriptions où la hiérarchie locale apporte son appui à ces expériences (soutien ou du moins neutralité bienveillante des inspecteurs et des conseillers pédagogiques de circonscription), les classes des établissements « ordinaires » qui s'affichent comme « différentes » se multiplient. Dans l'enquête que nous avons menée auprès des enseignants débutants (voir plus haut), 73 d'entre eux (sur 91) affirment souhaiter mettre en place des « tiroirs Montessori » s'ils étaient nommés en maternelle l'année suivante²³. Très loin des produits commerciaux et coûteux et des écoles hors contrat réservées aux élèves des familles les plus favorisées, ces classes ré-inventent une pratique Montessori à partir d'un matériel fabriqué à peu de frais avec des matériaux de récupération (bouchons de bouteille) et mettant l'accent sur l'autonomie et la motivation. Comme l'a montré Chrystel Huard²⁴, ces enseignants sont motivés par le souhait de « redonner du sens à leur métier en plaçant à nouveau l'élève au centre des apprentissages et permettre ainsi son épanouissement ».

Dans le contexte d'une école maternelle de plus en plus primarisée, avec des

¹⁸ Source : <http://www.eudec.org/index.html>. L'effectif est de moins de 50 élèves par école.

¹⁹ Nous prenons ici pour point de départ la date de l'ouverture du forum intitulé « Montessori la révélation » cité par Huard (2019). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles françaises depuis 2010. Raisons et modalités. *Revue Spécificités*, à paraître.

²⁰ Viaud, M.L. (2017), *enquête exploratoire*, op. cit.

²¹ Alvarez, C. (2016), *op. cit.*

²² <https://www.celinealvarez.org/>. Il avait reçu 600 000 visites en 2015 et 1 600 000 visites en mai 2016. Le site ne dispose plus de compteur ce qui ne permet pas de comparaison pour 2018.

²³ Questionnaire fermé à choix multiples. L'appellation « tiroirs Montessori » désigne une adaptation récente inspirée de la pédagogie Montessori : il s'agit d'activités réalisables en autonomie, présentée sous la forme d'un meuble à tiroirs permettant le libre choix de leur travail par les élèves.

²⁴ Huard (2019). *op. cit.*

programmes plus contraignants, un développement du travail écrit sur fiches (Leroy 2016), où le jeu libre ne cesse de diminuer, où les activités guidées occupent l'essentiel du temps, où l'on insiste chaque année davantage sur la nécessité pour l'enseignant de tout prévoir, tout organiser, tout maîtriser... ces pratiques fondées sur la liberté et l'autonomie des enfants représentent un véritable changement de paradigme. Les enseignants s'autorisent à imaginer qu'il est possible de « faire autrement » et de s'affranchir des injonctions institutionnelles : les dimensions d'idéal, de transformation importante et positive, d'espoir en l'avenir... sont bien présentes dans cette évolution.

Conclusion

La dialectique de ce chapitre peut donner l'impression qu'il s'agirait, en quelque sorte, d'un verre d'eau dont on chercherait à savoir s'il est à moitié vide ou à moitié plein, en énonçant tour à tour les arguments tendant à prouver que la dimension utopique est, ou non, présente dans le mouvement contemporain des écoles différentes. La réalité est tout autre : il s'agit d'un mouvement protéiforme. Entre les écoles privées hors contrat demandant 10.000 euros par an de frais de scolarité et axées sur la réalisation de soi et l'individualisation, et les enseignants Freinet des écoles ordinaires de quartiers en difficulté oeuvrant pour favoriser l'autonomie et développer des projets collectifs, la comparaison est impossible.

Il n'y a pas, pour reprendre la même image, *un* verre d'eau (dont on chercherait alors vainement à mesurer s'il est à moitié plein ou à moitié vide), mais *des* verres, les uns pleins, d'autres vides. Des écoles et des classes qui veulent enseigner dans l'enseignement public, en s'adressant à tous, avec un souci du collectif et du bien commun, et d'autres pour qui l'intérêt individuel prime sur l'intérêt commun : toutes ne partagent pas le même projet de société.

Références bibliographiques

Allam M.-C. « Innover » au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique entre 1974 et 1984, *Revue Spécificités*, 2017/1, n° 10.

Alvarez, C. (2016). *Les Lois naturelles de l'enfant*. Paris : Les Arènes

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, 1999.

Huard. C (2016). *Comprendre l'essor de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française*, mémoire de master, sous la direction de Bruno Robbes

Huard, C. (2019). L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles françaises depuis 2010. Raisons et modalités. *Revue Spécificités*, 2019/1.

Grudzinska Joanna (2016). Film documentaire : Révolution école 1918-1939. Production Les Films du poisson, ARTE France.

Ferrer, R (1902). *Lettre à Melle H. Meyer*, 11 mai 1902, cité par Novoa, Vilanou (1994), « Francisco Ferrer », dans Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Armand Colin. Page 93.

Hugon M.-A., Goémé, P., Taburet P. (2012). *Le décrochage scolaire, des pistes pédagogiques pour agir*. Paris : CRDP.

Lescouarch L. (2010). Spécificité actuelle d'une approche alternative : la pédagogie Freinet. *Revue Spirales N° 45*, janvier 2010.

Meirieu P. (2018). « La pédagogie Montessori en France : le sens d'un succès » : Entretien de Philippe Meirieu avec Enrico Bottero (<https://www.meirieu.com>).

- Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Paris : éditions Autrement.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s*. Paris : Libertalia.
- Viaud, ML. (2017). « Le développement international des écoles différentes : état des lieux et perspectives ». *Revue Française d'éducation comparée*, n° 15, juin 2017.
- Viaud, ML. (2017). « Le développement des écoles et pédagogies différentes en France depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives ». *Revue Spécificités*, n°11-2017.
- Viaud, ML. (2017). “Les écoles Montessori dans le monde. La diversité interne d’un réseau en expansion”. *RIES (Revue internationale d’éducation de Sèvres)*, n° 76, décembre 2017
- Viaud, M.-L. (2018). “Le développement des écoles alternatives en France dans la décennie 1968-78”. *Revue Straene, Recherches sur les livres et objets culturels de l’enfance*, n°13.
- Skidelsky, R. (1972). *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*. Paris : Maspéro, 1972.