



HAL
open science

Les écoles différentes dans le monde : état des lieux et perspectives

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. Les écoles différentes dans le monde : état des lieux et perspectives. Dominique Groux; Gabriel Langouët; Emmanelle Voulgre; Christelle Combemorel. Réformer l'école: l'apport de l'éducation comparée, L'Harmattan, 2017. hal-03622780

HAL Id: hal-03622780

<https://hal.science/hal-03622780v1>

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.

Les écoles différentes dans le monde : état des lieux et perspectives

Marie-Laure Viaud, maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université d'Artois, Equipe RECIFES EA4520

Chapitre d'ouvrage, in [Réformer l'école: l'apport de l'éducation comparée](#), sous la direction de Dominique Groux, Gabriel Langouët, Emmanuelle Voulgre et Christelle Combemorel.
Paris : Editions l'Harmattan, 2017

Le mouvement de l'éducation nouvelle est, à ses débuts, international. Dans les années 1920, les pionniers de l'éducation nouvelle voyagent, se rendent visite, échangent. Entre 1921 et 1936, la Ligue Internationale de l'Education Nouvelle tient tous les deux ans un congrès rassemblant la plupart des grands noms de l'éducation nouvelle : Ferrière, Montessori, Freinet, Neill, Piaget, Clarapède, Cousinet... et bien d'autres.

Un siècle plus tard, la situation est tout autre : les praticiens et militants français des « écoles différentes » semblent peu informés des pratiques de leurs homologues étrangers ; au demeurant les écoles nouvelles à l'étranger intéressent fort peu la recherche en éducation. Si l'on considère les publications sur les « écoles différentes dans le monde » publiés depuis quinze ans dans huit revues de sciences de l'éducation¹, on ne recense que 11 articles au total². Si l'on élargit cette recherche aux thèses, aux ouvrages, chapitres d'ouvrage et actes de colloque, le constat est le même : celui d'une recherche très peu développée et d'une documentation au final très faible. Pourtant, dans un monde de plus en plus globalisé, des écoles et « réseaux » d'écoles alternatives se développent aussi bien au niveau national (Arsenault, 2015) qu'international (Bohm, Borkenhagen et Schneider, 2004).

Peut-on repérer des tendances, des évolutions, des similitudes dans le développement international de ces écoles ? Comment les écoles alternatives se répartissent-elles dans le monde ? Comment expliquer que certaines pédagogies se soient davantage développées dans certaines régions que dans d'autres ? Comment et pourquoi les réseaux internationaux de novateurs se développent-ils ?

Pour explorer ces pistes encore peu travaillées, nous avons mené une recherche documentaire reposant sur l'analyse d'un dossier de presse et sur une comparaison de la documentation produite par des réseaux nationaux et internationaux d'écoles alternatives.

1. LE DEVELOPPEMENT DES ECOLES ALTERNATIVES DANS LE MONDE

¹ Il s'agit des revues suivantes : Carrefours de l'Education, Education et sociétés, Recherche et formation, Revue française de pédagogie, Revue internationale d'éducation de Sèvres, Revue des Sciences de l'éducation, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Spécificités.

² Les articles purement historiques n'ont pas été pris en compte.

Que ce soit en Italie³, en Corée ou en Chine (Francomme, 2017) ou au Québec, plusieurs signes témoignent de la vitalité des pédagogies nouvelles, bien qu'elles soient partout restées très minoritaires et en rupture avec les valeurs scolaires dominantes. D'une part, peut-on mesurer ce développement ; d'autre part, comment l'expliquer ?

L'état de la littérature scientifique étant pauvre sur ce sujet (voir plus haut), nous avons travaillé à partir d'un dossier d'articles de presse « grand public » sur le développement des écoles alternatives, constitué à partir des documents proposés à la consultation sur les sites des 9 réseaux étudiés (voir plus loin). On a là un corpus qui présente des lacunes en terme de représentativité et d'exhaustivité, mais qui permet une première approche. Son analyse montre que ces articles sont centrés sur un thème commun : la « multiplication » des écoles alternatives, unanimement présentées comme « de plus en plus nombreuses ». Néanmoins, pour les observateurs nationaux que sont les journalistes, les raisons favorisant l'ouverture de ces écoles varient considérablement d'un pays à l'autre.

En Allemagne, selon plusieurs articles⁴, c'est le mauvais classement du pays en 2002 aux tests PISA qui aurait suscité de vifs débats sur le système éducatif et favorisé le développement d'écoles « différentes ». Déjà nombreuses dans le privé (près de 250 écoles Steiner-Waldorf, une centaine d'écoles « libres », une cinquantaine d'écoles « Jénaplan »... : Hofman, 2015), elles se seraient également multipliées dans le public, notamment dans les Länder dirigés par la gauche ou les écologistes.

Dans plusieurs pays d'Asie, ce serait, si l'on en croit les journalistes, la violence d'un système fondé sur la compétition et l'excellence scolaire qui aurait conduit certains parents à rechercher des alternatives. Ainsi, un article de *Libération* sur le développement des écoles alternatives en Corée du Sud rapporte que la première d'entre elle a ouvert en 1997, quand l'opinion s'inquiétait du taux de suicide des adolescents, et que près de 300 autres se sont créées depuis pour remédier à leur mal-être (John, 2015). La situation semble assez similaire au Japon où, en 2000, une association est née pour regrouper les 240 écoles alternatives du pays.

Au Québec, une émission de « Radio Canada »⁵ rapporte qu'une vingtaine de projets d'écoles alternatives publiques seraient en gestation, alors que dix écoles seulement ont vu le jour depuis 25 ans. Pour l'auteur, ces écoles, nées à l'initiative de parents, ont toutes en commun « leur couleur verte. Les parents désirent que les enfants développent un meilleur contact avec la nature ».

En France, les articles sur le développement des écoles alternatives insistent davantage qu'en Allemagne ou au Québec sur le souci d'épanouissement de l'enfant et sur son « bien être », sur le respect du rythme et de la personnalité de chacun : probablement en réaction à un système qui prend moins en compte ces aspects.

Au delà de ces explications « nationales », des hypothèses explicatives plus générales peuvent être avancées.

En premier lieu, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication a permis aux novateurs de se connaître, de se faire connaître et de se regrouper.

³ SOLA A., « Alternative schools in Italy », Communication au 13^e colloque de l'AFDECE, 28 octobre 2016, Université Paris Descartes.

⁴ Par exemple :

- Berlioz D., « Le miracle allemand à quel prix ? », *Vous/nous/ils*, 7 /09/2011.

- « Les Allemands sourient à l'école privée » : *Le Temps*, 10/09/2012.

- Madelin T. « Comment l'Allemagne a révolutionné son école », *Les Echos*, 3/12/2013.

⁵ DUBREUIL Emilie, « Les écoles alternatives de plus en plus populaires », *Radio Canada*, 2 juin 2014.

En second lieu, on constate, dans les familles de dans tous les pays, une défiance croissante à l'égard de l'École et une revendication d'un suivi plus personnalisé (Pons et Robine, 2013). Parallèlement, les sociétés occidentales contemporaines mettent plus que jamais l'accent sur l'importance de la réalisation de soi, sur le développement personnel, sur le « bien être ». Or les pédagogies nouvelles accordent depuis toujours une importance particulière au respect des rythmes individuels et à l'épanouissement de tous les aspects de la personnalité. Cela peut conduire certains parents à se tourner vers ces écoles, même si elles ne répondent pas toujours à une autre demande familiale majeure, qui est une demande de réussite scolaire et sociale académique.

Un troisième ensemble d'explications peut-il être recherché du côté des changements de gouvernance ? Nombre de pays - comme le Royaume-Uni (Hugon et Lawes, sous presse)- ont mis en place une politique favorisant les initiatives et l'existence de projets éducatifs différenciés et concurrentiels entre eux. En permettant l'ouverture d'écoles au fonctionnement très différent les uns des autres, ce tournant néo-libéral en éducation a aussi permis le développement d'écoles alternatives. Par exemple, en Wallonie (Belgique), il existe 83 écoles primaires et 6 écoles secondaires à pédagogie publiques « Freinet » pour 6 millions d'habitants (Nevejans et Vermassen, 2014). Pourtant, il n'est pas certain que ces réformes aient été globalement favorables au développement de l'éducation nouvelle, puisque plusieurs recherches ont montré que la majorité des écoles ouvertes dans ces pays favorisent les pratiques de bachotage et d'entraînement systématique à la passation de tests au détriment d'autres apprentissages (Muller et Normand, 2013, p. 14), et que les parents, lorsqu'ils ont le choix de l'école, sont souvent attachés aux modèles pédagogiques les plus traditionnels (Dupriez, 2015). En outre, le développement d'un marché de l'éducation augmente les inégalités et renforce la ségrégation des publics, allant ainsi à l'encontre d'une des valeurs de l'éducation nouvelle : la lutte pour davantage de justice sociale.

2. LE DEVELOPPEMENT DES RESEAUX « HISTORIQUES » D'ÉCOLES ALTERNATIVES

Pour poursuivre cette étude sur le développement international des écoles alternatives, nous avons comparé l'expansion des écoles fondées sur les pédagogies de quatre pionniers de l'éducation nouvelle choisis pour leur renommée, soit Montessori, Freinet, Steiner et Peterson.

L'inégale expansion des pédagogies historiques

Les cartes 1 à 5 représentent les pays où il existe au moins *une* école de chaque type⁶. Leur comparaison montre que la pédagogie Montessori est la plus répandue. Si l'on considère la présence de centres de formation Montessori⁷ ou de sociétés Montessori comme un indice de son expansion, on constate que cette pédagogie est particulièrement influente dans l'ensemble des pays industrialisés et qu'elle se développe dans une partie des pays émergents, particulièrement en Asie et dans certains pays d'Amérique latine, comme cela apparaît sur la carte 1. Si l'on fait l'hypothèse que les écoles Montessori ne se trouvent pas uniquement dans

⁶ A partir des données fournies par les mouvements pédagogiques ou récoltées par nous même. Cette méthode, bien qu'elle présente l'inconvénient de ne pas nuancer en fonction du nombre d'écoles existant dans chaque pays, permet une comparaison rapide de l'expansion de chacune de ces pédagogies.

⁷ La liste des centres de formation a été consultée le 22 septembre 2016 à l'adresse : <http://ami-global.org/training/centres>

les pays possédant un centre de formation ou une « société » Montessori, et que l'on réalise une recherche sur Internet à partir des mots clés « nom de capitale + Montessori », on constate qu'il existe des jardins d'enfant ou des écoles Montessori dans quasiment toutes les grandes villes du monde, comme le montre la carte 2. Par exemple, pour le continent africain, sur les 55 capitales « testées », il n'y a que dans trois d'entre elles, soit Mogadiscio, Djibouti et Sao Tomé, qu'aucune école Montessori n'existe... ou ne dispose de site internet. Verdiani (2012, p. 30) cite le chiffre de 22 000 écoles dans le monde.

La pédagogie Montessori est la seule dont l'expansion soit à ce point internationale : les autres réseaux historiques se sont étendus sur des aires géographiques plus ciblées. Le mouvement Waldorf-Steiner compte près de 3000 écoles et jardins d'enfant répartis dans 60 pays⁸, mais il n'en existe aucune en Afrique noire ou en Afrique du Nord. En ce qui concerne la pédagogie Freinet, le site de la FIMEM référence des actions dans 46 pays⁹, particulièrement en Amérique latine et centrale, en Afrique et dans une partie de l'Asie. En revanche, cette pédagogie semble ignorée dans le monde anglo-saxon¹⁰. Pour Francomme (2015), 300 000 enseignants dans le monde s'en réclameraient¹¹. Enfin, les écoles Jenaplan ou « Plan d'Iéna » se situent uniquement - selon les sources consultées- en Allemagne (40 ou 50 établissements), aux Pays Bas, au Chili, en Italie, et en Autriche¹².

Comment expliquer cette inégale expansion des pédagogies historiques ?

S'il est impossible d'analyser ici de façon approfondie les causes du succès international de Montessori – ce qui nécessiterait une étude auprès des fondateurs d'école-, les données en notre possession permettent néanmoins d'avancer deux hypothèses explicatives.

Premièrement, la comparaison des éléments mis en avant par ces écoles montre que cette pédagogie se présente à la fois comme une « pédagogie nouvelle » qui favorise l'autonomie et l'épanouissement, et comme une pédagogie mettant l'accent sur l'apprentissage précoce de l'écriture, de la lecture et des mathématiques. Elle répond ainsi à une double demande des parents : de réussite scolaire et de bien être des enfants. En outre, dans un monde où l'individualisme prend le pas sur le souci du collectif, elle propose une pédagogie centrée sur les apprentissages individuels, à l'écoute du rythme de chacun. Les autres pédagogies alternatives historiques ne répondent pas aussi bien à ces attentes familiales : ainsi, la pédagogie Freinet insiste davantage sur la coopération, l'entraide au sein du groupe, les projets collectifs, tandis que les pédagogies Waldorf ou Reggio mettent plutôt l'accent sur la créativité et l'équilibre entre travail manuel et intellectuel.

Deuxièmement, il existe, à l'échelle internationale, un effet de mode de la pédagogie Montessori. Les images du « prince Georges », futur héritier de la couronne d'Angleterre, faisant, en janvier 2016, sa première rentrée dans un jardin d'enfant Montessori, ont fait le

⁸ Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide, juin 2016, document pdf.

⁹ Site consulté le 4 octobre 2016 à l'adresse : <http://www.fimem-freinet.org/fr/recherche/facet/taxonomy%3A13/count/>.

Olivier Francomme (2015) indique qu'elle s'est développée dans 55 pays.

¹⁰ Il faut préciser que la carte donne ici une impression trompeuse puisque la présence de quelques écoles d'inspiration Freinet a conduit à « colorier » l'ensemble du Canada, alors que seul le Québec est concerné.

¹¹ En 2005 : selon le monde : la Fédération internationale des mouvements de l'école moderne (Fimem) fait notamment état de 650 enseignants adhérents 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

¹² Ces informations proviennent notamment du site des écoles Jenaplan consulté le 3 juin 2016 à l'adresse : <http://www.jenaplan.eu/schulen/international/index.html>

tour du monde. A cette occasion les médias ont popularisé le fait qu'un bon nombre de personnalités y ont été élèves, comme les fondateurs de Google et de Wikipédia, mais aussi Anne Franck ou Jean Piaget... Une nouvelle gamme de produits dérivés « Montessori » (jouets en bois, lettres rugueuses, livres du type « Montessori pour mon bébé »...) se vendent sur le même mode que tous les autres produits dérivés pour enfants, et avec les mêmes intérêts commerciaux.

Si l'on considère les pédagogies Freinet et Steiner, on constate d'abord que leur expansion géographique recoupe en grande partie les sphères d'influence (colonisation, langue, mouvements migratoires...) qui étaient celles du pays de leur pédagogue de référence au début du XXe siècle. Par exemple, il n'existe pas d'écoles Waldorf en Afrique, sauf dans quelques pays : en Namibie, en Tanzanie et au Kenya, qui sont d'anciennes colonies ou protectorats allemandes, et en Afrique du sud, où l'immigration allemande a été importante à la fin du XIXe siècle¹³. Les écoles Freinet, elles, se sont répandues essentiellement dans les pays francophones d'Afrique du nord et d'Afrique noire, c'est à dire les anciennes colonies françaises et belges.

Cette explication est pourtant insuffisante, puisque ces pédagogies se sont aussi étendues au delà de ces anciennes sphères d'influence. On peut prendre l'exemple de la pédagogie Freinet qui s'est récemment implantée en Chine où le mouvement Freinet a été invité à venir former des équipes volontaires pour rouvrir des établissements (Francomme, sous presse) ou en Corée du sud où depuis dix ans, un club Freinet réunit une cinquantaine de professeurs intéressés par la méthode (John, 2015).

Il est possible que le développement, ou non, de certaines pédagogies tienne à leur correspondance avec certains habitus scolaires. Beattie (1997) analyse ainsi les raisons pour lesquelles le mouvement Freinet ne s'est pas développé dans les pays anglo-saxons. Pour lui, Freinet a tenté de répondre à des questions qui se posaient peu dans le système anglo-saxon. La plupart des enseignants Freinet cherchaient à résoudre des difficultés propres à l'enseignement dans de petites écoles de deux ou trois classes, rurales et isolées, dominées par une hiérarchie bureaucratique centralisée, et dans un système scolaire fondé sur la transmission des connaissances plutôt sur le développement des compétences : une structure étrangère aux anglais et aux américains, avec leur longue expérience de l'enseignement en milieu urbain, leurs grandes écoles primaires, l'autonomie de leurs chefs d'établissement...

Un autre exemple est celui des écoles Reggio, nées en Italie dans les années 1960 et fondées sur la créativité et l'expression artistique des enfants dont il faudrait encourager les « 100 langages ». Ces écoles se sont multipliées dans plusieurs régions du monde depuis les années 1980 : ainsi, aux Etats-Unis, un réseau Internet spécialisé¹⁴ y est consacré. Emilie Dubois (2012) rapporte qu'une exposition sur la pédagogie Reggio s'est tenu en 2001 à Blois, puis qu'une délégation lyonnaise et un représentant du Ministère de l'éducation se sont rendus en 2002 en Italie pour explorer plus en profondeur cette alternative... mais que ces échanges n'ont eu aucune suite. Pour Dubois, cela serait dû au fait que ces écoles sont coûteuses à équiper et que les Français, fiers de leur école maternelle, ne voient pas la nécessité de la transformer. Pourtant, le développement récent de la pédagogie Montessori en France remet en cause cette analyse. Il est possible que l'importance donnée à l'expression artistique, ainsi que la place importante donnée aux parents dans les écoles Reggio, vont à l'encontre des habitus français : comme Brougère (2002) l'a montré, l'école maternelle française se

¹³ Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide, juin 2016, document pdf. Précisions qu'il existe également une école Waldorf dans un 6^e pays africain : l'Egypte.

¹⁴ NAREA : North America Reggio Emilia Alliance.

caractérisé par la coupure entre l'enfant et sa famille et par la place des apprentissages pré-scolaires.

La question pourrait aussi être posée autrement : pourquoi le développement de certaines pédagogies est-il resté limité à un, deux ou trois pays, en dépit de la notoriété de son fondateur ? Ainsi, il existe seulement trois écoles Decroly : l'une à Bruxelles, la seconde à Paris et la troisième à Barcelone ; et une seule école Peztaozzi en Italie...

3. LE DEVELOPPEMENT DE NOUVEAUX RESEAUX

Après la disparition de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, qui s'est réunie pour la dernière fois en 1946, les échanges entre militants pédagogiques se sont restreints soit à des types de pédagogies particulières (avec le développement de réseaux centrés le développement d'une pédagogie donnée : Montessori ou Freinet par exemple), soit à un niveau local ou national. Pourtant, depuis quelques années, de *nouveaux* réseaux se développent. Leur création est récente et leur nombre en expansion : sur les neuf réseaux étudiés, choisis en fonction de leur réputation dans le monde d'interconnaissance qui est celui des écoles alternatives (Viaud, 2005), cinq sont nés au tournant des années 1990, et quatre autres plus récemment. Ainsi, en 2012, sont nés simultanément, en France, le Printemps de l'éducation, et dans le monde hispanique, la plate forme REEVO (<http://reevo.org/>).

Le renouveau des réseaux « multi-pédagogies »

Nous avons fait l'hypothèse que ces nouveaux réseaux se développent car ils répondent aux besoins des acteurs, à partir du modèle théorique de l'acteur stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) selon lequel les individus construisent constamment des stratégies et des « jeux d'acteurs » en adaptant leur conduite aux données nouvelles auxquelles ils se trouvent confrontés. Pour valider ou invalider cette hypothèse, nous avons comparé les spécificités de ces réseaux, leur extension géographique, les objectifs qu'ils se donnent et les actions qu'ils mettent en place (tableau 1 et 2), en comparant ces données avec celles des réseaux historiques, afin de faire émerger des éléments qui expliqueraient leur expansion.

Cette comparaison montre d'abord que ces réseaux présentent, pour 7 d'entre eux (sur 9 réseaux étudiés), une particularité qui les distingue fortement des réseaux historiques : regrouper les écoles et les novateurs de *plusieurs* pédagogies et non d'une seule. A 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 »¹⁵, ou 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) »¹⁶ - ils veulent réunir des écoles différentes les unes des autres tout en préservant l'individualité de chacun. Ils remettent ainsi en vigueur une pratique qui était celle

¹⁵ « ERO's mission is to help create an education revolution to make learner-centered education available to everyone » : <http://www.educationrevolution.org/store/about/>. Consulté le 7 septembre 2016.

¹⁶ Le Printemps de l'éducation (2012) : Alliance pour un renouveau de l'éducation. Texte fondateur du 21 mai 2012.

de la Ligue Internationale d'éducation nouvelle dans les années 1920/1930, et qui avait périclité depuis¹⁷.

Ce faisant, ces réseaux répondent à un souhait nouveau d'échanges entre praticiens de différentes « obédiences ». Depuis les années 1970, les institutions sont moins déterminantes et chacun aspire à affirmer non seulement sa singularité mais aussi son souhait d'être reconnu comme un « *homme pluriel* » (Lahire, 1998 ; Grossetti, 2011). Ce processus d'individualisation qui fait émerger un lien social plus électif a été analysé par les sociologues des réseaux : le refus de l'appartenance aux partis ou aux grands mouvements historiques se manifeste dans tous les domaines du militantisme et 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). Ce mouvement touche largement les écoles alternatives. D'une part, les écoles, même « labellisées » souhaitent s'ouvrir à d'autres, se libérer d'un rôle ou d'un statut qui les constituait jusqu'alors : d'où leur intérêt possible pour ces réseaux d'échange. D'autre part, les écoles alternatives sont de plus en plus nombreuses à se réclamer non pas d'une pédagogie, mais de plusieurs sources d'inspiration : à titre d'exemple, l'école Living School de Paris 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 « multi-pédagogies » recherchent donc des réseaux où elles se reconnaissent.

Des réseaux centrés sur la diffusion de « nouvelles » pédagogies alternatives

Depuis une vingtaine d'années, un autre type de réseau nouveau est apparu, fondé sur le souhait de diffuser une pédagogie *spécifique*, mais différente des pédagogies historiques. Le panel étudié comprend deux réseaux de ce type : celui de « l'éducation démocratique » et celui de « l'apprentissage productif ».

Une première « école démocratique », l'école Sudbury, est née en 1968 aux Etats-Unis, avec pour principe une alternative radicale à l'éducation conventionnelle : partant du postulat que les êtres humains sont naturellement curieux et enthousiastes de découvrir le monde qui les entoure, elle est fondée sur les apprentissages autonomes des enfants qui ne suivent ni programme, ni emploi du temps. En 1993, quatre écoles de ce type se sont rassemblées pour la première fois¹⁸. Depuis, elles se sont implantées dans près d'une trentaine de pays¹⁹ et chaque année, le congrès annuel de l'IDEC rassemble 500 participants²⁰.

Pourtant, en France, il y a trois ans, ce mouvement était inconnu et aucune de ces écoles n'existait. Depuis, la Communauté européenne pour l'éducation démocratique²¹ qui fédère ces structures au niveau international a ouvert une branche française. 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. Une trentaine de projets²² ont fleuri sur tout le territoire et plusieurs établissements devraient ouvrir à la rentrée 2017.

Le développement de la pédagogie de « l'apprentissage productif » s'est fait selon des modalités assez proches. Au début des années 1970, à New-York et Philadelphie, des

¹⁷ Plusieurs groupes nationaux d'éducation nouvelle ont d'ailleurs fondé en 2001 une résurgence de cette ligue sous le nom de Lien international de l'éducation nouvelle : <http://lien2.org/>.

¹⁸ Source : <http://www.idenetwork.org/>. Consulté le 7 septembre 2016.

¹⁹ Données annoncées par le réseau. Un comptage des écoles inscrites sur la carte interactive du site aboutit au comptage de 23 pays au 15 octobre 2016.

²⁰ Présentation du congrès International de l'Education Démocratique : <http://www.idenetwork.org/index.php/french/31-langues/171-l-idec-qu-est-ce-que-c-est>, consulté le 24 mai 2016.

²¹ Européen democratic education community : <http://www.eudec.org/> Consulté le 10 mai 2016.

²² <http://www.eudec.fr/carte/> Consulté le 10 mai 2016.

pédagogues initient le concept d « écoles sans murs » ou « ville pour école » (*City-as-School*), fondées sur l'utilisation des ressources de la ville et l'implication des élèves dans des expériences et des projets très divers. En 1983, des enseignants allemands reprennent ce projet dans une, puis dans plusieurs écoles berlinoises. Ils fondent l'*Institut für Produktives Lernen in Europa* (Institut pour l'apprentissage productif en Europe), obtiennent des moyens financiers importants du Fonds social européen et soutiennent la création d'écoles du même type, destinées à des élèves décrocheurs, dans une quinzaine de pays européens. En France, c'est « La ville pour Ecole », une structure créée en 1997 (Hugon, 2006). Comme dans le cas de l'éducation démocratique, il ne s'agit pas de concevoir un projet singulier, mais de développer un modèle transposable (Böhm, Borkenhagen et Schneider, 2004).

On a donc là un deuxième modèle de développement international de réseau, fondé sur le projet délibéré de développer et soutenir des types particuliers d'écoles alternatives, à la fois par désir d'émancipation vis à vis des pédagogies historiques, pour répondre à des problématiques nouvelles comme celle du décrochage, et pour diffuser un paradigme éducatif novateur.

Une réponse à de nouveaux besoins ?

Considérons l'extension géographique des quatre réseaux internationaux du panel (cartes 6 à 8 et tableaux) : l'un d'eux (AERO) est essentiellement implanté dans le monde anglo-saxon, un autre s'étend essentiellement dans le monde hispanophone et lusitanophone (REEVO), tandis que deux d'entre eux (EFFE et IPLE) ne concernent que l'Europe. Le réseau de l'éducation démocratique s'est quant à lui structuré en trois sous-entités « régionales », l'une nord-américaine, l'autre européenne (EUDEC : communauté européenne pour l'éducation démocratique), et la dernière océanienne (ADEC : Australasian Democratic Education Community).

Des réseaux multi-pédagogies sont également apparus à l'échelle nationale, comme le Printemps de l'Education (France) ou la Fédération des écoles alternatives (Allemagne ; <http://www.freie-alternativschulen.de>). Deux d'entre eux concernent uniquement l'enseignement public : le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (<http://repaq.org>) et la Fédération des établissements scolaires publics innovants (France : <http://www.fespi.fr>), qui ont en commun leur taille restreinte (32 écoles dans le REPAQ, 13 écoles dans la FESPI) et leur création dans les années 2000 (le REPAQ s'est créé en 2001, la FESPI en 2005).

Tout se passe donc comme si les nouveaux réseaux s'étendaient sur un mode « local » au sens large de ce terme, c'est à dire soit à l'échelle d'un continent (Europe, océanie ...) ou d'un pays, soit autour d'une langue commune (monde anglo-saxon, monde hispanique...). Les réseaux anciens, eux, s'étaient étendus à l'échelle du globe mais sur des zones ponctuelles, correspondant, pour prendre une image, à l'image des « tâches de couleur » plutôt qu'à celle d'un « halo de couleur ». Ce sont des logiques spatiales différentes, qui doivent être mises en relation avec le développement des échanges par Internet (d'où le rôle accru de la langue commune) et la naissance de nouveaux ensembles régionaux à l'échelle mondiale.

Si l'on compare à présent les objectifs et activités de ces réseaux, il en ressort tout d'abord que ces pratiques sont assez similaires. Tous se donnent pour objectif de soutenir et de favoriser le partage d'expériences, notamment grâce à un site web, à la mise à disposition de documentation en ligne, à un annuaire des membres et à l'organisation de rencontres. Ils consacrent une part importante de leur activité à soutenir les projets de nouvelles écoles qui

peuvent trouver sur leur site des dossiers très étayés et obtenir un soutien individualisé. Certains accordent beaucoup d'importance à la défense des intérêts des écoles différentes, voire à un réel lobbying, comme la section suisse d'EFFE dont une part importante de l'activité consiste à interpeller le monde politique²³. D'autres organisent des formations, plus ou moins formelles, bon marché ou coûteuses, publient des annonces d'emploi (pour les écoles privées) ou collectent et redistribuent des fonds : par exemple, EFFE avait accordé, au début des années 2000, un don de 3000 Deutschemarks à l'école Summerhill pour la soutenir. Des visites d'école peuvent aussi être proposées, sous des formes là aussi diverses, allant de la simple mise en relation à l'organisation de « tours » payants.

Ces actions peuvent paraître très proches de celles des réseaux historiques, qui organisent également des rencontres, des formations, diffusent des publications. Néanmoins, deux fonctions sont nouvelles ou du moins plus développées que dans les réseaux anciens : le soutien aux projets débutants et la mise en relation des personnes. En effet, la FIMEM, la fédération des écoles Steiner ou l'AMI, pour ne prendre que ces exemples, regroupent essentiellement des mouvements nationaux, et non des écoles individuelles, encore moins des novateurs isolés. Trois réseaux créés à partir 2012 (REEVO, le Printemps de l'Éducation et la « communauté » du blog de Céline Alvarez²⁴) proposent des cartes « Google » où chacun peut pointer sa localisation, et ce gratuitement -alors que l'adhésion aux réseaux, qu'ils soient historiques ou « nouveaux », est payante. On a là un pas de plus vers une individualisation des échanges interpersonnels en « court-circuitant le passage par des institutions intermédiaires au profit d'une expression directe de l'individu en tant que lui-même », caractéristique des nouveaux réseaux sociaux (Mercier, 2008).

C'est probablement cette capacité à créer du lien, à permettre aux novateurs de se sentir moins isolés, qui explique en partie le succès de ces nouveaux réseaux.

Conclusion

Au final, cette étude montre les pédagogies alternatives se développent dans la plupart des régions du monde, et que ce développement se fait largement au sein de réseaux anciens et nouveaux qui se superposent en partie car ils correspondent à des besoins différents.

On a, d'une part, des réseaux « historiques » qui répondent à un besoin d'échange autour de la mise en œuvre d'une pédagogie donnée (Montessori ou Freinet par exemple). Parmi eux, il faut distinguer la pédagogie Montessori, dont l'expansion est internationale (notamment parce qu'elle répond mieux que les autres à une triple demande des parents d'épanouissement de l'enfant, de réussite scolaire et de prise en compte de l'individualité de chaque enfant) et les autres pédagogies historiques, qui se sont étendues sur des aires géographiques plus ciblées, correspondant à la fois aux sphères d'influence qui étaient celles du pays de leur pédagogue de référence au début du XXe siècle, et à la correspondance entre ces pédagogies et les habitus scolaires des pays de réception.

On a, d'autre part, de « nouveaux réseaux », nés depuis une vingtaine d'années, dont l'analyse montre qu'ils se développent notamment parce qu'ils répondent à un désir d'émancipation vis à vis des pédagogies « historiques ». Ces réseaux, pour la majorité d'entre eux, favorisent les échanges entre novateurs de *plusieurs* pédagogies différentes (et non d'une seule), répondant ainsi au besoin des novateurs de se libérer d'un rôle ou d'un statut qui les constituait jusqu'alors, dans un contexte d'individualisation où le lien social se veut plus

²³ <http://www.effe-eu.org/english/activities/effe-switzerland/>

²⁴ <https://www.celinealvarez.org/communaute>. Site consulté le 16 novembre 2016.

électif. Les plus récents d'entre eux permettent, via les cartes Google, la mise en relation directe des personnes, correspondant ainsi à ce souhait de « tisser du lien » tout en refusant le passage par toute institution intermédiaire, fût-elle un « mouvement » pédagogique. Ils s'étendent selon des logiques spatiales différentes en privilégiant une extension sous forme de « halo » autour de nouveaux ensembles régionaux (échelle continentale, pays de même langue...).

Il ne s'agit là que d'une enquête exploratoire sur un sujet encore neuf. Des enquêtes plus approfondies, par exemple par le biais d'entretiens avec des novateurs, pourraient permettre d'approfondir et de nuancer chacun de ces points.

Bibliographie :

ARSENAULT Sarah (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*, August/Août 2015 .

BEATTIE Nicholas (1997). *Freinet and the anglo-saxons*. Actes du colloque « Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet », Londres, Alliance française, 6-7 juin 1997.

BOHM Ingrid, BORKENHAGEN Heike et SCHNEIDER Jens (2004). « L'apprentissage productif », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 35, pp. 99-114.

BROUGÈRE Gilles (2002). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 7, p. 9-19.

CUSSET Yves (2007). *Le lien social*. Paris : Armand Colin.

DUBOIS Émilie (2012). « Une utopie éducative en Émilie-Romagne », *Le Télémaque* 1/2012 (n° 41) , p. 151-161.

DUPRIEZ Vincent (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

FRANCOMME Olivier (sous presse). « La création d'écoles alternatives en Chine ». *Revue Spécificités : à paraître*.

GROSSETI Michel, BIDART Claire, DEGENNE Alain (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*. Paris : PUF

HOFMAN Matthias (2015). « Free Alternative Schools in Germany ». *Other Education : the journal of educational alternatives*, volume 4, n°2.

HUGON Marie-Anne, SCHNEIDER J. (2006). « Améliorer la qualité de l'enseignement en France et en Allemagne : regards croisés sur deux expériences de lutte contre le décrochage scolaire », in Groux D., Helmchen J., Flitner E., *L'école comparée : regards croisés franco-allemands*. Paris : l'Harmattan, 409-41

HUGON Marie-Anne et LAWES Shirley (sous presse). « Innovation ou fragmentation d'un système public d'enseignement ? L'ouverture des Free schools en Angleterre ». *Revue Spécificités* : à paraître.

JOHN Eva (2015). « La Corée du Sud fait classe à part », *Libération*, 24 avril 2015.

LAHIRE Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan

LEE William (1997). *The Ecole Moderne, an International Movement. What are the Ingredients for Successful Export ?* Actes du colloque « Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet », Londres, Alliance française, 6-7 juin 1997.

MERCIER Pierre-Alain (2008), « Liens faibles sur courants faibles. Réseaux sociaux et technologies de communication », *Informations sociales*, n° 147, p. 20-31.

NEVEJANS Rozemarijn, VERMASSEN Marleen (2014). « Formation « pédagogie Freinet » en Flandre », *Le Nouvel éducateur* n° 219, octobre 2014.

PONS, Xavier Pons, ROBINE, Florence (2013), « Introduction au dossier : les attentes éducatives des familles », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 62 |, pp. 31-38.

VERDIANI Antonella (2012). *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : expériences et méthodes pour éduquer à la joie*. Paris : Actes sud.

VIAUD Marie-Laure (sous presse). « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives ». *Revue Spécificités* : à paraître.

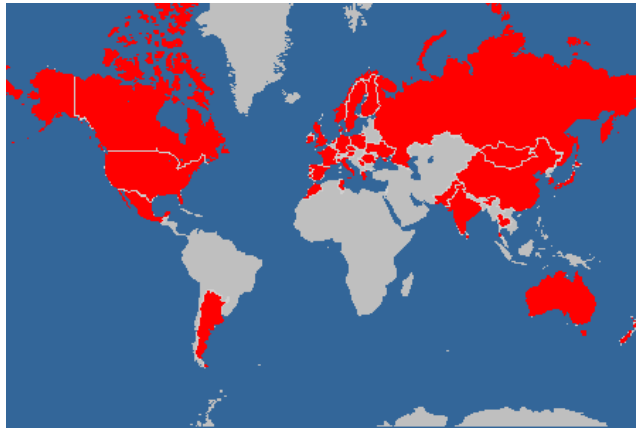
VIAUD Marie-Laure (2005). *Des collèges et des lycées différents*. Paris : PUF.

Tableau 1

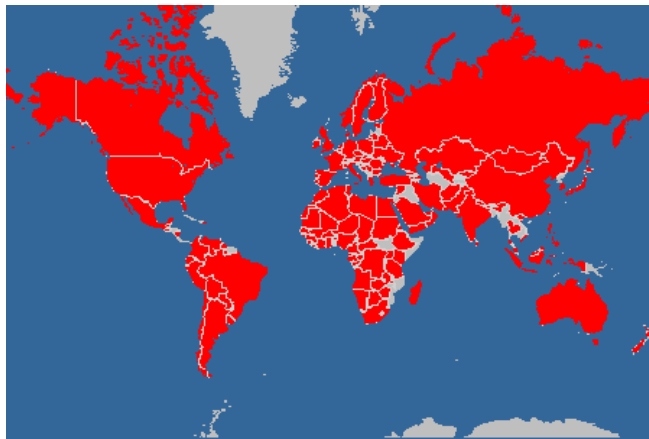
	Date de création	Pédagogies	Extension géographique	Ampleur
AERO Alternative Education Resource Organization	1989	Multi-pédagogies	International	56 pays 673 écoles (dont 487 aux USA)
EFFE Européan Forum for Freedom in Education	-EFFE : 1990 - EFFE RU : 1993 - EFFE Autriche : 1995 - EFFE Suisse : 2002	Multi-pédagogies	International	2016 : 9 pays mentionnés En 1997 : 680 personnes et 30 institutions
REEVO http://reevo.org	2012	Multi-pédagogies	International	?
Le printemps de l'éducation (France)	2012	Multi-pédagogies	National	?
FESPI Fédération des établissements scolaires publics innovants : France	2005	Multi-pédagogies	National	13 écoles + 3 projets d'école
BFAS Bundesverband der Freien Alternativschulen	1988	Multi-pédagogies	National	92 écoles + 5 projets d'école
REPAQ Réseau des écoles publiques alternatives du Québec	2001	Multi-pédagogies	National	32 écoles
EUDEC Européan démocratic education community	Non mentionné. Vers 1990 ?	Education démocratique	International	23 pays Congrès annuel de l'IDEC rassemblant + de 500 participants Organisations régionales en Europe et Océanie
IPLÉ Institute for Produktive learning in Europe	1991	Apprentissage productif	International	15 pays européens

Tableau 1. Comparaison des réseaux étudiés

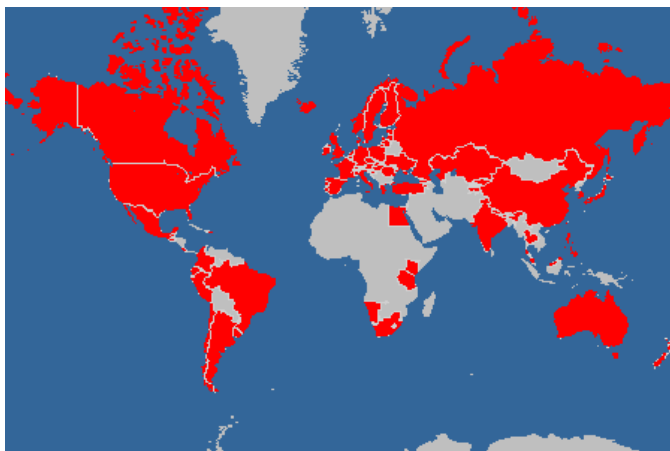
Carte 1 : Pays possédant une société Montessori ou un centre de formation Montessori



Carte 2 : Pays où il existe au moins une école Montessori



Carte 3 : Pays où il existe au moins une école Steiner-Waldorf



Carte 4 : Pays où il existe au moins une école Freinet



Carte 5 : Pays où il existe au moins une école Jenaplan (plan d'Iéna)



Carte 6 : Le réseau AERO



Carte 7 : Le réseau EFFE



Carte 8 : le réseau REEVO (capture d'écran au 8 octobre 2016) :

