



HAL
open science

**Les écoles alternatives en France dans la décennie
1968-78 Loin du mythe, un foisonnement d'expériences
riches et variées**

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. Les écoles alternatives en France dans la décennie 1968-78 Loin du mythe, un foisonnement d'expériences riches et variées. *Strenae - Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance*, 2018, 13, 10.4000/strenae.1824 . hal-03622910

HAL Id: hal-03622910

<https://hal.science/hal-03622910>

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.



Strenæ

Recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance

13 | 2018

Le '68 des enfants / The Children's '68

Les écoles alternatives en France dans la décennie 1968-78

Loin du mythe, un foisonnement d'expériences riches et variées

Alternative Schools in France in the 1968-78 Decade. Far from the Myth, a Profusion of Rich and Varied Experiences

Marie-Laure Viaud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/strenae/1824>

DOI : 10.4000/strenae.1824

ISSN : 2109-9081

Éditeur

Association Française de Recherche sur les Livres et les Objets Culturels de l'Enfance (AFRELOCE)

Ce document vous est offert par Université de Lille



Référence électronique

Marie-Laure Viaud, « Les écoles alternatives en France dans la décennie 1968-78 », *Strenæ* [En ligne], 13 | 2018, mis en ligne le 15 mai 2018, consulté le 29 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/strenae/1824> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/strenae.1824>

Ce document a été généré automatiquement le 29 septembre 2020.



Strenæ est mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les écoles alternatives en France dans la décennie 1968-78

Loin du mythe, un foisonnement d'expériences riches et variées

Marie-Laure Viaud

- 1 Dans les années suivant mai 1968, de nombreuses écoles alternatives voient le jour. Dans un contexte où certains dénoncent « l'oppression subie par les enfants », les novateurs qui les fondent veulent questionner les rapports de pouvoir entre adultes et enfants, et, au-delà, la représentation de l'enfance et la place de l'enfant dans la société.
- 2 Combien de ces écoles ont existé dans la décennie 1968-78 ? Quelles ont été leurs spécificités, leurs points communs, leurs différences ?... Bien peu de travaux scientifiques nous renseignent sur ce sujet. Ainsi, toutes les études parues dans « Réformer l'école : L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970) »¹ s'arrêtent à la veille de 1968. Autre exemple : le dossier de la revue *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* : « Mai 1968 : quels effets réels dans le champ de l'éducation ? »² traite essentiellement des pédagogies différentes sous l'angle de l'héritage. Si les travaux français sur l'histoire de l'Éducation nouvelle nous renseignent bien sur la période allant de la fin du XIXe siècle aux années 1960³, en revanche, presque aucune recherche ne porte sur la décennie 1968-78⁴.
- 3 Ce vide historiographique contraste avec la vigueur des jugements qui s'expriment à propos des écoles alternatives nées dans la mouvance post-68. Cela est-il lié à une représentation collective fortement ancrée selon laquelle ces écoles auraient été fondées sur le « laisser faire » et n'auraient fourni à leurs élèves ni les repères, ni les connaissances dont ils auraient eu besoin ? Dans une conjoncture où l'opinion publique impute largement à mai 68 la perte de l'autorité et des valeurs, où être traité de « soixante-huitard » est devenu péjoratif, tout se passerait-il, en quelque sorte, comme si les écoles alternatives nées à cette époque ne constituaient pas un objet d'étude pertinent ?
- 4 Ce sont ces représentations que nous nous proposons de confronter à une étude documentée, fondée sur un ensemble de sources constitué d'articles et d'ouvrages parus à l'époque (en particulier les dossiers de la revue *Autrement*, les ouvrages publiés par les

éditions Maspéro, la collection E3 de Casterman) et des entretiens d'histoire orale conduits avec des acteurs de l'époque⁵.

- 5 Précisons que nous entendons, par écoles alternatives⁶, celles qui, à tous les niveaux scolaires, sont repérées dans le paysage éducatif comme expérimentales et/ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles (Viaud, 2005). En outre, le champ de cette étude est restreint aux projets mis en œuvre à l'échelle d'une école, et ne porte pas sur la diffusion des pratiques inspirées par l'Éducation nouvelle dans l'ensemble du système scolaire.

Un contexte favorable

- 6 Dans les années 1960, se développe un courant réformateur favorable à la transformation du contenu et des méthodes de l'enseignement, comme l'a montré A. Prost⁷. Des pratiques pédagogiques novatrices voient le jour à tous les niveaux, souvent avec le soutien de l'institution. En 1963 sont créées les classes de transition pour lesquelles les textes officiels prônent une pédagogie inspirée par l'Éducation nouvelle⁸. A partir de 1966, Louis Legrand, directeur de l'Institut pédagogique national (IPN), lance une série d'expérimentations s'appuyant sur l'innovation du terrain⁹. Sous l'impulsion de R. Gloton, président du GFEN et inspecteur des écoles du XX^{ème} arrondissement de Paris, plusieurs écoles (rue Vitruve, rue Le Vau) s'organisent en équipe autour d'un projet global novateur de lutte contre l'échec scolaire. Le collège public audiovisuel de Marly-le-Roi ouvre en 1966 : il est fondé sur une pédagogie active et expérimentale, notamment grâce à un studio de télévision en circuit fermé, les émissions étant réalisées par les classes¹⁰.
- 7 À partir de 1962, lorsque la fin de la guerre d'Algérie libère des énergies, le militantisme pédagogique reprend de la vigueur. Les Cercles de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP), créés en 1963, regroupent des enseignants qui partagent leurs expériences. Stages et congrès sont particulièrement suivis. Le dynamisme du mouvement de l'Éducation nouvelle apparaît à travers la création en 1966 du Comité de Liaison pour l'Éducation Nouvelle (CLEN) regroupant plusieurs mouvements, et l'ouverture de plusieurs écoles (Lyon, 1963¹¹ ; Strasbourg, 1966¹²).
- 8 Après 1968, plusieurs facteurs rendent le contexte encore plus favorable. La critique de l'école traditionnelle se fait plus virulente et de nombreux ouvrages s'en font l'écho, comme *Une société sans école* (1971)¹³ ou *Chronique de l'école caserne* (1972)¹⁴. En 1975, Foucault décrit l'école comme une structure insidieuse d'enfermement¹⁵. Dans un contexte de remise en cause de l'autorité et de conquête de liberté sur tous les fronts, *Le petit livre rouge des écoliers et des lycéens* (1971) ou *Les enfants d'abord* (1974) invitent à « libérer » les enfants de l'oppression des adultes. Entre 1968 et 1975, plusieurs publications font connaître des expériences d'écoles alternatives menées en Italie¹⁶, en Suisse¹⁷, en Norvège¹⁸, en Grande-Bretagne¹⁹, aux États-Unis²⁰... Les ouvrages relatant le projet de Summerhill²¹ et celui des écoles libertaires allemandes des années 1920²² connaissent un succès important. Alors qu'un nombre croissant de parents ont fait l'expérience de mouvements de jeunesse ou d'éducation populaire, où ils se sont rendu compte que des pédagogies nouvelles faisaient la preuve de leur efficacité, la discipline scolaire alors de rigueur, surtout dans les écoles primaires urbaines, leur paraît anachronique²³. Mais surtout, le dynamisme, l'envie d'innover, d'essayer, d'entreprendre « autre chose », l'optimisme de ces années, qui sont encore des années de croissance, constituent un terreau favorable à ces expériences.

- 9 Durant ces années, beaucoup d'établissements alternatifs vont donc ouvrir, très différents les uns des autres, à la fois dans les marges du privé ou du public.

Dans les marges de l'enseignement privé : une floraison d'écoles alternatives

Les écoles parallèles

- 10 Les écoles « parallèles » ou « sauvages » sont les plus emblématiques de cette période. Elles se situent dans la tradition de l'éducation libertaire et se fondent sur un rejet de l'école comme institution. Le titre du dossier que la revue *Autrement* leur consacre en 1978, « ...Alors, on n'a pas école aujourd'hui ?... », illustre ce refus : fréquenter ces écoles, ce serait, symboliquement, « ne pas avoir école ».
- 11 Ce sont de toutes petites structures – quelques adultes et une douzaine d'enfants –, souvent éphémères, dont la création s'échelonne entre 1971 et 1978. En dresser la liste est impossible, car certaines fonctionnent sans existence officielle, dans des appartements ou des maisons à la campagne. Les deux principales sources dont nous disposons, c'est-à-dire l'enquête journalistique de Luc Bernard et le dossier d'*Autrement*²⁴, citent seize expériences²⁵. Si ces écoles ont eu un tel retentissement dans l'opinion publique, ce n'est donc pas au regard du nombre d'enfants concernés (quelques centaines au total), mais parce qu'elles représentaient « une pratique délibérée de rupture avec l'idéologie dominante », « une démarche politique : choix anti-institutionnel, pratique sociale collective, remise en cause de la famille, du salariat », comme l'écrivent deux acteurs de l'époque²⁶.
- 12 La majorité des écoles sont fondées par des parents. Quelques collectifs de parents s'occupent à tour de rôle des enfants, comme à *La Némou* ou dans le *Groupe d'Argenteuil*, mais le plus souvent, ils embauchent un ou plusieurs enseignants ou « permanents », comme à *La Barque* ou à *l'Ecole Mosaïque*. Dans tous les cas, des journaux comme *Libération* parlent de ces expériences et permettent aux acteurs de ce mouvement d'entrer en contact les uns avec les autres grâce à ses « petites annonces ». Tous les projets sont autogestionnaires et fondés sur l'invention de relations non hiérarchiques entre tous ses membres. Beaucoup d'écoles sont imaginées comme des « lieux de vie », des « collectifs enfants-adultes », souvent à la campagne, où la vie communautaire des adultes compte autant que l'éducation des enfants. La plupart refusent tout programme et toute contrainte. Ainsi, l'internat de *Belbezet*, dans les Cévennes, qui reçoit 18 enfants de quatre à quinze ans : une grande maison à la campagne, une seule enseignante salariée et permanente, pas de programme scolaire : « des adultes et des enfants vivent ensemble, voilà tout »²⁷. « Il s'agit dans ces lieux de sortir le plus possible de la logique scolaire, c'est-à-dire non seulement de la discipline, de la compétition et de l'effort érigé en norme du travail, mais de la séparation entre l'école et la vie » écrit Catherine Baker²⁸.

À mi-chemin entre les structures autogérées et l'enseignement privé

- 13 À côté de ces expériences en marge du système, d'autres initiatives se situent à mi-chemin entre les structures autogérées et l'enseignement privé. À la différence des projets déjà cités, elles ne sont pas impulsées par des parents ou des élèves, mais par des enseignants ou des éducateurs. La participation des parents y est très réduite. Le plus

souvent, ce sont des petites structures accueillant quelques dizaines d'enfants, souvent à la campagne. Les programmes sont respectés, mais étudiés « de la manière la plus agréable possible », et les règles de vie sont décidées collectivement. C'est par exemple le cas du *Har*, dans les Pyrénées, ou de *Terrevigne en Beaujolais*²⁹.

- 14 Des projets d'élèves voient aussi le jour. Les classes autogérées de Marly en sont un exemple. En 1978, influencés par l'expérience du lycée expérimental d'Oslo³⁰, une dizaine d'élèves quittent le lycée et mettent en place une « Terminale parallèle » : c'est « un groupe avec une majorité de filles hyper féministes »³¹ qui veulent « passer leur bac d'une manière moins débile » affirment-ils³². La Maison des Jeunes et de la Culture leur prête une salle ; les élèves travaillent essentiellement en autonomie, aidés quelques heures par semaine par des enseignants bénévoles³³. L'expérience sera reconduite plusieurs années de suite par d'autres groupes³⁴.

À la marge de l'enseignement catholique, un défi : créer des écoles qui s'adressent réellement à « tous »...

- 15 Les écoles citées ci-dessus sont des structures à très petit effectif, regroupant des enseignants convaincus, militants, et quelques dizaines d'enfants dont les parents ont accès aux informations leur permettant de faire le choix d'un enseignement singulier. Une école « différente » pourrait-elle fonctionner avec des élèves nombreux, d'origines sociales différenciées, et une équipe qui ne soit pas uniquement composée de militants pédagogiques ? Tel est le pari relevé par quelques enseignants qui profitent du déclin des écoles catholiques, qui séduisent moins les familles, pour transformer plusieurs d'entre elles en laboratoires pédagogiques.
- 16 À Toulouse, un groupe d'enseignants d'une petite École nouvelle imagine une stratégie singulière : ils « reprennent » une institution déclinante, le pensionnat du Sacré-Cœur, en conservant ses locaux, ses élèves, son statut d'école « sous contrat » (permettant un coût de scolarité faible) et une partie de ses enseignants... mais modifient radicalement la pédagogie. Avec « La Prairie », c'est la première fois qu'une école alternative ouvre d'emblée avec autant d'élèves (540 à la rentrée 1969) dont une bonne partie n'est pas issue de milieux favorisés. Ils l'annoncent : c'est « un choix militant : l'Éducation nouvelle ne restera pas réservée à quelques-uns dans un milieu clos »³⁵.
- 17 Le collège Saint-Louis de la Guillotière (Lyon) est lui aussi un établissement catholique qui manque d'élèves lorsqu'à la rentrée 1973, le nouveau directeur adjoint, Philippe Meirieu, modifie le fonctionnement pédagogique : dorénavant, les élèves choisissent leurs enseignants, dans le cadre d'une organisation où ils s'engagent à suivre un certain parcours, à leur rythme, et en décidant du nombre d'heures dont ils ont besoin dans chaque discipline. Là aussi, cette expérimentation pour une pédagogie différente concerne des élèves issus de milieux populaires et des enseignants non volontaires³⁶.
- 18 A Dôle (39), le collège jésuite Notre-Dame de Mont Roland voit ses effectifs diminuer chaque année. En 1978, le nouveau directeur, A. Dumont, décide de donner le choix aux enseignants et aux familles entre deux « voies », l'une classique et l'autre « innovante ». Dans sa partie novatrice, l'établissement est divisé en six « unités » très autonomes, chacune disposant d'une équipe de professeurs qui élit son responsable, de locaux et d'un budget propres. Les enseignants assurent dix-huit séquences d'enseignement de 45 minutes et huit heures de concertation, tutorat, vie de groupe et soutien. Côté élèves, 60

% du temps de classe est occupé par un horaire de classe imposé, 40 % est déterminé librement par l'élève avec l'aide de son tuteur. En cinq ans (1978-1983), l'établissement voit ses effectifs passer de 500 à 900 élèves.

Dans l'Éducation nationale : des expériences très diverses

- 19 Dans l'Éducation nationale, le soutien aux pédagogies nouvelles ne dure qu'un temps, celui du passage au Ministère d'Edgar Faure, de juillet 1968 à juin 1969. Des représentants de plusieurs mouvements pédagogiques (Mouvement Freinet, Groupe français d'éducation nouvelle, Coopération à l'école) siègent dans les « grandes commissions » nommées après mai 1968. Ils participent à la rédaction des arrêtés et circulaires de 1968 et 1969 qui remanient profondément l'organisation pédagogique : en primaire, fin du « certificat d'études », suppression des cours le samedi après-midi, tiers-temps pédagogique, mathématiques modernes... ; dans le secondaire, suppression des compositions trimestrielles, de l'évaluation par notes, des classements, autorisation du port du pantalon pour les filles...³⁷.
- 20 Olivier Guichard, qui succède à Edgar Faure, conduit une politique scolaire en demi-teinte³⁸. René Haby, qui le remplace en 1974, explique qu'on est allé trop loin dans l'innovation pédagogique : « la partie la plus importante de (son) action (...) vise à la remise en ordre, au retour en arrière », il « freine les stages et les actions de formation qui permettaient aux innovations de se diffuser et étouffe les initiatives »³⁹.
- 21 En dépit de la fluctuation de ce soutien institutionnel aux pédagogies nouvelles, les années 1968-78 voient les expérimentations se développer dans l'Éducation nationale, notamment grâce au dynamisme de l'Institut national de recherche et de documentation pédagogique (INRDP)⁴⁰.

Les écoles ouvertes

- 22 Fin 1968, un mouvement d'éducation populaire, les Francs et Franches Camarades (FFC), décide d'élargir son champ d'action⁴¹. Ils soumettent à E. Faure un projet d'orientation invitant à associer l'école, la vie familiale et le temps non scolaires : la création d'écoles ouvertes sur leur quartier et leur environnement, dont les locaux et les espaces extérieurs (pelouses, aires de jeux...), conçus sans barrières, soient partagés entre l'école et les activités de loisirs ou culturelles⁴². Le projet, qui bénéficie de plusieurs soutiens, notamment du Ministre de la jeunesse et des sports et du Syndicat National des Instituteurs, est officialisé par deux circulaires de 1973 et 1974 qui facilitent le recrutement des enseignants affectés dans ces écoles, dites « écoles ouvertes » (choix sur profil et formation spécifique)⁴³.
- 23 Une centaine d'écoles ouvertes⁴⁴ ouvrent donc entre 1971 et 1980, souvent suite à un travail en partenariat entre des municipalités de gauche et des militants d'éducation nouvelle. A l'intérieur, leur architecture est conçue sans cloisons entre les classes, portant l'influence du courant anglo-saxon des écoles à aires ouvertes. Plusieurs d'entre elles transforment radicalement leur fonctionnement pédagogique : concertation et travail en équipe entre les enseignants, déclouisonnements entre les classes, pédagogie active, travail des enfants par projets sont les pratiques les plus courantes. Parmi les plus connues, on

peut citer celles de Saint Fons, de l'Isle d'Abeau, de la Villeneuve de Grenoble, d'Hérouville, de Villeneuve d'Ascq dans le Nord, l'école des Bourseaux à Saint-Ouen, l'école Saint-Merri à Paris⁴⁵.

- 24 L'exemple de l'école et du collège de la Villeneuve de Grenoble, ouverts en 1972, est assez représentatif. Le projet est voulu par la municipalité, à tendance socialiste. Il prévoit la mise en place d'une école et d'un collège faisant partie de la maison de quartier, qui comprend aussi une bibliothèque de quartier, un centre d'action culturelle, un centre audiovisuel, une salle de spectacle et un restaurant. La cour se confond avec un parc et le collège est traversé par une rue. Les mêmes salles servent aux cours dans la journée et le soir aux réunions des associations de quartier. Au sein du nouveau collège, les enseignants suppriment les filières (I, II et III), les notes et les sanctions ; ils mettent en place une pédagogie active, des groupes de tutorat, des relations élèves-enseignants basées sur la confiance et le dialogue⁴⁶.

Des collèges expérimentaux

- 25 Dix collèges expérimentaux ouvrent dans l'Éducation nationale en 1973 sous l'impulsion de Louis Legrand (INRDP). Si le découpage des classes et des matières disciplinaires est conservé (à la différence de ce qui pouvait se faire dans d'autres structures alternatives de l'époque), les équipes cherchent à adopter une organisation du temps mieux adaptée aux besoins des élèves, à pratiquer une pédagogie active, à redéfinir le service des enseignants. Ainsi, au collège audiovisuel de Marly, une part importante de l'emploi du temps est consacrée à des travaux de recherche menés en autonomie par les élèves⁴⁷ ; notes et heures de retenues sont abolies. Au collège expérimental *Les Rousses* (Jura), le temps scolaire est conçu pour mieux s'adapter aux rythmes biologiques : début des cours le lundi à 9h20, séances de 45 minutes, deux après-midis réservées aux « activités optionnelles »⁴⁸. Le collège *La Ricamarie*, dans la Loire, se structure en « groupe de vie » composés chacun de 12 à 14 élèves et d'un adulte : ils se retrouvent chaque matin et le vendredi après-midi pour assurer un suivi des élèves, un soutien, un apprentissage de la vie de groupe, un enseignement mutuel. Sept à neuf groupes constituent un « sous collège » disposant de ses locaux réservés et de son équipe enseignante ; et il existe au total quatre sous-collèges⁴⁹.

Le développement des « équipes » dans le mouvement Freinet

- 26 Les pratiques « nouvelles » menées au sein l'enseignement public sont aussi celles des enseignants pratiquant la pédagogie Freinet.
- 27 Jusque dans les années 1950, le mouvement de l'École moderne est essentiellement constitué d'instituteurs exerçant dans des classes multi-âges du monde rural. Mais du fait de l'exode rural et des regroupements pédagogiques, celles-ci se raréfient. De plus en plus de maîtres du mouvement coopératif travaillent dans de grandes écoles de milieu urbain, où ils ne suivent généralement leurs élèves qu'une seule année. Se pose alors un nouveau problème, celui de la continuité pédagogique et de la confrontation avec les collègues recevant ou transmettant des élèves.
- 28 Dans les années suivant 1968, l'ambiance nouvelle permet à des enseignants Freinet de gagner une partie de leurs collègues à leur cause et de constituer ainsi des « équipes ». « *Mai 68 avait insufflé un esprit nouveau dans l'école et nous avons pu engager près de la moitié de*

nos adjoints dans une modernisation de leur enseignement, ceci après plus de vingt années d'efforts le plus souvent infructueux » rapportent ainsi deux militants d'un groupe scolaire de 27 classes de banlieue parisienne⁵⁰. C'est là une conception nouvelle de l'école urbaine, qui pose des questions inédites, comme celle du travail collectif entre adultes, des décloisonnements ou de la cantine. En 1972, une commission « équipes pédagogiques » est instituée au sein du mouvement Freinet⁵¹. Elle trouvera son point d'aboutissement dans un livre collectif paru en 1980, analysant le travail des seize équipes Freinet alors constituées⁵².

- 29 Dans le même temps, plusieurs collèges publics qui ne sont pas officiellement déclarés « expérimentaux » innovent à l'initiative d'un Principal souvent proche du mouvement Freinet. Ainsi, au CES *Jules Verne*⁵³, à Vittel, la Principale et son adjointe, impulsent, de 1968 à 1979, ce qu'ils appellent une « Recherche Pédagogique Spontanée ». Les divisions normales du collège sont organisées en groupes mobiles de niveau dans les disciplines de base : un même élève peut par exemple suivre des cours de français niveau 5^e, des cours de mathématiques niveau 4^e, et des cours d'anglais de niveau 6^e. Au collège *Célestin Freinet* de Sainte-Maure de Touraine⁵⁴, au lieu de 18 heures, les enseignants font 21 séquences de 50 minutes. Grâce au temps ainsi gagné, deux après-midis par semaine sont consacrés pour l'ensemble des élèves à des « Ateliers Pédagogiques Optionnels » où les élèves sont mélangés quel que soit leur niveau, et qui aboutissent en fin d'année à une production (exposition, spectacle...) ⁵⁵. Le CES des Gorguettes, à Cassis⁵⁶, et le collège de Douvres, en Normandie⁵⁷, imaginent également des pratiques novatrices comprenant la participation des élèves lors d'assemblées générales.
- 30 Dans le même temps, un nombre croissant d'enseignants du primaire, et parfois du secondaire, pratiquent les méthodes Freinet dans leurs classes, et ce en dépit du fait que la mort de Freinet, en 1966, ait conduit à des tensions au sein du mouvement⁵⁸. Les congrès de l'ICEM réunissent 1200 à 1500 personnes⁵⁹, ce qui est à comparer aux 350 inscrits de 2005⁶⁰.

Retour sur un tour d'horizon

- 31 Les initiatives sont donc à la fois nombreuses et variées, aussi bien dans l'enseignement privé que dans l'éducation nationale. Il est impossible de toutes les citer ici, d'autant que certaines ne se raccrochent à aucun courant, comme *La Neuville*, qui développe une pédagogie originale prenant en compte les apports de la pédagogie institutionnelle et de la psychanalyse, ou l'école *Vitruve*, qui veut vaincre l'échec scolaire massif des enfants d'un quartier populaire grâce à une pédagogie fondée sur la mise en œuvre de projets collectifs.
- 32 Au terme de ce tour d'horizon, aussi limité soit-il par le format d'un article, quelles sont, au final, les spécificités des écoles alternatives de la décennie 1968-78 ?

L'affirmation de nouveaux acteurs

- 33 La première nouveauté des écoles alternatives de cette décennie, c'est le droit que se donnent des « non spécialistes » d'intervenir dans le domaine de l'éducation, encouragés par un contexte où l'autogestion, la liberté de se prendre en charge, la confiance dans les capacités de la « base » sont valorisées. La création d'écoles parallèles par les parents en

est l'illustration la plus nette et la plus neuve. Les classes de lycée autogérées initiées par des élèves (expérience de Marly), le choix des Francs et Franches camarades d'élargir leur rayon d'action à l'école, les directeurs de collèges jésuites qui s'autorisent à proposer des innovations radicales dans leur établissement, sont également représentatifs de cette liberté nouvelle que se donnent les acteurs, y compris ceux dont on attendait le moins ce type de choix - l'enseignement privé confessionnel par exemple. C'est là une différence très nette avec la situation qui prévalait jusqu'aux années 1960, où les écoles alternatives étaient toujours fondées par des professionnels de l'enfance : enseignants (Freinet...), médecins (Montessori, Korczack...); psychologues (Dewey, Decroly...), pédagogues, inspecteurs...

Un intérêt nouveau : le collège

- 34 Les années 1966-78 sont aussi celles où, pour la première fois, les expérimentations inspirées de l'éducation nouvelle concernent le premier cycle du secondaire. Les dix établissements expérimentaux de l'EN sont des collèges; les établissements de l'enseignement catholique qui innovent sont des collèges; les établissements secondaires publics où quelques principaux dynamiques impulsent des transformations importantes sont, encore, des collèges. Dans le public comme dans le privé, les expérimentations menées sont à la fois diverses et ambitieuses : libre choix des élèves au moins pour une partie de leur emploi du temps, nouvelle organisation du temps scolaire, pédagogie de projet, participation des élèves aux décisions qui les concernent, individualisation des parcours...
- 35 C'est là un intérêt nouveau. Certes, les écoles nouvelles ont toujours concerné aussi les adolescents, que les écoles primaires accueillent jusqu'à quatorze ans, mais l'idée d'une pédagogie destinée *spécifiquement* à l'enseignement secondaire n'était pas encore de mise jusque dans les années 1960⁶¹. C'est que le contexte a changé. En 1959, la scolarité est prolongée jusqu'à seize ans. Le collège, dans sa forme actuelle, naît en 1963, lorsque la réforme Fouchet institue un cycle d'observation et d'orientation de quatre ans et l'implante dans des établissements distincts. 2354 collèges sont construits entre 1966 et 1975, soit un par jour ouvrable⁶², alors que les lycées perdent leur « premier cycle » et les écoles primaires leurs classes de fin d'études primaires : se développe alors l'idée qu'il serait souhaitable, pour s'adapter à ce nouveau public, d'imaginer une pédagogie nouvelle⁶³.
- 36 Cette floraison des initiatives sera de courte durée. Lorsqu'en mai 1981, la victoire de la gauche relance les espoirs des novateurs, une vingtaine de projets sont envoyés au ministère : tous ceux concernant le seul niveau collège sont écartés⁶⁴. Quarante ans plus tard, le collège est toujours, en France, le niveau où les pédagogies nouvelles se sont le moins développées. Les années 1966-78 représentent, à cet égard, une parenthèse singulière.

« L'équipe » : une préoccupation nouvelle

- 37 L'importance des équipes enseignantes est également une nouveauté. C'est d'abord, on l'a vu, parce que les enseignants Freinet du primaire exercent à présent dans des écoles urbaines aux classes plus nombreuses. C'est aussi parce que le climat de l'époque est favorable à l'égalité et à l'autogestion. Toutes les écoles nouvelles fondées de la fin du

XIXe siècle aux années 1960 possédaient une direction très ferme : souvent leur fondateur, souvent un leader charismatique, à l'instar de Neill, Decroly ou Korczack. Les établissements expérimentaux fondés dans les années 1966-78 sont toujours menés par leur hiérarchie : par exemple, ce sont bien les proviseurs, et non les équipes enseignantes, qui impulsent les pratiques nouvelles des « collèges Freinet ». Mais, progressivement, les assemblées d'enseignants gagnent en pouvoir et en légitimité. Les lycées autogérés, sans proviseur ni principal, ne verront le jour qu'en 1982, mais le principe est en gestation et en expérimentation.

Conclusion

- 38 Cette étude montre donc que les années 1966-78 sont celles d'expérimentations multiples, cherchant à développer l'Éducation nouvelle dans des contextes et auprès de publics nouveaux. La spécificité de cette décennie ne réside pas, comme les représentations et les clichés invitent à la croire, dans la multiplication des écoles « parallèles » et « anti-autoritaires » : ces dernières n'ont en effet constitué qu'une minorité des expérimentations éducatives de l'époque, et l'autogestion n'a été expérimentée dans l'éducation nationale qu'après 1982. La nouveauté est ailleurs : dans l'apparition de nouveaux acteurs dans le champ des écoles alternatives (en particulier les parents, les élèves, les mouvements d'éducation populaire) ; dans l'invention de pratiques audacieuses au niveau du collège ; dans le rôle nouveau des équipes éducatives ; dans l'ouverture des établissements sur leur environnement ; dans la liberté et l'inventivité à laquelle les acteurs s'autorisent.
- 39 A. Prost a analysé comment les événements de Mai 68, en assimilant les réformateurs pédagogiques aux « gauchistes », ont politisé le débat sur l'éducation et ont conduit dans les années 1970, à ce que les partisans du statu quo pédagogique soient aussi perçus comme les défenseurs de l'ordre politique et social⁶⁵. Les forces conservatrices ont repris le dessus dès le milieu des années 1970, a montré Y. Forestier en étudiant les discours sur l'éducation tenus dans l'espace public⁶⁶. Après la défaite de la gauche aux élections de 1978, en quelques années, ce courant l'emporte. Les écoles parallèles ferment. Dans l'éducation nationale, les novateurs vivent des moments douloureux. Ainsi, le fonctionnement du Collège audiovisuel de Marly est brutalement remis en cause en 1978. À Cassis, le principal du collège des Gorguettes, V. Ambite, est calomnié, suspendu puis muté d'office. Partout, le ton est au retour de l'ordre et de l'autorité. On prône les vertus du libéralisme, de la concurrence et de la sélection. Après le deuxième choc pétrolier de 1979, dans un contexte de crise économique et de chômage, les parents veulent être rassurés sur la réussite scolaire de leurs enfants : aux innovations, toujours insécurisantes, ils préfèrent « les méthodes qui ont fait leurs preuves ».
- 40 A partir de la fin des années 1980, on a assisté à de nombreux appels à un retour aux fondamentaux et à la discipline. Les tenants de la tradition scolaire se sont emparés d'une représentation caricaturale et erronée des écoles alternatives des années 68-78 pour dénoncer ce moment historique comme celui du début du déclin de l'institution scolaire. Alors que, depuis les années 2000, les écoles alternatives suscitent un nouveau regain d'intérêt, la représentation que s'en est forgée l'opinion publique continue de peser : elle explique en partie la réserve d'une partie de l'opinion publique vis à vis de ces écoles. Des travaux historiques sur les écoles alternatives des années 1968-78 pourraient, en déconstruisant cette représentation, faire oublier ces clichés infondés. Les écoles

alternatives post-soixantuitardes ne sont pas, dans leur grande majorité, celles de l'anti-autoritarisme ou de l'oubli des apprentissages, mais bien celles d'un foisonnement d'expérimentations riches et diverses aussi bien au niveau du collège, du travail en équipe ou de la construction de liens entre l'école et le quartier.

NOTES

1. Laurent Gutierrez, Laurent Besse et Antoine Prost, *Réformer l'école : L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2012.
2. 2008/3 (Vol. 41).
3. Laurent GUTIERREZ, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, 2011/1 (n° 31), p. 105-136.
4. Une des rares exceptions : les quelques pages consacrées à l'histoire du mouvement Freinet dans : Luc Bruliard, Gérard Schlemminger, *Le mouvement Freinet des origines aux années 80*, Paris, l'Harmattan, 1996, pp. 153-163 ; et dans : Henri Peyronie, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif. Regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*, Caen : Presses universitaires de Caen, 2013.
5. Une partie des données utilisées ici ont déjà été présentées dans Marie-Laure Viaud, *Des collèges et des lycées différents*, Paris, PUF, 2005.
6. Le vocable « alternative » est utilisé ici en référence à l'usage fréquent de ce terme dans les années 1970.
7. Antoine Prost, *Éducation, Société et Politiques*, Paris, Le Seuil, 1992, pp 160-161.
8. Gaston Mialaret et Jean Vial. *Histoire mondiale de l'éducation des origines à nos jours, tome 4*. Paris, France : Presses universitaires de France, 1981, p. 119. Précisons que ces directives ne seront que rarement mises en œuvre.
9. Ibid, p. 122.
10. Serge Chomet., « Péroration funèbre », *Cahiers pédagogiques* n° 197, oct. 1981.
11. Fabienne Sérina-Karsky, « Les créations d'écoles nouvelles des années 1950-60 : des militantes méconnues ? », in Gutierrez, Besse et Prost (dir.), « *Réformer l'école...* », p. 106.
12. « La petite école » créée par M. de Vals, ancienne enseignante à l'École nouvelle La Source.
13. I. Illich.
14. Fernand Oury et Jacques Pain, *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro, 1972.
15. Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
16. Enfants de Barbiana (collectif), *Lettres à une maîtresse d'école*, Paris, Mercure de France, 1968.
17. Robert Dottrens, *L'école expérimentale du mail*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1971
18. Mosse Jorgensen, *Un lycée aux lycéens, Le lycée expérimental d'Oslo*, CERF, Paris, 1975.
19. Robert Skidelsky, *Le mouvement des écoles nouvelles anglaises*. Paris, Maspéro 1972
20. Herb Snitzer, *Une pédagogie de liberté. Les enfants de Lewis-Wadhams*. Paris, Fleurus, 1974.
21. Alexander Neill, *Libres enfants de Summerhill*, traduction parue en 1971, Maspéro.
22. Jacob-Robert Schmid, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, 1936, trad. française : Maspéro, 1971.
23. Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1880-1967*, Paris, A. Colin, 1968, p. 171.
24. Luc Bernard, *Les écoles sauvages*, Paris, Stock, 1976 ; *Revue Autrement* n° 132. Dossier «... Alors, on n'a pas école aujourd'hui ?... », 1978.

25. Les écoles citées dans ces deux publications, et leur date d'ouverture, sont les suivantes : L'école en bateau : oct. 69, véritable école dès 1971 ; Terrevigne en Beaujolais : 1972 ; L'école et la ville : 1973 ; Le groupe de Houilles-Argenteuil : 1973 ; L'ACCEN : 1973 ; Le moulin : 1973 ; La barque : 1973 ; Le Tournesol : 1973 ; La Némio : 1974 ; L'ARE 1974 ; Le toboggan : 1974 ; Mosaïque : 1975 ; le Har : 1975 ; La commune : 1976 ; Jonas en Corrèze : 1977 ; Belbezet : sans date. La revue *Autrement* évoque « une douzaine de lieux éparpillés en France ».
26. C. Baker et J. Chancel, « Des lieux... », p. 11 et p. 15.
27. Article sur « Belbezet », in *Autrement* n°13, 1978, p. 82.
28. Catherine Baker et Jules Chancel, « Des "lieux" pour enfants où s'inventent d'autres rapports », *Autrement* n°132, p. 13.
29. *Autrement*, n°13, 1978, pp. 80-83.
30. Décrit dans un ouvrage paru en 1975 en France : M. Jorgensen. *Un lycée aux lycéens, Le lycée expérimental d'Oslo*, CERF, Paris, 1975.
31. A. Frantelle, M. Piffeteau, *L'école du troisième type: Marly le Roi, une école démocratique et pluraliste*, Lion-sur-Mer, Editions Arcane-Beaunieux, 1993, p. 84.
32. M. Lemoine, « Alors, à Marly prochain ? », *Et le lycée, ça marche ? Autrement*, n° 33, septembre 1981 ; A. Frantelle, M. Piffeteau, *L'école du troisième type: Marly le Roi, une école démocratique et pluraliste*, Lion-sur-Mer, Editions Arcane-Beaunieux, 1993.
33. M. Lemoine, *op. cit.*
34. A. Frantelle, M. Piffeteau, *L'école...*, p. 85.
35. Pour ce paragraphe : Mireille Royer, Marie de Vals, Max Collet, Dominique Lauz, « Copie non conforme », quinze ans à La Prairie, école nouvelle, Toulouse, Privat, 1986.
36. Pour tout ce paragraphe : Pierre Topalian, « La cogestion, pas l'autogestion : Saint Louis de Lyon », *On le met dans le privé ?*, *Autrement*, n° 42, sept. 1982.
37. André ROBERT, « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/3 (Vol. 41), p. 27-45.
38. *op. cit.*
39. A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, pp.169-170.
40. Nouvelle appellation de l'IPN cité plus haut.
41. Assemblée générale Versailles, novembre 1968. Cité dans « Pierre de Rosa d'hier à demain », fédération nationale des Francas, en ligne : <http://www.francas.asso.fr/>, consulté en juin 2017.
42. Joëlle Monin. « Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes », *Revue française de pédagogie*, volume 118, 1997, pp. 81-94.
43. Circulaire Fontanet-Comiti du 15 février 1973 ; circulaire Deygout du 30 avril 1974.
44. M. Coutty, M. Saltiel (dir), « Ecole plus », *Autrement*, n° 67, février 1985, p. 124.
45. En 2017, le fonctionnement de plusieurs d'entre elles est encore novateur.
46. Pour tout ce paragraphe : Raymond et Rolande Millot, *Une voie communautaire. Les écoles de la Villeneuve de Grenoble*, Paris, Casterman, 1979 ; Charles Hadji (dir.) *Innover pour réussir*, Paris, ESF, 1991.
47. Serge Chomet, « Péroration funèbre », *Cahiers pédagogiques* n°197, oct. 1981.
48. Équipe pédagogique du collège des Rousses (collectif), « Vers la mise en place de nouveaux rythmes scolaires », *Cahiers Pédagogiques*, 1982, n° 202.
49. C. Darne, « Vers la prise en charge de l'emploi du temps par les équipes pédagogiques ? », *Cahiers Pédagogiques*, 1982, n° 202.
50. Émilienne et Lucien Reuge, « Modernisation pédagogique dans un groupe de 27 classes », *L'éducateur*, n° 7, 1970.
51. Émile Thomas « Equipes pédagogiques », *L'Éducateur* n°14, année 1973-1974 , p. 8.
52. ICEM, *Les équipes pédagogiques : caprice, épouvantail ou panacée ? Non ! Outil de rupture*, Paris, Maspéro, 1980, p. 17.

53. J. Peticolas, « Collège Jules Verne à Vittel 1968-1978 : une décennie de Recherche Pédagogique Spontanée » : <http://assoreveil.org/>; Revue « L'éducation », n° 57 du 19-02-1970; Revue « L'éducateur », n°1, sept 1970.
54. Entretien de M.-L. Viaud avec J.-P. Baylin, ancien enseignant : janvier 1999. Voir aussi *Autrement* n° 67, février 1985.
55. Entretien de M.-L. Viaud avec Simone Cixous : 1999.
56. Vincent Ambite, *Il s'est passé quelque chose à Cassis*, Casterman, 1982.
57. Entretiens.
58. L. Bruliard et G. Schlemminger, *Le mouvement...*
59. L. Bruliard et G. Schlemminger, « le Mouvement... », p. 145; Bernard Collot : <http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/68mouvements.htm>
60. Luc Bronner, « Les enseignants Freinet, extra-terrestres de la pédagogie », *Le Monde*, 20 août 2005.
61. Les *New School* ouvertes à la fin du XIXe siècle étaient des internats secondaires, mais elles se sont développées essentiellement hors de la France. Quant à l'expérience des 200 classes nouvelles instituées pour les élèves de la 6^e à la 3^e, elle a été de courte durée (1946-1952) et n'a concerné que des classes, et non des établissements, ce qui autorisait bien moins de transformations pédagogiques.
62. A. Prost, *Education, Société...*
63. A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*
64. Dossier consulté dans les archives du Lycée expérimental de Saint Nazaire en 1999. Selon un témoin, le ministère aurait jugé les collégiens trop jeunes pour bénéficier d'une telle liberté.
65. A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, p. 166.
66. Yann Forestier, « Le malentendu réformateur des années 1960 », *Histoire de l'éducation*, n°139, 2013.
-

AUTEUR

MARIE-LAURE VIAUD

Équipe Recifes, Université d'Artois- EA 4520