



HAL
open science

“ Quoi de neuf du côté des collèges et lycées expérimentaux ? ”

Marie-Laure Viaud

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud. “ Quoi de neuf du côté des collèges et lycées expérimentaux ? ”. Ville-Ecole-Intégration, 2005, 140, pp.73-81. hal-03622927

HAL Id: hal-03622927

<https://hal.science/hal-03622927>

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.

Marie-Laure Viaud

« Quoi de neuf du côté des collèges et lycées expérimentaux ? »

***Ville-Ecole-Intégration*, n° 140, mars 2005, pp. 73-81.**

Depuis plus d'un siècle, il existe, en marge du système éducatif français, un petit nombre de collèges et des lycées « alternatifs », « expérimentaux », « différents ». Ils évoquent généralement des réalisations anciennes, datant du début du XX^{ème} siècle (Montessori, Decroly, le mouvement de l'école nouvelle...) ou des années 1970 (les écoles parallèles et les valeurs qui leur sont associées : autogestion, remise en cause radicale de l'autorité...). Quelle est la situation de ces établissements aujourd'hui ? Qu'apportent-ils d'utile et d'intéressant pour faire face aux problèmes actuels du système scolaire et à ses évolutions - massification, crise du collège, augmentation du nombre d'élèves qui ne se plaisent pas à l'école, n'y réussissent pas, s'y ennuiant ou « décrochent »...? Est-ce là que l'on peut aujourd'hui trouver des solutions neuves ?

Pour répondre à cette interrogation, je propose d'examiner ici l'histoire et le fonctionnement des écoles secondaires « différentes ». Les données qui sont présentées sont issues d'un travail d'enquête, d'entretiens, de recueil de matériel documentaire et d'analyse d'archives, portant sur l'histoire et le fonctionnement de ces établissements entre 1945 et 2001¹.

Les promoteurs des collèges et lycées différents revendiquent des objectifs et des pratiques pédagogiques communs et une même filiation avec les pionniers des pédagogies différentes tels Freinet ou Korczak. Ils mettent en avant l'importance de l'activité des élèves, du travail à partir de ses intérêts et de la vie réelle, des ouvertures sur l'extérieur, de l'expression et de la communication, de la mise en œuvre de projets pluridisciplinaires. Ils veulent leur accorder des responsabilités et favoriser la régulation la vie de groupe par la discussion collective. A leurs yeux, pour être pleinement efficaces, ces pratiques doivent être mises en œuvre à l'échelle d'un établissement, par une équipe volontaire réunie autour d'un même projet.

Au delà de ces points communs, leur histoire, les priorités qu'ils se donnent, les choix pédagogiques qui en découlent, leur public, conduisent à définir plusieurs logiques de fonctionnement différentes. Schématiquement, deux modèles « anciens » et deux modèles plus récents peuvent être distingués parmi les établissements existant aujourd'hui en France.

Deux modèles « anciens »

¹ Pour mener à bien une telle recherche, il fallait d'abord savoir quels collèges et lycées différents ont existé et quel a été leur fonctionnement : une recherche documentaire fouillée concernant la plupart des collèges-lycées différents ayant existé en France entre 1945 et 2002 a donc été menée, ainsi que des entretiens informatifs avec des acteurs de ces écoles et des visites dans les établissements encore existants. Cela a concerné une trentaine d'écoles. Un tel travail d'historien, pourtant, ne suffit pas pour connaître les pratiques réelles – au delà des principes et des objectifs revendiqués. Pour cela, il fallait entrer dans les classes, observer les pratiques et savoir comment elles étaient vécues à la fois par les enseignants, les élèves et les parents. Dans une douzaine de ces écoles, choisies en fonction de leur représentativité au regard des premiers résultats de travail, j'ai donc mené des observations longues incluant la plupart des types d'activités (cours, projets, ateliers, tutorat, réunions d'équipe, etc.) et des entretiens non directifs approfondis avec des enseignants, des élèves ou des parents. Ce travail a été mené dans le cadre d'une thèse de Sciences de l'Education : Marie-Laure Viaud, *Les collèges et les lycées "différents". Vers un bilan des expériences pédagogiques innovantes menées dans le second degré à l'échelle d'un établissement (1945-2001)*, Paris X-Nanterre, sous la direction de Jacques Pain. Il a donné lieu à un ouvrage, *Des collèges et des lycées différents* (PUF, janvier 2005) et a obtenu le prix *Le Monde* de la recherche 2004.

Suivre les programmes et obtenir le brevet ou le baccalauréat dans un cadre scolaire qui prenne en compte les besoins des élèves, et se soucie –bien plus que dans les établissements ordinaire- de leur épanouissement personnel, du développement de leurs capacités artistiques et corporelles, de leur bien-être et du plaisir qu'ils éprouvent dans leurs activités scolaires : c'est, depuis plus d'un siècle, le pari de certaines écoles différentes.

La première école française revendiquant de tels objectifs a été fondée en 1899 : *l'Ecole des Roches*, conçue sur le modèle des *new school* anglaises, destinée à la formation des élites, voulait –notamment- mettre l'accent sur le développement de la personnalité dans sa totalité. Mais c'est surtout après la seconde guerre mondiale que les établissements secondaires de ce modèle ouvrent : en 1945 (année de la fondation des 200 Classes nouvelles, des écoles *Decroly* et *La Source*) puis à partir de la fin des années 1960, aussi bien dans le public (*Collège audiovisuel de Marly le Roi*, *Collège Villeneuve* à Grenoble, *Collège Les Rousses* dans le Jura, etc) que dans le privé (les collèges *La Prairie*, *L'Ecole et la Ville*, *Saint-Louis de Lyon*, etc).

Leurs pratiques pédagogiques se basent en premier lieu sur la mise en place d'un découpage original du temps scolaire. Une organisation en « groupes de besoin » à l'échelle de l'établissement permet de mettre en parallèle des activités similaires (cours d'une même discipline, temps d'ateliers, de projet...) de façon à pouvoir décloisonner les classes et répartir les élèves en fonction de leurs besoins. Des ateliers artistiques, manuels ou sportifs et des temps de projets contribuent à éviter la monotonie. Les rythmes de l'élève sont pris en compte : par exemple, une pratique fréquente consiste à consacrer au maximum les matinées aux cours dans les matières principales et les après-midi à des activités comme les ateliers ou les projets. Autre exemple : l'organisation est parfois pensée sur deux ans, ce qui permet plus de souplesse. Afin de remédier au fait que dans le système standard, le premier trimestre est trop long et les bilans trop espacés les uns des autres, l'année est généralement divisée en cinq périodes de six semaines séparées par les vacances scolaires.

Ces écoles se singularisent également par l'importance que les enseignants accordent à la prise en compte de la spécificité de chaque élève et à l'attention portée à chacun. Ainsi, les élèves bénéficient d'un suivi personnalisé, chaque enseignant étant tuteur d'une dizaine d'élève. Le principe de l'autorité de l'adulte n'est pas remis en cause, mais les enseignants sont extrêmement attentifs à respecter l'élève, être à son écoute, à établir une relation de confiance, à responsabiliser plutôt que de contraindre. La tolérance et la souplesse des règles est revendiquée comme une valeur, par opposition à l'idée d'une norme stricte applicable à tous sans distinction : elle renvoie au dialogue, à la négociation, à la capacité de s'adapter au plus près à chaque situation. La discussion collective autour des règles de vie et la participation de l'élève à son évaluation sont des pratiques courantes.

Dans ces « écoles épanouissement », la recherche montre que les acquis scolaires des élèves sont équivalents à ceux des établissements standards. Mais l'ambiance de l'établissement est excellente, les violences et les incivilités sont très rares et les élèves se disent heureux de venir.

Un autre « modèle » d'école différente est apparu en France au début des années 1970² : c'est celui des « écoles non directives ». Les petites structures qui se développées à cette époque concernaient essentiellement le primaire, mais quelques unes s'adressaient aux collégiens, comme l'ACCEN, *Association Pour la Création d'un Centre d'Education Nouvelle*, ou aux lycéens, comme les *Classes autogérées de Marly*. Dans l'enseignement

² Les écoles non directives sont apparues dès le début du siècle, notamment avec les « communautés scolaires libres » fondées dans plusieurs écoles à Hambourg en 1919 et la création de Summerhill en 1921, mais en France, elles ne se sont développées que bien plus tard.

public, Alain Savary a permis en 1982 l'ouverture de cinq établissements revendiquant cette filiation : les lycées expérimentaux de Paris, Saint-Nazaire, Oléron, Anduze, et le collège-lycée d'Hérouville.

Ces établissements se donnent comme objectif une éducation globale de l'individu, estimant que les objectifs à long terme (par exemple les capacités d'expression personnelle, le plaisir d'apprendre, la capacité à mettre en œuvre ses projets) importent au moins autant que le suivi des programmes ou la réussite aux examens. Ils se fondent sur la certitude qu'il faut laisser l'enfant ou l'adolescent se développer de lui-même en exerçant le moins de contraintes possibles afin de lui permettre de retrouver le désir d'apprendre et de prendre en charge sa propre existence. Ces choix conduisent les enseignants-éducateurs à n'exercer aucune contrainte dans les domaines qui, pour eux, relèvent de la liberté individuelle de chaque élève : la présence en cours n'est pas obligatoire et il n'existe ni relevé de présences, ni note, ni bulletin. Enfin, ces écoles privilégient les relations entre les personnes plutôt que tout ce qui peut être de l'ordre de la règle, de l'organisation collective ou des outils pédagogiques perçus comme impersonnels.

Leur étude montre que des adolescents révoltés contre l'école, mais assez mûrs, peuvent trouver dans cette liberté une possibilité d'épanouissement personnel et artistique important. En revanche, cette logique de fonctionnement convient beaucoup moins bien à des élèves plus jeunes, plus déstructurés, décrocheurs ou en échec, qui ressentent l'absence de cadre et de repères comme insécurisante.

A la fin des années 1970 et dans les années 1980, toutes ces écoles différentes ont vécu des moments difficiles, dans un climat intellectuel marqué par le retour à l'ordre et à l'autorité, l'éloge du libéralisme, de la concurrence et de la sélection. Un grand nombre d'entre elles ont fermé, faute d'élèves et de soutien. Toutes les expériences non directives privées ou autogérées ont pris fin et seuls deux des établissements publics créés en 1982, le LAP, *Lycée Autogéré de Paris* et le *Lycée Expérimental* de Saint-Nazaire, se situent encore dans cette logique. Le modèle des « écoles épanouissement » a mieux résisté. Il en existe plusieurs aujourd'hui, comme le CLE, *Collège-Lycée expérimental d'Hérouville*, le collège *Decroly* ou le *Lycée Pilote Innovant* de Poitiers dans l'Éducation nationale, La Source ou le Lycée Sophia dans l'enseignement privé. Dans la crise actuelle de l'enseignement secondaire, ces écoles pourraient constituer des alternatives intéressantes, au regard de leur réussite dans bien des domaines. Comment expliquer qu'elles ne se développent pas ?

En premier lieu, elles ne correspondent plus à la demande sociale. Face à un avenir incertain (crise économique, augmentation du chômage...), les parents veulent être rassurés sur l'avenir de leurs enfants. Ils préfèrent donc les méthodes qui ont fait leurs preuves. D'ailleurs, dans l'enseignement privé, des écoles dont les pratiques sont assez proches de celles de « écoles épanouissement » se développent, mais elles ne se présentent plus comme « différentes » et ne se réfèrent pas aux pédagogies nouvelles ou actives, mettant plutôt l'accent sur l'encadrement des élèves ou l'attention portée à chacun.

Deuxièmement, ces écoles s'adressent essentiellement à des familles de milieux favorisés³ et semblent avoir du mal à s'ouvrir à un public plus populaire, bien qu'elles disent le souhaiter. L'inscription dans ces écoles, non sectorisées et peu connues du grand public, suppose une démarche volontaire qui, de fait, est celle des familles qui disposent des informations leur permettant de faire le choix d'une pédagogie originale plutôt que de celle du

³ Par exemple, au CLE, entre 1986 et 1995, 53 % des élèves en moyenne sont des enfants de cadres (*Brochure de présentation du CLE*, 1995). ; à Saint-Nazaire en 1999, 57 % des parents exercent des « professions libérales/cadres » et 37 % des « professions intermédiaires » (LE BRUN C., RANCURE M., op. cit., p 23) ; Au LAP, en 2000, on trouve 29 % d'enfants de « professions libérales, cadres », 31 % d'employés (Projet d'établissement 2000-2001, p. 44) : La Source recrute essentiellement sur Paris et Meudon-Bellevue-Sèvres-Versailles ; Decroly sur Paris, Saint-Mandé et Vincennes.

collège du quartier. Le discours de ces écoles - axé sur l'épanouissement, le développement de la créativité, le respect des rythmes des adolescents- rencontre plutôt la demande des familles qui peuvent se permettre de faire le choix du bien-être scolaire de leur enfant plutôt que de se focaliser sur sa réussite scolaire. De plus, certaines de ces écoles existent depuis longtemps et recrutent leur élèves dans un « petit monde clos » où les informations se diffusent par le bouche à oreille. Elles ont en quelque sorte « leur public » ; c'est d'ailleurs souvent ce qui leur a permis de traverser la période difficile suivant la fin des années 1970. Elles ne ressentent donc pas le besoin de se transformer pour s'adapter à des publics différents.

Enfin, en l'état actuel, leurs pratiques ne leur permettent pas de faire réussir massivement des élèves issus de milieux populaires. Les écoles non directives ne sont pas assez structurées. Quant aux « écoles épanouissement », leurs choix initiaux comme la demande des familles qui les fréquentent les conduisent à se conformer à des normes scolaires telles le suivi des programmes et de la progression qu'ils imposent ou le découpage en classes. Ils restent pris dans un modèle scolaire conçu à une époque où seule une minorité de jeunes accédaient à l'enseignement secondaire, mais qui ne convient pas pour assurer la réussite de tous⁴.

Des modèles « récents »

Ces modèles « anciens » ont longtemps été les seuls. Mais depuis le milieu des années 1990, le contexte semble à nouveau favorable aux établissements alternatifs. D'une part, la crise du collège est de plus en plus vive, l'ennui et la violence se développent, ce qui suscite des interrogations sur la pertinence du modèle scolaire standard. D'autre part, le développement de l'engagement sous des formes nouvelles, citoyennes et associatives -on s'investit de plus en plus dans des associations et pour des engagements de proximité que l'on a le sentiment de « maîtriser » plutôt que dans des partis, des syndicats ou dans la vie politique nationale- et l'utilisation d'Internet, ont contribué à l'émergence d'un réseau d'initiatives.

C'est d'abord l'augmentation du nombre d'élèves en âge d'obligation scolaire, mais en échec scolaire grave, qui a conduit à la création de « nouvelles » structures expérimentales. *L'Auto-Ecole* est la première à être apparue. Marie-Danielle Pierrelée, son initiatrice, était proviseur d'un Lycée Professionnel à Saint-Denis dont un petit groupe d'élèves très violents se trouvait sur le point d'être exclus. Sachant que plus aucun établissement ne les accepterait, elle a l'idée de concevoir une structure spécifique qui leur serait destinée. Cette « école », ouverte en 1992, reçoit une vingtaine d'élèves de 13 à 18 ans. Un constat analogue a conduit Gilbert Longhi, lui aussi proviseur de Lycée Professionnel, à ouvrir en septembre 1997 le *Lycée Ville pour Ecole* pour accueillir une trentaine de jeunes de 16 à 20 ans.

Ces deux structures se donnent pour objectif de rescolariser les décrocheurs et de leur permettre de reprendre goût aux études. Les élèves sont volontaires et viennent pour une durée limitée à une année. L'équipe éducative, collectivement responsable du projet et de sa mise en œuvre, assure des tâches variées. Le fonctionnement est fondé sur des pratiques actives, l'individualisation des apprentissages, notamment grâce à l'utilisation d'outils pédagogiques (fichiers auto-correctifs, logiciels de travail autonome) et des nouvelles

⁴ Par exemple, ce cadre ne leur permet pas de proposer une approche fondamentalement différente des savoirs qui, en travaillant pendant la majorité du temps scolaire à partir des intérêts des élèves, en pluridisciplinarité, sur des projets, permettrait de donner davantage de sens aux savoirs.

technologies, la structuration rigoureuse des activités, la discussion collective des règles de vie, le partenariat avec les parents. Au *Lycée Ville Pour Ecole*⁵, les élèves suivent des stages pendant trois jours par semaine dans des domaines très variés, afin de les aider à trouver leur voie.

La réussite de ces écoles, avec des élèves « dont plus personne ne voulait », est retentissante. Ainsi, plus de 50 % des élèves de *L'Auto-Ecole* sont rescolarisés chaque année avec succès et si les autres ne reviennent pas dans le système classique de manière durable, l'école leur aura laissé un certain nombre d'acquis. Beaucoup d'élèves se dirigent vers des BEP (en 1996/97 et 1999/2000, 15 élèves sur 42), ou des CAP et CFA (9 sur 42) ; d'autres retournent dans une classe de collège (9 sur 42), plus rarement en Seconde générale (1 sur 42) ; une élève est devenue bachelière. Le succès de ces expériences a suscité l'ouverture d'autres structures pour jeunes en difficulté et a favorisé le développement des classes-relais. Il a surtout montré la nécessité de mettre en œuvre une « autre pédagogie » pour réussir avec des jeunes en échec, alors que ce discours était devenu rarissime au début des années 1990. Mais il a aussi conduit ses initiateurs à s'interroger sur les limites d'une action consistant à accueillir des jeunes pendant quelques mois pour en quelque sorte, les « réparer »... avant de les renvoyer dans un système scolaire qui les avait conduit à l'échec.

Des « lycées centrés sur l'élève »

Presque dans le même temps, le problème de l'inadaptation de certains jeunes au système scolaire a donné naissance à une autre série d'initiatives : des structures destinées aux jeunes lycéens décrocheurs, en échec, en souffrance ou en difficulté dans les établissements traditionnels, et souhaitant préparer le baccalauréat ; l'objectif étant, cette fois, de les accueillir non pour quelques mois seulement, mais plusieurs années.

Ces initiatives sont de deux sortes. Celles qui ont été créées ex nihilo ne sont pas à proprement parler des écoles, mais des structures de petite taille rattachées administrativement, et parfois hébergées, par un établissement de tutelle. La première a ouvert en 1994, à l'initiative de Gilbert Longhi. Ce *Lycée du Temps Choisi*⁶ a été conçu pour recevoir trente puis soixante élèves de Terminale en échec répartis entre une structure de « jour » et une structure du « soir » destinées aux jeunes qui exercent un emploi. Trois autres ont ouvert en 2000 : le *Lycée intégral* en 2000 (rattaché au *Lycée du Temps choisi* et qui accueille des décrocheurs de niveau Seconde ou Première), le *Micro-lycée* à Sénart (deux classes, élèves de niveaux Seconde à Terminale) et le *Collège Lycée Elitaire Pour Tous* à Grenoble (décrocheurs de 14 à 22 ans, avec une classe de remise au niveau fin de collège et des classes de niveau lycée). D'autre part, des établissements existants se sont transformés. Ainsi, le LEPMO, *Lycée Expérimental Polyvalent Maritime en Oléron*, était à l'origine un établissement autogéré non directif, fondé sur la libre fréquentation des élèves, et comprenant une branche professionnelle axée sur l'aquaculture. Il a peu à peu évolué : aujourd'hui, il prépare aux bacs généraux selon le modèle décrit ci-dessous, en recevant de fait une majorité d'élèves en difficulté avec l'école même s'il ne s'adresse pas explicitement aux décrocheurs. Plusieurs écoles des modèles plus « anciens », comme le CLE, le LAP ou le *Lycée Sophia* tendent également à se rapprocher de ce type de fonctionnement pour leurs classes de Terminale.

⁵ Conçu sur le modèle d'expériences étrangères : les City as School à New York depuis 1972, Stadt als Schule à Berlin et dans bien d'autres pays.

⁶ HUGON M.-A., Etude de cas : « Rescolariser et préparer au baccalauréat des jeunes en situation de rupture : l'expérience du Lycée du temps choisi », Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, mai 1997.

Ces lycées ont adopté en quelques années un fonctionnement relativement similaire. Tous sont fondés sur un même principe : traiter d'emblée les lycéens en « adultes responsables » et leur donner, autant que possible, du pouvoir sur leur propre scolarité, tout en mettant en œuvre des pratiques visant à les responsabiliser. Les élèves, en moyenne plus âgés d'un ou deux ans que dans les lycées ordinaires, sont tous volontaires et établissent généralement un contrat avec l'école précisant leurs objectifs et les moyens qu'ils se donnent pour y parvenir. Les élèves participent à l'élaboration des règles collectives et le traitement des conflits passe prioritairement par le dialogue et la négociation. Les modalités d'évaluation et d'orientation sont responsabilisantes. Les élèves sont mis en situation de devoir demander leur évaluation au lieu de la recevoir, tout comme ils ont du demander à être élève dans cet établissement au lieu de subir leur scolarité. Ainsi, dans plusieurs de ces lycées, ils reçoivent des bulletins trimestriels vierges et doivent demander à chacun de leurs enseignants de le remplir. Lors des conseils de classe (qui rassemblent les membres de l'équipe éducative, mais aussi les élèves et les parents qui le souhaitent), ils présentent eux-mêmes leurs résultats et en discutent avec l'ensemble des participants.

Le cursus est autant que possible individualisé et comporte des temps de tutorat et de travail individuel pendant lesquels les enseignants sont présents pour fournir des aides personnalisées, tutorat. Les élèves peuvent suivre seulement certains cours, soit en fonction de leurs besoins scolaires, soit en fonction des besoins de leur vie personnelle, par exemple afin d'exercer un travail rémunéré ou de vivre une maternité ; des modalités de rattrapage étant souvent prévues. Cela leur permet de conserver une « prise » sur leur obligation scolaire. Et surtout, ils considèrent que le fait que leur vie extérieure soit reconnue est important : cela leur donne, disent-ils, le sentiment d'être considérés dans leur totalité, comme des personnes à part entière et non comme de seuls élèves.

L'obtention du baccalauréat est la priorité claire et unique. Dès la Seconde ou la Première, beaucoup d'enseignants ne traitent que les points utiles pour la réussite de l'examen et abandonnent les autres parties du programme. Dans certaines de ces écoles, il n'existe d'ailleurs que deux niveaux : l'un correspond à la Terminale, l'autre consiste en quelque sorte une année préparatoire et accueille les élèves de niveau Seconde/ Première. Le mode dominant de transmission reste celui de l'enseignement frontal : les enseignants comme les élèves estiment que c'est la pratique la plus efficace pour une préparation rapide à des épreuves demandant l'acquisition d'un grand nombre de connaissances.

Enfin, les équipes pédagogiques considèrent que l'établissement de relations interpersonnelles agréables et détendues entre élèves et enseignants sont essentielles pour favoriser le plaisir de venir des élèves et susciter leur désir de réussir. Les enseignants sont très disponibles et à l'écoute. L'existence d'activités extrascolaires (ateliers, projets, entretien des locaux, sorties...) leur permettent de mieux connaître les élèves et d'établir avec eux des relations de coopération.

Ces « Lycées centrés sur l'élève » ont des taux de réussite au baccalauréat supérieurs à 50 % - qui sont donc bons au regard du public accueilli. Les élèves sont motivés et témoignent de leur satisfaction à venir dans un établissement où les relations interpersonnelles sont chaleureuses, où ils se sentent respectés et préparés efficacement aux examens. Ainsi, le succès de ces écoles et la similitude de leur fonctionnement montre que l'on assiste ici à l'émergence d'un véritable modèle de fonctionnement alternatif pour le lycée.

Néanmoins, les initiateurs de ces nouveaux lycées ou des structures de remédiation pour décrocheurs, ne parlent pas beaucoup, voire pas du tout, de la formation de citoyens autonomes, créatifs et critiques. Il n'y a plus de revendication d'un projet politique derrière l'idée d'une éducation différente. Il s'agit surtout d'aider des adolescents en détresse et de leur permettre d'obtenir une qualification ou un examen. Ne faudrait-il pas concevoir des

écoles pratiquant, d'emblée, une pédagogie différente avec des élèves plus jeunes, afin de prévenir les difficultés et de réaliser un travail qui ne porte pas seulement sur les acquisitions scolaires mais sur la formation de la personne dans sa totalité ?

C'est cette réflexion qui a conduit, à partir de 1996, à l'émergence d'un mouvement en faveur de la création de collèges-lycées différents s'adressant à tous et non aux seuls décrocheurs.

Des collèges et lycées « différents » pour tous

En février 1996, alors que les médias font largement état d'une « flambée de violence » dans les établissements scolaires, Gabriel Cohn-Bendit publie dans *Libération* un appel proposant de « former des équipes pour travailler autrement »⁷ et crée l'association *Initiatives Educatives*. A la rentrée 1997, des enseignants définissent alors un premier projet de collège-lycée expérimental à pédagogie Freinet dans l'Education nationale, intitulé DECLIC, *Développement Expérimental d'un Collège Lycée d'Initiative Citoyenne*. L'association s'étoffe, regroupe quelques centaines de personnes et se fait connaître en Seine-Saint-Denis. Dans les années qui suivent, de nombreux enseignants se regroupent en équipes volontaires et montent plusieurs dizaines de projets d'établissements différents dans toute la France⁸. Ce sont surtout essentiellement des projets de collège ou de collège-lycée, même s'il en existe aussi quelques-uns pour le primaire ou le lycée. Des textes, appels et manifestes sont initiés, comme le *Manifeste pour la création de sites pilotes de l'Education Nationale* (1998) et surtout le *Manifeste pour une école créatrice d'humanité*⁹ qui demande « la transformation rapide d'un nombre significatif d'établissements publics ordinaires de taille modeste en établissements pionniers » et qui recueille des milliers de signatures.

Les porteurs de projets se réunissent à plusieurs reprises et donnent naissance à un mouvement citoyen caractéristique des nouvelles formes d'engagement¹⁰. En effet, ils constituent progressivement un réseau, mais ne mettent en place aucune structuration fixe, dans un souci de contrôle direct et d'efficacité. De plus, beaucoup de ces novateurs s'affirment comme « simples citoyens », disent ne pas se reconnaître plus dans un mouvement pédagogique ou dans un autre, et encore moins dans leurs « tensions historiques » qu'ils veulent dépasser. Ils se regroupent dans plusieurs associations créées pour l'occasion : REVEIL, *Rénover l'Ecole en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales*, dont l'objectif est de soutenir les initiatives et de les mettre en réseau (1999), la Fédération *Ensemble Changeons l'école* (2001), ou très récemment le *Collectif alter-éducation*¹¹.

A la rentrée 2000, Jack Lang, nouveau ministre de l'EN, affirme qu'il veut favoriser l'innovation. Il crée le *Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire* (CNIRS) dont la mission est de favoriser l'innovation, mais qui est dépourvu de tout pouvoir décisionnaire et demeure une instance marginale qui ne vivra que deux ans. A la rentrée 2001, il permet l'ouverture de trois projets de collèges expérimentaux : au Mans (collège Anne Franck), dans le Cantal (à Saint-Martin Valmeroux) et à Brest (collège de la 7^{ème} île). C'est la première fois depuis 1983 que des établissements différents s'adressant à un public ordinaire obtiennent leur ouverture dans l'enseignement public.

⁷ COHN-BENDIT G., « Des équipes volontaires pour travailler autrement », *Libération*, 27 février 1996.

⁸ On peut en trouver plusieurs listes sur Internet, notamment sur : http://assoreveil.org/liste_etab_innov.html ou sur <http://www.changeonslecole.org/>

⁹ Extrait du Manifeste de M.-D PIERRELEE. Texte intégral : http://www.changeonslecole.org/fondasite/manif_mdp.htm

¹⁰ PERRINEAU P. (dir.), *L'engagement politique, déclin ou mutation ?*, Paris, Presses de la Fondation nationale de Sciences politiques, 1994.

¹¹ Créé en 2004. http://www.alter-education.org/version_deux/index.htm

Le fonctionnement de ces nouveaux établissements se fonde sur deux idées fortes. Premièrement, ils considèrent que les collèges et les lycées doivent se donner les moyens de permettre la réussite de tous, et avoir comme objectif prioritaire non seulement la transmission de connaissances, mais aussi et surtout la formation de citoyens autonomes, critiques et créatifs, capables de comprendre le monde qui les entoure dans sa complexité, de penser par eux-mêmes, de débattre, de mettre en œuvre leurs projets. Deuxièmement, ils veulent expérimenter des modèles de collège et de lycée qui puissent s'adresser à tous les élèves - et non aux seuls élèves en difficulté-, à moyens constants. Il s'agit pour eux de proposer des alternatives crédibles au système standard, de façon à pouvoir envisager une transférabilité ou une reproductibilité.

Ils ont donc conçu une organisation du temps et de l'espace à l'échelle de l'établissement radicalement différente du modèle courant. Ils estiment d'abord que pour que les élèves accèdent à une compréhension globale du monde et de ses enjeux, et pour que les savoirs aient du sens, les apprentissages ne doivent pas se faire en suivant l'ordre pré-établi d'un programme, mais, autant que possible, en étudiant des thèmes pluridisciplinaires choisis en fonction de leurs intérêts et de leurs interrogations des élèves (« les volcans », « l'infini »...). Ils considèrent également que chaque élève est différent et apprend selon des procédures qui lui sont propres – par exemple, un même élève peut, la même année, être au niveau « 5^{ème} » en mathématiques et au niveau « 3^{ème} » en français. Prendre cette réalité en compte est une nécessité dans la lutte contre l'échec scolaire. Les classes sont donc remplacées par des activités décloisonnées, ce qui permet des parcours réellement individualisés. Les élèves appartiennent à trois types de groupe : un groupe d'ancrage constitué de dix à quatorze élèves de niveaux différents et d'un adulte tuteur, stable sur l'année, des groupes de projet transdisciplinaires et de durée variable, et des groupes d'apprentissage composés en fonction des besoins, de durée variable.

Ces collèges se singularisent également par leur organisation très structurée. Dans chaque activité, la tâche de chaque élève est définie précisément. L'évaluation est rigoureuse : des listes de compétences (« unités de valeur », « brevets »...), validées par les élèves au fur et à mesure de leurs acquis, leur permettent d'établir précisément ce qu'ils savent et ce qu'il leur reste à apprendre. Les règles de vie, établies collectivement, sont très détaillées. Par exemple, les décisions concernant l'école sont prises lors d'un « conseil » : il se réunit chaque semaine à la même heure, un ordre du jour est établi à l'avance à partir des demandes écrites de tous, chaque séance est dirigée par un élève « président » assisté d'un « secrétaire », un compte-rendu est systématiquement rédigé. C'est, à chaque fois, le même souci de créer un cadre, une structure, de ne rien laisser à l'improvisation – une démarche qui emprunte beaucoup à la Pédagogie Institutionnelle.

L'enquête dont les résultats sont présentés ici a pris fin en 2001 et n'a donc pas pu examiner les résultats de ces expérimentations dans la durée, mais les observations menées et la documentation consultée montrent que ces écoles ont de très bons résultats. Les élèves sont heureux de venir, s'investissent dans les activités proposées, ils acquièrent des connaissances durables et beaucoup de savoirs-faire, deviennent plus autonomes, prennent confiance en eux et en leurs capacités. Les actes de violence sont rares, et si les dégradations existent, elles sont l'occasion de débats et de prises de consciences.

Dans l'enseignement privé, l'idée de transformer radicalement les pratiques pédagogiques afin de permettre la réussite du plus grand nombre d'élèves fait aussi son chemin. *L'Ecole de La Neuville* y fait figure d'exception. C'est le seul établissement privé non confessionnel et hors contrat qui s'adresse à des élèves de milieux très populaires, dont beaucoup sont issus de familles d'origine immigrée. En accueillant pour moitié des élèves placés par l'Aide Sociale à l'Enfance, ce qui représente un apport financier important, ils

peuvent proposer des coûts de scolarité abordables aux autres élèves. Mais surtout, ce petit internat d'une quarantaine d'élèves leur permet de réussir de façon remarquable grâce à un fonctionnement pédagogique très structuré, inspiré de la Pédagogie Institutionnelle et de la pédagogie Freinet, mis en place avec l'aide et le soutien de Fernand Oury et surtout de Françoise Dolto. Par ailleurs, depuis la fin des années 1980, quelques établissements catholiques sous contrat développent des modes de scolarisation adaptés à des collégiens en grande difficulté auxquels ils proposent des formations professionnelles. Leurs pratiques sont très proches de celles décrites ci-dessus : groupes de besoin, pédagogie active, travail sur projet, responsabilisation des élèves. C'est par exemple le cas de la *Maison Marcel Callo* au nord de Paris ou d'une dizaine de *Maisons Familiales et Rurales* installées dans les banlieues des grandes villes¹².

Les pratiques de tous ces « collèges institutionnalisés » sont très proches de celle de tous les pédagogues qui ont fait le pari de s'occuper de jeunes aux jeunes des milieux populaires avec la volonté de permettre la réussite de tous : Pestalozzi au XVIII^e siècle, Korczak dans les années 30, Oury à partir des années 60. Ils considèrent, comme Freinet le disait déjà en 1939, qu' « *Il faut débarrasser notre verbiage pédagogique de ce mot nouveau ou nouvelle qui nous a fait tant de tort parce qu'il laisse croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace, notre travail scolaire. Pour cette fin, nous employons les outils qui nous paraissent le mieux répondre à nos besoins, qu'ils soient anciens ou nouveaux* »¹³. Ce faisant, ils apportent des réponses inventives et efficaces aux problèmes actuels de l'école.

*

La massification des entrées dans l'enseignement secondaire, l'existence d'élèves de plus en plus nombreux qui ne trouvent pas leur place ou leur compte dans les établissements traditionnels, ont donc suscité le développement, depuis une dizaine d'années, à de nouvelles logiques d'écoles alternatives. Elles se distinguent par bien des aspects de la majorité des écoles différentes des années 1970 et 1980. Leur fonctionnement est relativement cadré ; l'établissement d'un partenariat avec les parents et l'obligation de présence, même négociable, sont partout la règle. Leurs élèves ne sont plus les enfants de parents « militants » pour une autre éducation ; c'est un public varié et populaire.

En dépit de leur réussite, ces établissements restent très peu nombreux. Les écoles dont il a été question ici ont toutes eu les plus grandes difficultés à ouvrir. Elles se trouvent depuis le premier jour dans des conditions difficiles : leur statut est presque toujours précaire et les conditions matérielles pénibles absorbent en grande partie l'énergie de l'équipe éducative -absence d'équipement à l'ouverture, budget en retard, problèmes de nominations des membres de l'équipe, difficultés liées au partage des locaux avec un établissement standard, à la restauration des élèves le midi. Depuis plusieurs années, quelques dizaines d'équipes d'enseignants sont volontaires pour s'investir dans de tels projets mais l'Education Nationale ne leur permet pas d'ouvrir.

L'institution dit pourtant valoriser les pratiques revendiquées par ces novateurs : travail en équipe, développement de la citoyenneté, individualisation des apprentissages, pédagogie par objectifs, pédagogie du projet. Grâce à des dispositifs comme « inno-valo »¹⁴,

¹² On trouvera plus de détails sur ces écoles dans l'ouvrage de Cécile Delannoy, *Elèves à problèmes, écoles à solutions ?*, Paris, ESF, 2000.

¹³ FREINET, *L'éducateur prolétarien*, mai 1939. Cité par BARRE, 1996, p. 22.

¹⁴ Le réseau des innovations et de la valorisation des réussites.

elle veut favoriser l'innovation dans les classes des établissements. Pourquoi donc refuse-t-elle ou rend-t-elle si difficile l'existence d'établissements alternatifs ?

Les promoteurs de ces projets considèrent que la réponse est d'abord politique. Si de telles structures apportaient la preuve de leur bon fonctionnement, avec des élèves et des moyens ordinaires et en nombre suffisant afin que leurs résultats ne soient pas attribuables aux conditions de l'expérience, cela signifierait que la réponse aux difficultés actuelles du système est d'ordre pédagogique, et non d'ordre quantitatif. Cela remettrait en cause la structure même du système scolaire actuel : un bouleversement qui profiterait aux élèves, mais dans lequel bien des acteurs ne trouveraient pas leur intérêt¹⁵.

Dans ce cas, pourquoi avoir tout de même permis l'ouverture de quelques une de ces écoles ? D'abord, une grande partie de ces structures sont destinées à des élèves en échec, souvent violents ou délinquants: elles permettent de les socialiser et de leur donner accès à un métier, souvent manuel, préservant ainsi la paix sociale. Les élèves ne peuvent d'ailleurs y rester, le plus souvent, que quelques mois ou une année au plus : le temps de reprendre pied dans le système scolaire, mais non d'intégrer des valeurs différentes. D'autre part, permettre l'ouverture de quelques écoles différentes, mais dans des conditions matérielles si pénibles qu'elles absorbent en grande partie l'énergie de l'équipe éducative, n'est-ce pas un moyen d'« occuper » et de canaliser des militants pédagogiques ? En leur donnant l'illusion d'être des « héros des temps modernes »... ?¹⁶ En outre, les établissements différents permettent de mettre au point des innovations ponctuelles (tutorat par exemple). Innovations qui peuvent être reprises par le système et permettre à l'institution de tenir en assurant une fonction de régulation : changer permet de maintenir le système en lui évitant la sclérose. Ainsi, les établissements expérimentaux ne seraient autorisés que dans la mesure où leur existence peut servir les besoins de l'institution, c'est-à-dire à la marge.

15 Pour plus d'explications sur les raisons pour lesquelles l'éducation nouvelle est mal acceptée et se développe difficilement, cf Hugon Marie-Anne, Viaud Marie-Laure, « L'éducation nouvelle et l'enseignement secondaire français : de rencontres improbables en rendez-vous manqués », pp. 114-124, *Informations sociales*, n° 116, mai 2004

16 CROS F., article « Innovation », *Dictionnaire encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, Nathan, 2000.