HAL
open science

Les lycées alternatifs 20 ans après le rapport Prost: quel bilan?

Marie-Laure Viaud

To cite this version:

Marie-Laure Viaud. Les lycées alternatifs 20 ans après le rapport Prost: quel bilan?. Perspectives documentaires en éducation, 2001, 54, pp.43-58. hal-03622939

HAL Id: hal-03622939

https://hal.science/hal-03622939v1

Submitted on 29 Mar 2022

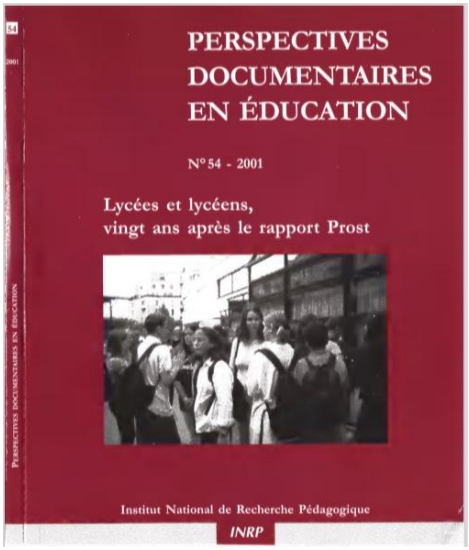
HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

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 lycées alternatifs, 20 ans après le rapport Prost : quel bilan ?

Marie-Laure Viaud

Perspectives documentaires en éducation,
n° 54, 2001, pp. 53-58.



Quelle est la différence entre un lycée alternatif et un lycée ordinaire ? Les lycées ont pour premier objectif de préparer les élèves au baccalauréat. Les lycées alternatifs aussi, mais ils se donnent expressément d'autres objectifs, comme le montre l'analyse de leurs projets d'établissement([1]) : valoriser l'expression libre, la coopération, le plaisir d'apprendre ; ils considèrent qu'“ apprendre ” c'est surtout acquérir une compréhension globale et pluridisciplinaire du monde, une capacité à exercer son sens critique, à se forger des opinions personnelles et à savoir en débattre. On peut donc s'interroger : dans quelle mesure réussissent-ils à apporter à la fois une “ une tête bien pleine ” et “ une tête bien faite ” ? Quelles “ solutions ” ont-ils trouvées, à quelles difficultés se sont-ils heurtés ?

La définition de “ lycée alternatif ” est délicate. Pour cette recherche, le corpus sélectionné est composé des établissements accueillant des élèves de lycée ou de niveau lycée, qui *se disent* “ alternatifs ” (ou “différents ”, “ expérimentaux ”…) et qui se réclament, au niveau de l'organisation de l'établissement, du courant des pédagogies “ nouvelles ”, “ actives ”, “ Freinet ”…

Depuis 20 ans, ces lycées alternatifs (LA) sont restés très peu nombreux en France. Dans le public, en 1983, Alain Savary permet l'ouverture de cinq lycées alternatifs au sein de l'EN, dont quatre existent toujours : le Collège-Lycée Expérimental d'Hérouville-Saint Clair (CLE), le Lycée Autogéré de Paris (LAP), le Lycée Expérimental de St-Nazaire (LE), le Centre Expérimental Polyvalent et Maritime d'Oléron (LEPMO). Ils existent toujours et accueillent chacun environ 200 élèves, pour la plupart en situation de rejet scolaire. Dix années de “ vide ” suivent ces créations. Au milieu des années 1990, avec la massification des entrées au lycée,

[1] Thèse en cours, université Paris X Nanterre, sous la direction de Jacques PAIN.

l'existence d'élèves de plus en plus nombreux qui ne trouvaient pas leur place ou leur compte dans les établissements traditionnels suscitent un besoin nouveau. La première ouverture d'une structure pour lycéens décrocheurs a lieu à la rentrée 1992 avec l'ouverture de l'Auto-Ecole pour rescolariser et resocialiser une vingtaine d'élèves exclus, à l'origine, de lycée professionnel ; puis en 1995 avec l'ouverture du Lycée du Temps Choisi (LDTC) qui aide des élèves en rupture avec le lycée traditionnel à préparer autrement le bac ; suivi de l'ouverture de la " Ville Pour Ecole ". A la rentrée 2000, trois nouvelles structures accueillant chacune 30 à 60 " lycéens décrocheurs " sont ouvertes : le Collège-Lycée Elitaire Pour Tous (CLEPT) à Grenoble, le Micro-Lycée de Sénart en Seine et Marne, le Lycée Intégral à Paris. Très différentes des lycées autogérés des années 1980, les structures ouvertes ces dernières années ont pour objectif d'aider les élèves à " se trouver ", à reprendre confiance en eux, se réinscrire dans un processus d'apprentissage, et se réconcilier avec une trajectoire scolaire orientée vers le baccalauréat – quitte à parfois réintégrer le système traditionnel. On compte donc aujourd'hui dix lycées alternatifs dans l'Education Nationale

Qu'en est-il dans le privé ? Quand un élève se trouve en échec au lycée, il a souvent déjà 16 ou 17 ans au moins. Si ses parents choisissent alors de se tourner vers le privé, le plus souvent ils cherchent alors l'établissement qui va le préparer au bac de la façon la plus performante. Si les parents des écoliers ou des collégiens sont prêts à choisir et payer une école alternative qui apporte à leur enfant un " plus " en matière d'épanouissement, d'ouverture culturelle… les parents des lycéens, eux, sont plutôt demandeurs de structures où leur enfant bénéficiera d'un suivi et d'une aide individualisée ,d'une " ambiance agréable " (petits effectifs, écoute, respect). Il n'existe donc que quelques rares lycées privés alternatifs : des structures à petits effectifs, souvent peu connues, comme le lycée Sophia (92) et des établissements qui assurent la scolarité des enfants depuis le CP jusqu'à la Terminale, comme les Ecoles Steiner.

Cet article s'appuie sur un travail d'enquête, d'observations et d'entretiens mené essentiellement dans les quatre LA créés en 1983 ; les autres structures n'étant pris en compte qu'à partir d'un travail de recueil de matériel documentaire.

Deux stratégies d'établissements

Pour comprendre comment les LA préparent à la fois au baccalauréat et à l'épanouissement des élèves, il convient tout d'abord de voir quelle pédagogie ils mettent en œuvre. Les principes de base sont ceux des classes à pédagogies actives mises en place dès le début du XXe siècle : pédagogie du projet, travail de recherche documentaire, travail individualisé, travail coopératif en groupes, autonomie, ouvertures sur l'extérieur, etc.

On peut distinguer, à l'échelle de l'organisation pédagogique de l'établissement, deux stratégies d'établissements différentes. La première stratégie est celle adoptée aujourd'hui par la majorité des structures (CEPMO, CLE, LAP, LDTC, CLEPT, micro-lycée…) : il s'agit, en gardant le découpage en " cours " et en " matières ", d'inventer un nouveau découpage du temps et de l'espace qui permette de rompre avec la monotonie engendrée par la répétition des séquences de 55 minutes, des semaines identiques tout au long de l'année et du groupe classe immuable ; et surtout de mieux s'adapter aux besoins et aux désirs de chaque élève. Ainsi, dans la semaine, il existe trois types de " temps " : des temps d'apprentissage par groupe de niveau ; des

temps de travail autonome au sein de l'établissement (groupes de besoin, entraide); et enfin des temps d'activités où les élèves des différents niveaux se répartissent librement : ce sont des " ateliers " sportifs, culturels, artistiques, des temps d'enseignement interdisciplinaires, des temps d'aide méthodologique et de projet. Presque partout, on a également prévu des " temps forts " qui rythment l'année : semaines interdisciplinaires consacrées à un thème, voyages, stages.

Dans cette première stratégie d'établissement, la priorité est donnée au baccalauréat. D'autres établissements alternatifs, eux, choisissent d'abord de mettre l'accent sur l'importance qu'il y a à former de jeunes adultes qui aient le plaisir d'apprendre et le goût de la culture. La Ville Pour Ecole, le LAP dans une certaine mesure, mais surtout le LE de Saint-Nazaire revendiquent cette démarche. Partant de la certitude que depuis le début du XX e siècle, les pédagogies actives ont largement démontré dans des milliers de classes " Freinet ", " Pédagogie nouvelle "… .qu'il est possible d'apprendre quantité de savoirs en s'investissant dans des projets interdisciplinaires mêlant recherches documentaires, expression libre et production… ils font le pari suivant : pourquoi ne pas préparer ainsi les programmes du lycée ? Dans ce but, au LE, toutes les matinées sont consacrées à des ateliers interdisciplinaires qui durent deux semaines et sont chacun animés par deux enseignants. Par exemple, " l'infini " en mathématiques, physique et philosophie, le " surréalisme " en français, en arts plastiques et en histoire, ou " le goût de la groseille " en sciences naturelles et en poésie… L'objectif est permette aux élèves d'accéder à une compréhension globale du monde et de ses enjeux, et de donner du sens au savoir. D'autres institutions, comme la co-programmation ou la gestion de l'établissement par les élèves, complètent ce dispositif.

L'organisation pédagogiques des LA a permis d'expérimenter depuis parfois plusieurs dizaines d'années, des pratiques qui sont aujourd'hui généralisées. Ainsi, il existe dans la plupart des LA, depuis 20 ans, des débats sur l'actualité ou la société, menés avec tous les élèves dès la 2de, enrichis par des textes ou des dossiers de presse : en quelque sorte l'ECJS. De même, en 1983-84, au LE de St Nazaire, les élèves faisaient déjà des projets de recherche (individuelles ou en petits groupes), avec recherche documentaire, constitution d'un dossier, présentation finale devant le groupe : l'équivalent des TPE qui se mettent en place actuellement. Par exemple, en septembre 1983, sept " groupe-thème " avaient été choisis conjointement par les élèves et les enseignants, et regroupaient des élèves de tous niveaux encadrés par trois enseignants de disciplines différentes. Dans le groupe qui avait choisi de traiter du " cosmos ", les élèves ont fait des recherches sur " les lois de Kepler " (maths, physique), " littérature et cosmos au XVIIIe siècle " , " le soleil ", " le rôle du cerveau dans la vision ", " l'histoire des calendriers "… ; dans un autre groupe-thème, des élèves ont choisi de travailler sur " l'islam et la situation des femmes dans le monde musulman "… : des sujets variés, abordant différentes matières, et dont beaucoup pourraient encore être choisi aujourd'hui. L'évaluation de ces travaux s'était faite sous la forme d'une évaluation des productions (exposés, article…) par le groupe, et en fin de session, d'une autoévaluation sous la forme d'une production écrite de quelques pages.

La pédagogie des LA ne se résume pas à la description de ces structures. Ce sont, aussi, de petits établissements où les enseignants souhaitent remplacer les règles imposées et les sanctions par le dialogue et la discussion, la liberté, l'autonomie. Les élèves sont donc associés aux décisions, à la co-élaboration et à l'application cogérée de la loi, et participent à la gestion quotidienne de l'établissement. Les élèves bénéficient aussi d'un suivi individualisé (tutorat ou groupe de suivi) et sont partie prenante de leur évaluation et de leur orientation. Dans tous les entretiens menés avec les élèves des LA, lorsqu'on leur demande ce qui est essentiel pour eux

dans le fonctionnement de l'établissement, la très grande majorité évoque d'abord et avant tout la qualité de " l'ambiance " et surtout des relations interpersonnelles. Ils évoquent tous le tutoiement, la possibilité de discuter avec le adultes en dehors des cours, ils disent aussi se sentir " chez eux " dans ces lycées, s'y " sentir bien "… Le fonctionnement des LA est donc également basé sur l'existence de relations affectives entre les élèves et les enseignants, entre les élèves et leur lycée.

Quels résultats ?

Après avoir examiné le fonctionnement des LA, il faut se pencher sur les résultats auxquels ils parviennent.

Concernant les résultats au bac, les chiffres sont délicats à manier : certains élèves sont inscrits en Terminale parce qu'ils choisissent librement de passer à la fin de la 1ere, mais n'ont pas le niveau bac et ne se présentent pas aux épreuves ; d'autres décrochent et, dans un lycée traditionnel, auraient été exclus en cours d'année. Les chiffres qui suivent sont donc calculés sur la base des élèves qui se présentent aux épreuves et non sur l'ensemble sur les élèves ayant suivi des cours de Terminale. Le CEPMO d'Oléron et le CLE d'Hérouville, où la présence des élèves est obligatoire et qui centrent leurs efforts sur la préparation du bac, comptent entre 55 % de reçus à Oléron qui reçoit environ deux tiers d'élèves en difficulté (2), 58 % à Hérouville qui semble recevoir moins d'élèves en difficulté. (3) Le LAP et le LE, fondés sur le principe de la libre fréquentation des élèves, ont des résultats moindres : respectivement 25 % (4) et 22% de reçus (5).

Au delà de ces chiffres, ces structures permettent à un grand nombre d'élèves de prendre plaisir à venir au lycée –les témoignages à ce sujet sont innombrables. Ils accueillent beaucoup d'élèves en situation de " décrochage " scolaire, auxquels ils permettent de " se trouver ", de " se construire " , de reprendre confiance en leurs capacités ([6]). On peut aussi affirmer que les élèves y acquièrent le goût des études, surtout dans les structures qui font le choix de centrer leurs efforts sur l'épanouissement culturel et le plaisir d'apprendre. Par exemple, au LE de Saint-Nazaire, ils sont globalement deux fois plus nombreux à poursuivre des études après le bac que des élèves à histoire scolaire et sociale comparable ([7]). Ils acquièrent souvent une culture générale importante, ainsi qu'une capacité à appréhender les questions dans leur globalité. Les résultats peuvent également se mesurer au regard des exigences de la vie en démocratie : les élèves disent y acquérir plus de la maturité, de l'autonomie, développer leur ouverture d'esprit, leur esprit critique et leur capacité à s'exprimer en public.

---

[2] Le résultat au bac est calculé sur les quatre dernières années 1995 à 1999 (source : brochure de présentation 1999-2000).

[3] Au CLE, de 1984 à 1999, les résultats au bac varient selon les années de 37 % à 80 %, avec une moyenne de 58 % de réussite sur quinze ans (site web du CLE : www.webetab.crdp.ac-caen.fr/cleh)

[4] Un seul chiffre est disponible, celui de 1999, qui indique un taux de 25 % de réussite des élèves qui se sont présentés aux épreuves (Projet d'établissement 2000-2001, p 29).

[5] Il s'agit d'une moyenne sur quatre ans (I.GE.N., rapport d'enquête : lycée expérimental de Saint-Nazaire, juin 1999. Page 28)

[6] et 7 : Pour plus de précisions à ce sujet, cf. mon article : Marie-Laure Viaud, " des dispositifs alternatifs pour prévenir le décrochage ? ", Ville-Ecole-Intégration n°122, septembre 2000

Enfin, la réussite se mesure aussi du climat de l'établissement : celui-ci est excellent. Dans les quatre LA, les actes de violence sont quasiment inexistants. Les dégradations existent (vols, tags, détritus) mais sont l'occasion de débats et de prises de consciences. Les incivilités sont rares et se règlent toujours par la discussion : les élèves disent tous avoir un très grand respect pour leurs enseignants.

Sachant que ces établissements accueillent environ deux tiers d'élèves en difficulté avec l'école, dont la plupart n'auraient peut-être jamais eu d'examen, la réussite des élèves sur le plan des apprentissages -savoirs savants, savoir-faire et savoir-être- semble donc bonne.

Les effets d'un" double bind "

Si ces résultats sont bons, pourtant, les entretiens avec les élèves et les enseignants de ces structures témoignent, souvent, d'un sentiment d'insatisfaction. ([8])

Les élèves, tout d'abord, semblent pris entre deux désirs : *" C'est intéressant, ça propose plein de choses, et moi quand je suis arrivée j'étais très heureuse, je me suis dit : c'est génial (...) D'un autre côté on a la peur de l'examen, le manque de réussite à la fin de l'année, et quand on va passer son bac ça fait un peu peur. On se dit : " est-ce qu'on a tous les programmes ? ". c'est à double tranchant (...) et ça me fait peur de retourner dans l'autre [lycée] parce que je me dis : " si j'y retourne, ils me feront chier "* ([9]) Comme beaucoup, cette élève de Première semble se trouver face à un choix impossible pour elle, entre le plaisir de l'instant et l'assurance d'une réussite scolaire dans l'avenir. Les enseignants tiennent des discours qui témoignent de la même difficulté : *" c'est un projet archi-ambitieux, et de vouloir respecter l'envie des élèves, et en même temps (...) faire passer un certain contenu pour que les mômes aient leurs examens (...) je voudrais une structure qui leur apporte ces choses là en leur apportant plus, éventuellement, le diplôme qu'ils ont envie d'avoir ",* ([10]) explique l'un d'entre eux. Enseigner dans un LE, serait-ce une mission impossible ? *" Faut que tu prépares le bac, mais en ne le préparant pas* "([11]), dit une autre.

Finalement, il y a dans le projet des LA une double injonction, le " double bind " dont parle Bateson ([12]), enjoignant aux élèves " sois toi-même " et " sois scolaire " ; et aux enseignants : " qu'ils s'épanouissent, qu'ils soient heureux, libres et créatifs et épanouis" et " surtout, n'oubliez pas le programme ! ".

Face à cette double injonction, les enseignants souhaiteraient réussir dans les deux domaines. Une grande partie d'entre eux dit ressentir une insatisfaction due à un décalage entre leurs attentes et les réalisations effectives au niveau du fonctionnement général de l'établissement (par contre, cette insatisfaction ne concerne pas leurs temps d'enseignement ni les relations avec les élèves, dont ils se disent généralement très contents). Une grande partie des enseignants dit

---

[8] Les sentiments des autres ne se laissent pas facilement saisir. l'analyse du ressenti des acteurs des LA est un exercice délicat qui demande des nuances en fonction des établissements, des années, du contexte. Il n'est pas facile d'en tirer des conclusions qui s'appliqueraient à tous et le risque est de paraître caricatural : aussi les analyses qui suivent ne visent qu'à ouvrir des pistes de réflexion

[9] Marie., élève de première, CLE, mai 2001 (les prénoms des entretiens sont fictifs)

[10] Lucie., ancienne enseignante du LAP, juin 2001.

[11] Dominique., enseignante au LE, fév. 2000.

[12]. Georges Bateson, Vers une écologie de l'esprit, Paris, Le Seuil, 1977 (pour la traduction française)

réagir alors en s'investissant énormément, du moins les premières années. En particulier, certains disent " ne pas arrêter d'y penser " tout en ayant parfois l'impression de tourner en rond : *" l'année dernière, le travail, ces enfants, tous ces trucs, avaient envahi ma vie privée. Il y a une sorte de... : " tel élève, mais comment, qu'est-ce que je vais lui dire pour qu'il y arrive ?* " ([13])Ils ressentent également le poids d'une attente très forte qui pèse sur leur expérimentation : la " *nécessité intériorisée de faire mieux qu'ailleurs "*, d' " *être à la hauteur de l'ambition* " ([14]). En effet, " à celui qui ne fait que reproduire les pratiques traditionnelles, on ne demande rien. Il peut avoir 10 % de réussite sans encourir le moindre reproche. En revanche, à l'innovateur on ne pardonnera pas la moindre marge d'échec ou d'incertitude. un innovateur doit réussir à 100 %... ou bien, c'est que son innovation est mauvaise ! " ([15]), explique P.Meirieu. : cela contribue à accentuer le surinvestissement enseignant.

Les enseignants des LA ont donc, souvent, le sentiment de donner, donner et donner encore. Mais est-il possible de toujours donner sans rien recevoir en retour ? Ce serait la qualité vers laquelle le bon pédagogue devrait tendre ([16]). Mais dans les LA, les enseignants vivent leur engagement sur le mode de l'engagement et l'on sait que le militantisme n'est jamais gratuit, que tout militant attend une rétribution symbolique, une reconnaissance.

Cette reconnaissance n'est pas venue de l'extérieur. Au cours des vingt dernières années, l'EN a seulement toléré leur existence en marge : les LA sont quasiment tous – et certains depuis 1983 !- considérés comme des annexes expérimentales rattachées à établissement support, avec au mieux des conventions de trois ans, sans garantie de pérennité. ([17]). La reconnaissance est également rarement venue du " milieu local " ([18]): les lycées, ayant accueilli beaucoup d'élèves en difficulté au comportement parfois problématique, ont généralement une " mauvaise réputation " dans leur ville ou leur région. Elle n'est pas non plus venue des milieux universitaires ou des mouvements pédagogiques, qui dans l'ensemble se sont peu intéressés à ces expériences. Dans bien des cas, la seule reconnaissance extérieure parait être venue des médias : articles, émissions de radio et de télévision ont soutenu et encouragé plusieurs structures, en particulier le LAP, l'Auto-Ecole et le Lycée Intégral.

Cette reconnaissance semble également assez peu venir des élèves puisque dans les archives comme les entretiens menés depuis 3 ans, le même thème revient : " les élèves ne sont pas reconnaissants ". David écrit en 1984 : *" sont-ils conscients de tout ce qu'on leur offre ? (...) Il m'arrive parfois d'en douter et de ressentir cette impression que le centre est un catalyseur d'énergies, constituées par les membres de l'équipe, énergies aussitôt accaparées, pompées par les élèves comme un dû* " ([19]) Et seize ans plus tard, une enseignante du même lycée s'écrie : *" tu donnes tellement aux élèves, t'as tellement peu de retour (...)tu prépares un cours, t'as 5 élèves en face de toi : à un moment tu déprimes (...) tu te poses des questions (..) et tu prends ça pour une agression personnelle "* ([20]).

---

[13] Line, enseignante à l'Auto-Ecole, juin 2001.
[14] Enseignants du CLE, textes de 1984 (archives du CLE)
[15] Philippe Meirieu, article, les Cahiers Pédagogiques, 1999 ou 2000.
[16] Philippe Meirieu, billet, Cahiers Pédagogiques n° 359.
[17] Echappent à ce constat la Source et le CLE Il faut aussi noter que pour tous, la situation, depuis deux ans, tend vers une reconnaissance.
[18] Une exception : l'Auto-Ecole, qui travaille en partenariat avec le FAS, la PJJ, le Ministère de la Ville, etc.
[19] Témoignage d'un enseignant, in : LE (collectif), Création-récréation, Syros, 1985.
[20] Dominique, enseignante, LE, fév. 2000

Les enseignants des LA semblent donc vivre une situation de décalage entre les attentes et les réalisations collectives associé à un sentiment d'investissement fort et de faible reconnaissance extérieure. Quelles peuvent être les conséquences d'un tel vécu sur le fonctionnement du travail en équipe ?

Les équipes des lycées alternatifs ont toutes été confrontées à des crises internes, ce qui est semble normal puisque les relations interpersonnelles sont toujours difficiles quand il n'y a plus de hiérarchie et que l'équipe éducative est libre, et responsable, des choix éducatifs. A contrario, les équipes qui ont surmonté leurs crises internes sont souvent celles qui ont bénéficié de reconnaissances et d'accompagnements (psychanalyste, groupe Balint..) extérieurs. Mais certaines équipes se sont déchirées vraiment très durement, suscitant le départ de nombreux enseignants qui tiennent aujourd'hui encore un discours plein de ressentiment à l'égard de leurs anciens collègues -et au point que les fondateurs de deux des lycées ouverts en 1983 (sur les quatre existants) se sont suicidés après avoir mis en cause les difficultés du projet et de l'équipe. On peut alors s'interroger : et si un des facteurs explicatifs de la violence de ces crises tiendrait au fait que les enseignants se seraient renvoyés les uns aux autres la responsabilité de l'insatisfaction engendrée par la double contrainte ? Peut-être peut-on aussi mettre en cause la responsabilité de l'institution, qui pendant 20 ans a laissé ces équipes très isolées, sans reconnaissance extérieure, et devant faire face à une double contrainte - et s'étonne ensuite que l'équipe s'entredéchire ?

Au final, la recherche montre que les lycées alternatifs apportent beaucoup aux élèves mais que la volonté conjointe et d'offrir aux élèves les conditions d'un épanouissement personnel et culturel et de les préparer à un examen demandant la mémorisation d'une quantité très importante de connaissances, constitue une double exigence qui peut -en particulier si l'institution n'est pas attentive à assurer une reconnaissance des innovations- beaucoup peser sur le fonctionnement des équipes éducatives.

Le rapport Prost, en 1983, proposait que l'institution favorise l'initiative. Pourtant, depuis cette date, aucun établissement alternatif n'a été créé à l'exception de structures pour décrocheurs. Aujourd'hui, les lycées alternatifs existants reçoivent deux à trois fois plus de candidatures qu'ils n'ont de place. Des milliers de citoyens ont signé le manifeste " pour une école créatrice d'humanité " demandant la création d'établissements pionniers Des projets de collèges lycées existent pourtant (par exemple l'association DECLIC : Développement Expérimental d'un Collège Lycée d'Initiative Citoyenne, qui demande l'ouverture d'un collège lycée à pédagogie Freinet en Seine-Saint-Denis ; ou CLACE : Collège-Lycée d'Action de Coopération Educative : projet similaire dans le Sud-Ouest) dont les équipes d'enseignants n'attendent que le feu vert de l'institution. Le bilan que l'on peut tirer des lycées alternatifs sur ces vingt dernières années conduit donc à penser que les élèves comme l'institution gagneraient à ce que ce type d'expériences soient plus nombreuses, à condition d'avoir la possibilité de se développer dans des conditions sereines.

BIBLIOGRAPHIE SUCCINTE

AUFFRAND R., Annuaire des écoles différentes 2000-2001 Editions Possible – A.I.E., 2001.
BEDARIDA C., L'école qui décolle. De la maternelle à la fac : cinq nouvelles façons d'enseigner. Le Seuil 1991.
BOUMARD P. et LAMIHI A., Les pédagogies autogestionnaires, Ivan Davy éditeur, 1995.
DELANNOY C., Elèves à problèmes, écoles à solutions ?, ESF, Paris, 2000
FREINET C., Œuvres pédagogiques, Le Seuil, Paris, 1994
Lycée expérimental de Saint-Nazaire (collectif), Création ou récréation, Syros, 1985
PIERRELEE M.D., L'insurgée, histoire d'un proviseur qui veut réconcilier l'école et les élèves, Seuil, Paris, 2000
Les Cahiers Pédagogiques : *" Innover, encore… "*, n° 350-351 (janvier-février 1997*); " L'administration tue-t-elle la pédagogie "* n° 383 (avril 2000)

Sites présentant les lycées alternatifs existants et les projets de collège-lycée :
www. multimania.com/mdpierrelée
www.multimania.com/possible
www. multimania .com/assoreveil
www.education.gouv.fr/discours/2001/innovation/proj2000