



HAL
open science

Introduction générale de l'ouvrage "Les établissements scolaires " différents " et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques"

Marie-Laure Viaud, Marie-Anne Hugon

► **To cite this version:**

Marie-Laure Viaud, Marie-Anne Hugon. Introduction générale de l'ouvrage "Les établissements scolaires " différents " et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques". François Jacquet-Francillon. Les établissements scolaires " différents " et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques, Artois Presses Université, 2016. hal-03624403

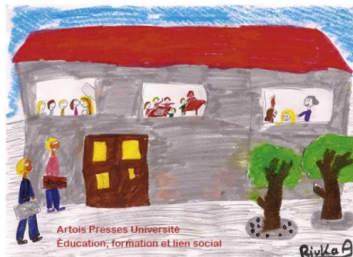
HAL Id: hal-03624403

<https://hal.science/hal-03624403v1>

Submitted on 3 Apr 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.



Introduction générale

Marie-Anne HUGON et Marie-Laure VIAUD

Depuis 2011, l'équipe Recifes (EA 4520) et l'équipe « Crise-Ecole-Terrains sensibles » (CREF-ED 139) animent un séminaire doctoral portant sur les recherches en éducation consacrées aux établissements scolaires « différents », c'est à dire les écoles qui, à tous les niveaux d'enseignement, sont repérées dans le paysage éducatif comme « alternatives », « expérimentales », ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles (Viaud, 2005¹).

Si l'on considère les ouvrages parus sur ce sujet depuis une dizaine d'années, deux grandes tendances se dégagent.

Les travaux produits par les praticiens de terrain consistent essentiellement en témoignages et en analyses d'expérience. Ainsi, pour l'enseignement secondaire, plusieurs enseignants d'établissements alternatifs ont publié des témoignages individuels², des bilans d'équipes -en collaboration ou non avec des universitaires³- et, pour les écoles différentes fonctionnant depuis le début des années 1980, des analyses de leur histoire collective⁴. En outre, les œuvres des grands pédagogues ont été rendues plus accessibles par des rééditions et les mises en ligne.

¹ Viaud, M-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Paris : Puf.

² Bloch, M.C. (2011). *Alors on la fait cette école pour tous ?* Lyon : Chronique sociale.

³ Boulagnon, J-F., Coussy Clavaud, N., Guédé, V., Hiribarren, A., Marty, P-J.(2012). *Innover dans les collèges*. Paris : Delagrave.

Broux, N., De Saint-Denis, E. (2013). *Les microlycées, Accueillir les décrocheurs, changer l'école*. Paris : ESF.
Goémé, Ph., Hugon, M-A., Taburet, Ph. (2012). *Le décrochage scolaire, des pistes pour agir*. Paris : SCEREN-CRAP.

⁴ Rey, Fr., Sirota A. (2007). *Des clés pour réussir au collège et au lycée*, Paris : Eres.

Collectif (2012), *Une fabrique de liberté. Le lycée autogéré de Paris*. Paris : ALAP.

Noble, D., Bergeron, P., Fontaine, D., Cadet, F.(2005). *Vous avez dit innovant ? lycée pilote de Jaunay-Clan entre contraintes et libertés*. Poitiers : CRDP Poitou-Charentes.

Closquinet, J-P., Morice, F. (2006). *Chronique ordinaire d'un lycée différent*. Paris : L'Harmattan.

Du côté de la recherche universitaire, les travaux sur les écoles et pédagogies différentes sont peu nombreux. Les principes et pratiques de l'éducation nouvelle sont « mal connus parce que peu étudiés, en France tout du moins »⁵, note François Jacquet-Francillon. Sur le sujet, on trouve en premier lieu des travaux à caractère historique qui s'attachent à analyser et faire découvrir ou redécouvrir le patrimoine d'expériences et idées pédagogiques transmis par ces écoles⁶. Certains sont consacrés à l'histoire intellectuelle et sociale de l'école nouvelle (Gutierrez, 2008 ; Savoye, 2008), d'autres à des classes et établissements différents (Prost, 2004 ; Duval, 2009 ; Wagnon, 2008), d'autres encore à l'histoire du mouvement Freinet (Peyronie, 2013) et à celle de la pédagogie institutionnelle. Il faut saluer ici l'effort de Philippe Meirieu (2001) pour faire redécouvrir les grands pédagogues⁷, si peu connus et travaillés en sciences de l'éducation et dans la formation des maîtres. D'autres publications portent sur l'évaluation du fonctionnement actuel de ces écoles : du point de vue du devenir des anciens élèves (Shankland, 2009⁸), du point de vue des performances des élèves. L'ensemble de recherches sur l'école de Mons en Baroeul en est l'exemple le plus éclatant (Reuter, 2008⁹ ; Carra, 2009¹⁰).

Le séminaire, le site monté en soutien du séminaire¹¹ et l'édition du présent ouvrage ont pour objectif de rendre plus visibles et plus présents dans le paysage de la recherche les travaux portant sur les écoles et pédagogies différentes. Mais ce projet ne vise pas au premier chef à contribuer à l'histoire des idées pédagogiques, et peut-être en cela se distingue-t-il d'autres projets de réflexion sur les pédagogies différentes. Il s'agit plutôt de rassembler, de confronter des recherches qui se donnent pour objet d'observer et comprendre le fonctionnement actuel et les pratiques en cours dans ces établissements et de soutenir ainsi le développement de recherches sur les écoles et structures différentes actuelles.

Ce champ de recherche n'intéresse pas seulement les chercheurs professionnels : il concerne d'abord ceux qui font vivre ces établissements, d'autant qu'ils sont eux-mêmes, comme on l'a signalé précédemment, auteurs d'écrits sur le sujet. C'est pourquoi ce séminaire a été construit de façon à permettre la confrontation des points de vue, des méthodes, des approches de chercheurs professionnels travaillant dans ce domaine, d'acteurs de terrain, de praticiens éventuellement devenus chercheurs. En instituant ce lieu d'échanges et en initiant

⁵ Jacquet-Francillon, F. (2005). Principes et pratiques de l' « Education nouvelle » : des objets de recherche. *Revue française de pédagogie*, n°153, p.5

⁶ Parmi ceux-ci :

Gutierrez, L., Besse, L. et Prost, F. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Duval N. (2009). *L'Ecole des Roches*. Paris : Belin.

Wagnon, S. (2008). L'Ecole Decroly de Saint-Mandé ou les vicissitudes de l'éducation nouvelle publique (1945-1985), *Les Etudes Sociales*, n°145.

Le dossier « histoires d'éducation nouvelle » du numéro 145 d'*Etudes Sociales* coordonné par Laurent Gutierrez et Antoine Savoye (2008).

Peyronie, H.(2013). *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen :PUC.

Prost, A., Vidricaire, A.(2004). *Classes nouvelles et gai savoir au féminin : expérience pédagogique au lycée Balzac de Tours éclairée par onze parcours de vie*. Paris : l'Harmattan.

⁷ Meirieu, P.(2001). *L'éducation en questions*. Mouans-Sartoux : PEMF.

⁸ Shankland, R.(2009). *Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales de l'apprentissage à l'école à l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'harmattan.

⁹ Reuter, Y.(dir.), (2013). *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

¹⁰ Carra, C., (2009). Violence à l'école et effet établissement. Monographie d'une école Freinet en éducation prioritaire. *Déviance et société*. 2009/2, pp 149-172.

¹¹ www.recherchespedagogiesdifferentes.net

ce réseau, nous espérons resserrer les liens entre les chercheurs, quels que soient les statuts et les appartenances disciplinaires.

Longtemps, les relations entre les mondes de la recherche et celui de la pratique ont été rendues difficiles par des abîmes d'incompréhensions et de méfiance envers ce que Fernand Oury appelait le « psycho-pompage ». Les travaux communs entre chercheurs et acteurs de terrains semblaient difficiles à monter. Dans sa contribution introductive à la première journée du séminaire, Henri Peyronie montre ainsi¹², à propos de l'histoire du mouvement Freinet, combien la coupure entre les militants pédagogiques du mouvement et les universitaires a été durable et profonde.

Aujourd'hui, les relations entre les universitaires et les mouvements pédagogiques sont apaisées. Des collaborations sont devenues possibles, ne serait ce que parce que la coupure symbolique entre le monde de l'école et celui de l'université est en partie résorbée. S'agissant des collèges et lycées alternatifs, les universitaires qui s'y intéressent et les enseignants qui y travaillent ne vivent pas dans des mondes si éloignés et collaborent assez aisément. En témoigne le fait que bon nombre d'entre eux sont, à leur demande, accompagnés et/ou suivis par un chercheur ou une équipe universitaire. Par ailleurs, des mouvements pédagogiques établis¹³ et la FESPI -qui regroupe la plupart des établissements secondaires différents ouverts dans les dix dernières années- s'associent en partenariat avec des équipes universitaires pour développer des projets de recherche-action-formation¹⁴. Enfin, plusieurs des participants au séminaire appartiennent à plusieurs cercles et ne se sentent pas assignés à deux mondes qui seraient irréductiblement distincts, le monde de la recherche d'un côté et celui de la pratique de l'autre. Les uns et les autres se déploient aujourd'hui dans des espaces plus larges, plus ouverts que ce qu'en disent les affiliations professionnelles et statutaires.

Ce livre collectif porte la trace de ces évolutions. Il confirme l'intérêt et la fécondité de ces échanges dans le respect des statuts et enjeux de chacun.

Le séminaire de recherche sur les écoles différentes s'est tenu pendant deux années. La première année, le programme de travail a porté sur l'examen des problèmes méthodologiques et épistémologiques que soulève la conduite de recherche sur/dans des établissements différents en fonctionnement. La seconde année a été consacrée à la question de l'évaluation des résultats des établissements différents.

Les problèmes déontologiques et épistémologiques que pose la recherche sur les écoles différentes

Ce premier thème a été choisi car conduire des recherches sur ces écoles fait naître des questions particulières en raison de leurs spécificités.

D'une part, certaines des recherches sur les établissements différents sont conduites par des praticiens qui y exercent, ce qui pose la question du positionnement du chercheur et de la distance à construire par rapport à l'objet. La question est récurrente en sciences de l'éducation où bien souvent les objets de la recherche sont issus de la pratique, mais elle est

¹² Peyronie, H. (2013), dans la communication présentée dans cet ouvrage.

¹³ Bordes, V., Hugon, M-A. et Pezeu, G. (coord.) (2010). *Eduquer par la diversité en Europe*. Paris : L'Harmattan. Cet ouvrage est tiré d'une recherche associant des universitaires et la FOEVEN.

¹⁴ Cf sur le site de la fédération des établissements scolaires publics innovants FESPI (fespi.org), le projet « fespipool-fondation de France ».

particulièrement aigüe dans un milieu qui valorise le travail collectif non hiérarchisé, loin de la démarche individuelle sinon solitaire de la réalisation d'une thèse qui, de plus a pour résultat l'obtention d'un titre individuel.

D'autre part, lorsque les recherches sont conduites par des chercheurs extérieurs à l'établissement, d'autres problèmes apparaissent: comment accéder aux pratiques réelles des terrains, nouer des relations de confiance avec les acteurs, accéder à leurs représentations de leur activité ? Du fait de leur histoire, de la fragilité de leur statut et des relations parfois conflictuelles avec les autorités de tutelle, les équipes de ces établissements entretiennent une relation qui peut être ambivalente avec leur environnement extérieur. La légitimité des chercheurs statutaires peut aussi être remise en question par certains acteurs locaux compte tenu de la revendication d'une recherche menée par les praticiens eux-mêmes. Les relations établies avec les acteurs dépendent certainement des démarches de recherche adoptées.

Enfin, la restitution et la diffusion des résultats soulève une troisième série de problèmes concernant la responsabilité sociale et scientifique du chercheur. Analyser le fonctionnement de ces établissements suppose d'évoquer certaines de leurs difficultés alors qu'il y a risque de leur porter préjudice, une grande partie d'entre eux étant dans une situation précaire et régulièrement menacés de fermeture. Tout chercheur en éducation se trouve un jour ou l'autre confronté à des dilemmes déontologiques et scientifiques. Mais dans le cas présent, la situation des établissements différents en France est suffisamment fragile pour que le chercheur ne puisse méconnaître les usages sociaux qui peuvent être faits de ses observations.

La question de l'évaluation et de la mesure des résultats des établissements différents.

La question de l'évaluation des établissements scolaires a déjà fait l'objet de nombreux travaux. Mais elle se pose de façon spécifique pour les établissements « différents » ; en effet, ceux-ci ont pour objectif de permettre la réussite *scolaire*, mais ils visent aussi l'épanouissement de la personne et le développement de savoirs-être tels que le sens critique, la capacité à mener des projets ou à prendre des initiatives... Comment mesurer ces acquis ? Quelles seraient les méthodologies les plus à même d'évaluer les apports de ces pédagogies ? Quels seraient les critères à retenir ? En outre, comment prendre la mesure de changements qui opèrent sur une longue durée et isoler ce qui serait l'effet de la pédagogie mise en œuvre, de l'adhésion des familles ?

La question de l'évaluation soulève bien sûr des problèmes déontologiques et politiques d'importance. D'ailleurs, certaines démarches évaluatives peuvent susciter des préventions tant l'évaluation est lourde d'enjeux pour les écoles qui, bien plus souvent que les établissements standard, sont sommés de rendre des comptes aux autorités de tutelle sur leurs résultats.

A ces questions, les participants au séminaire ont répondu par des textes de réflexions théoriques et par des contributions reposant sur des exemples concrets tirés de recherches en cours ou terminées.

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux problèmes épistémologiques et méthodologiques de la recherche dans les établissements différents. Elle s'ouvre, comme signalé plus haut, par une mise en perspective de l'histoire des relations entre un mouvement

pédagogique différent (ici le mouvement Freinet) et l'université. Henri Peyronie montre que ce qui fait précisément la force du mouvement (à savoir son fonctionnement comme « intellectuel collectif » qui amène à une production d'écrits collectifs) ne facilite pas la collaboration avec des non-praticiens, intellectuels de type universitaires ou chercheurs. Bruno Robbes, quant à lui, dans sa revue des différentes positions concernant les possibilités d'une recherche associant praticiens militants de terrain et chercheurs institutionnels, propose à la réflexion un texte de Fernand Oury datant de 1968 dans lequel est présenté un Code de déontologie des chercheurs en pédagogie. Oury y relève les problèmes éthiques et déontologiques posés par la collaboration chercheur/ praticien et les difficultés de produire une recherche universitaire à travers le travail d'un groupe.

Ces questions du rapport entre la réflexion collective d'un groupe militant et une démarche individuelle sont présentes dans plusieurs communications. Elles se posent tout autrement selon que les chercheurs sont en extériorité ou impliqués, d'une façon ou d'une autre, dans la vie de l'établissement.

Les chercheurs en « extériorité » (selon les principes canoniques de la séparation entre le chercheur et le sujet étudié) qui sont intervenus dans ce séminaire, ont tous- eu à résoudre le même problème : négocier leur entrée sur le terrain. Comment, s'y prennent t'ils pour obtenir leur « ticket d'entrée » ?

La question est en partie résolue lorsqu'on mène des recherches qui ne portent pas sur les pratiques des acteurs mais sur leurs trajectoires et/ou sur leurs représentations : c'est le choix de Pierric Bergeron (qui s'entretient avec d'anciens élèves) et de Baptiste Besnier (qui interviewe des enseignants). Ces travaux se situent en quelque sorte à la périphérie de l'école. Dans ces deux cas, les entretiens ont été obtenus par l'activation de réseaux d'interconnaissances qui ont permis d'établir la confiance.

Comme le souligne Muriel Epstein, il est beaucoup plus délicat d'entrer dans les établissements et d'observer de l'intérieur les pratiques d'enseignement et le fonctionnement des équipes et de l'institution : des résistances peuvent apparaître d'autant que, se pose le problème de « l'impossible anonymat » des écoles différentes, trop peu nombreuses pour ne pas être reconnues.

Une autre voie pour accéder à la réalité des pratiques consiste à conduire des recherches collaboratives, à s'engager dans des démarches de type recherche-action. C'est la stratégie de recherche adoptée par Fabienne Sérina Karsky qui collabore aux actions de l'ANEN pour pouvoir conduire sa recherche. C'est aussi une approche de type collaborative qui est développée à l'école Decroly. Christiane Montandon, professeure en sciences de l'éducation, et Floriane Buvat, enseignante, montrent, dans leur texte écrit à deux voix, comment travailler ensemble permet de croiser les analyses et de faire émerger « divergences et ressemblances d'interprétation ».

Les recherches menées par des praticiens seuls soulèvent d'autres problèmes. Valérie Melin (qui a pris son établissement comme objet de recherche), Danièle et Marcel Thorel et Nicolas Go (au nom du Laboratoire de recherche Coopérative de l'ICEM- mouvement Freinet) posent les mêmes questions : à quelles conditions les praticiens peuvent-ils faire eux-mêmes de la recherche sur leurs pratiques ? Comment alors en assurer la scientificité ? Thorel et Go affirment la nécessité de la formation, l'importance de l'expérience, tandis que Melin souligne la nécessité de la distance critique à l'égard de ses propres jugements ou sentiments. Les uns et les autres s'entendent sur le fait que cette posture mixte de praticien et de

chercheur permet de « comprendre en finesse l'univers symbolique des catégories des personnes étudiées » (Melin) et « d'interpréter des faits complexes selon un angle inaccessible à un chercheur extérieur » (Thorel/Go).

Un autre point délicat est abordé par plusieurs contributeurs : qu'en est-il des effets, des conséquences de la conduite d'une recherche sur la vie de l'équipe de l'établissement ? Pour Thorel/Go, les deux études menées à l'école de Mons en Bareuil ont été bénéfiques pour l'équipe enseignante. C'est aussi le cas à Decroly où la recherche a contribué à redynamiser l'équipe et a permis « la redéfinition de ce qui lie les acteurs de l'école » (Montandon/ Buvat). La situation rapportée par Valérie Melin est plus complexe. Il a fallu convaincre l'équipe de son établissement que s'engager dans la recherche n'entraînait pas un désengagement du collectif et faire en sorte que l'équipe puisse en tirer des bénéfices, notamment en termes de formation continue.

C'est un problème méthodologique différent que pose Sébastien Pesce, ancien éducateur à la Neuville : comment entrer dans la « boîte noire » des dispositifs pédagogiques innovants ? Pour cet auteur, l'approche qui consiste à décrire la matérialité visible des innovations (pratiques mises en œuvre, effets observés...) est insuffisante pour en permettre une compréhension en profondeur. L'enjeu consisterait alors à saisir « l'esprit » de l'institution, ce « quelque chose qu'il est difficile de cerner, qui se cache derrière, sous la matérialité de l'Institution, et explique sa performativité ». Car, selon l'auteur, « ce ne sont pas les pratiques et les dispositifs qui font la force des établissements différents, mais leur capacité à produire et à faire évoluer des “gestes éducatifs”», geste qui « portent trace des sémiotiques qui ont présidé à leur élaboration ».

La deuxième partie de l'ouvrage est consacrée à la question de l'évaluation, question centrale pour tous les contributeurs. Que peut-on ; que doit-on mesurer ? Quels critères, quels items retenir ?

Pour Gilbert Longhi comme pour Jean-François Nordmann, si les établissements différents sont évalués selon des critères « standards », le risque est alors que leur spécificité ne soit pas reconnue. Les établissements différents devraient-ils alors demander à être évalués sur d'autres critères ? Selon Nordmann, le cœur du projet d'éducation traditionnelle et le cœur du projet d'éducation alternative n'entendent pas développer les « mêmes sujets » ni constituer les « mêmes mondes », l'une fonctionnant selon une « configuration d'assujettissement » tandis que l'autre vise à ériger « des sujets « actifs », critiques, profonds, créatifs, coopératifs, co-instituants de collectif(s) ». De ce fait, les instances évaluatrices, même de bonne volonté, ne peuvent pas prendre en compte des critères d'évaluation susceptibles de reconnaître pleinement leur légitimité au projet éducatif des établissements « alternatifs ». Une voie possible, suggère Nordmann, serait de promouvoir des critères d'évaluation inspirés des items utilisés dans les évaluations internationales (de type PISA) et qui donnent lieu à une mauvaise notation d'ensemble de l'École « standard » française, comme par exemple la capacité d'un établissement et/ou d'une pédagogie de créer un climat de « bien-être » pour les élèves, la capacité d'un élève de savoir mettre en œuvre ses connaissances dans la résolution de problèmes.

A ces contributions qui interrogent les enjeux et usages sociaux, répondent cinq contributions décrivant cinq approches différentes pour mesurer, sur le terrain, les apports des écoles différentes.

Eric de St Denis et Olivier Haeri ont choisi une démarche quantitative et des indicateurs classiques mesurant les résultats scolaires et le devenir professionnel d'élèves de deux microlycées. Selon ces deux auteurs, « des résultats chiffrés ne sont pas incompatibles avec le travail effectué dans les écoles "différentes"...cette approche relativement "classique" participe pleinement à la validation du travail alternatif réalisé ».

Pour Olivier Brito, l'examen des résultats académiques doit être associé à d'autres modes de recueil de données. Dans sa recherche - qui vise à comparer le développement des habiletés scolaires, sociales et relationnelles de collégiens, anciens élèves de l'école à aire ouverte des Bourdeaux avec celui des anciens élèves des deux écoles traditionnelles-, cet auteur conjugue une analyse des performances scolaires avec une enquête sur le sentiment d'estime de soi des collégiens. Selon lui, « les recherches peuvent être compréhensives et sensibles toute en s'inscrivant dans une démarche statistique. (...) les recherches portant sur les pédagogies nouvelles gagneraient à s'inscrire dans des démarches mixtes associant les deux approches ».

Dans son étude sur le devenir des anciens élèves du Lycée pilote innovant de Jaunay Clan, Pierric Bergeron associe lui aussi plusieurs types d'indicateurs différents : l'analyse de données statistiques, les entretiens avec les anciens élèves et les données sur leurs parcours de vie fournies par les réseaux sociaux.

Isabelle Pawlotsky, Céline Leroux et David Leyle ont une approche purement qualitative : tous cherchent les apports, les « traces » d'une scolarité différente dans le devenir des anciens élèves. Isabelle Pawlotsky recueille, auprès des anciens élèves de l'Ecole La Source, le récit de leur vécu dans l'établissement puis de leur itinéraire scolaire et professionnel. Céline Leroux et David Leyle, eux, travaillent à partir des trajectoires de quatre anciens élèves du lycée de la solidarité internationale. Ces recherches reposent sur le ressenti, la subjectivité des interviewés, ce qui pose le problème de leur scientificité. Isabelle Pawlotsky, qui s'appuie sur des récits de vie récoltés sur le mode de l'histoire orale, s'interroge ainsi sur la reconstruction du passé par les interviewés. « Dans quelle mesure ces récits subjectifs peuvent-ils nous renseigner sur les effets d'une scolarité différente ? », écrit-elle. A cela, elle répond que « la part de fiction, d'imaginaire ou d'interprétation renvoient à la réalité d'un sujet et qu'ils sont par conséquent objet d'étude » : « ce que nous cherchons à atteindre n'est donc pas la vérité avec un grand V, mais la vérité des témoins en situation, à un moment donné ».

Le projet du séminaire était de s'interroger sur les méthodologies les plus à mêmes d'évaluer les établissements différents, et non de comparer les données qui en résultent, mais force est de constater que tous les auteurs obtiennent des résultats très largement favorables aux écoles différentes.

En ce qui concerne la réussite académique, la recherche d'Olivier Brito conclut que les élèves issus de l'école en pédagogie nouvelle, obtiennent, sur l'ensemble de la scolarité, de meilleures moyennes générales que les élèves issus des classes pratiquant une pédagogie traditionnelle. Olivier Haeri et Eric de Saint-Denis montrent que les « décrocheurs » du micro-lycée obtiennent des résultats au baccalauréat comparables aux résultats nationaux des élèves de leur âge et que la très grande majorité de ces jeunes suivis quelques mois ou quelques années après leur sortie du lycée ont donc un emploi ou sont en formation ou en études, et ce alors que les jeunes entrant dans un Microlycée sont majoritairement sans solution d'insertion scolaire ou professionnelle.

Les recherches concluent également à des résultats positifs dans tous ces autres domaines qui seraient, si l'on se réfère à l'analyse de Jean-François Nordman, « *anecdotiques* » aux yeux de l'école standard mais « *essentiels* » pour les praticiens des écoles alternatives. Ainsi, la scolarité au lycée pilote innovant de Jaunay Clan, a permis des cursus jugés « *inespérés* » par les interviewés et semble avoir facilité l'accomplissement d'insertions professionnelles, de formations, de projets de vie choisis (Bergeron). Leroux et Leyle concluent que l'expérience du lycée de la solidarité internationale a favorisé la « *transition vers l'âge adulte* » en permettant le développement de savoir-être comme « la découverte et la confiance en soi, la responsabilisation, l'autonomie mais aussi une certaine mise en conformité sociale ». A l'école des Bourseaux, O. Brito constate que les élèves « obtiennent des meilleurs scores pour ce qui est de l'estime de soi scolaire », font « preuve d'une plus grande efficacité dans leurs relations avec les adultes » et « savent significativement mieux faire face à la violence entre pairs ».

Mais le paradoxe, relevé par plusieurs auteurs, est aussi que de tels résultats positifs... posent parfois problème. C'est l'objet de la contribution de Pamella Orellena et Pierre Soetard, qui porte sur les difficultés de l'équipe enseignante de l'école de Bourseaux à s'approprier les résultats, pourtant très positifs, de la recherche les concernant. A propos des anciens de la Source, Isabelle Pawlotsky relève que « l'autonomie, compétence développée au sein de l'établissement, assimilée par les élèves et transférée dans leur vie sociale et familiale a, dans plusieurs cas, contribué à créer un conflit entre les élèves et leur famille acceptant difficilement cette aspiration à l'indépendance ». Céline Leroux et David Leyle pointent le décalage entre le cursus du LSI (Lycée de la Solidarité Internationale) basé sur l'apprentissage par l'action, et le fonctionnement du marché du travail qui repose principalement sur la valeur du diplôme.

Mise en perspective

Les travaux présentés dans cet ouvrage peuvent être considérés à la lumière des recherches déjà publiées portant sur les établissements différents.

Concernant les démarches de recherche, sous réserve de vérification, peu de recherches actuelles sur les écoles différentes font état de questionnements spécifiques concernant les approches des équipes, les possibilités de collaboration de travail et les modalités de recueil des données. Les préoccupations manifestées lors du premier séminaire entrent plutôt en résonance avec les revendications des praticiens, telles qu'elles ont été rapportées par Henri Peyronie et Bruno Robbes. Mais force est de constater qu'en sciences de l'éducation aujourd'hui, les recherches-actions et recherches collaboratives dans l'école, malgré l'influence de la recherche canadienne¹⁵ sont rares et marginalisées¹⁶ ; c'est moins le cas dans le domaine du travail social et de l'éducation familiale. Promouvoir des recherches

¹⁵ Cf le colloque « les recherches actions collaboratives : une révolution silencieuse de la connaissance », Dijon, 27-29 mai 2013.

¹⁶ Raymond Millot dans une analyse rétrospective de la recherche-action développée à la Villeneuve de Grenoble (in « Ecole ouverte, recherche-action, société éducatrice » (Association Française de lecture, octobre 2013, document diffusé par voie électronique) rappelle comment le fonctionnement de l'Institut national de la recherche pédagogique, dans les années 70-80, rendit possible institutionnellement la conduite de recherches-actions dans et avec les établissements d'enseignement secondaire.

en éducation conduites avec les équipes des établissements différents, c'est aussi contribuer à faire reconnaître dans la discipline des pratiques de recherche, souvent méconnues.

Concernant les études présentées sur les acquis des élèves, leurs résultats confirment ceux de travaux déjà existants¹⁷ qui concluent, à une réussite assez similaire des élèves des pédagogies différentes et standard sur le plan des acquis scolaires, et à un net avantage des premiers pour les « savoirs-être », quels que soient les items mesurés : autonomie, capacité à résoudre les conflits, parcours de vie choisis.

Parmi les cinq articles présentant des données de terrain sur la question de l'évaluation, trois d'entre eux (Brito, Bergeron, Saint-Denis/Haeri), prennent en compte les performances scolaires. Or, jusqu'à présent, la mesure des « savoirs-être » avait été l'objet-phare des recherches sur les acquis des élèves des écoles alternatives : citons ici les études pionnières sur les élèves de classes Freinet menés par Guy Avanzini¹⁸ et Henri Peyronie¹⁹, et plus récemment, le travail de Rebecca Shankland²⁰. Cette nouveauté signale peut-être que les équipes des écoles différentes accepteraient aujourd'hui de faire leurs preuves dans le « langage de l'adversaire » au lieu de se situer sur un terrain différent, le travail sur l'école de Mons en Baroeul²¹ en est aussi l'exemple .

Plusieurs méthodologies ont été présentées mais les contributions n'épuisent pas l'éventail des méthodes possibles. Ainsi, aucune des recherches ne travaille à partir des résultats des élèves aux évaluations nationales (entrée en CE2, entrée en 6^e...) alors que cet indicateur permet des comparaisons assez aisées avec les résultats des écoles standards, comme cela a été montré il y a quelques années pour l'école expérimentale Vitruve²².

Enfin, à l'exception du travail d'Olivier Brito, on ne trouve pas de recherche sur l'adaptation à court terme des élèves au système traditionnel. C'est une question encore peu traitée, malgré le travail pionnier de Rebecca Shankland²³ et les apports de la recherche de Yves Reuter²⁴. Par ailleurs, si des travaux portent sur les acquis des élèves et sur le développement de leurs savoirs-être au long terme, qu'en est-il de leur bien-être « ici et maintenant » ? Un « indice du bonheur scolaire » est sans doute encore à construire. Le degré de créativité des élèves des écoles différentes fait l'objet de plusieurs études étrangères²⁵ mais

¹⁷ On peut par exemple citer :

Avanzini, G. et Ferro, M. (1977). Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement, *Bulletin de psychologie*, Tome 30 (10-13), N°328, p. 455-467.

Lillard, A et Else-quest, N (2006). « Evaluating Montessori Education », *Science*, volume 313, pp 1893-1894.

Peyronie, H. (1998). « Que sont devenus d'anciens élèves des classes Freinet ? », dans *Freinet 70 ans après*. Caen : Presses universitaires de Caen.

Shankland, R. (2007). « Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur. Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ? », Thèse de doctorat, Université Paris VIII.

Reuter, Y. (2007). (dir.). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'harmattan.

¹⁸ Avanzini, Ferrero (1977).

¹⁹ Peyronie (1998).

²⁰ Shankland (2007).

²¹ Reuter (2007).

²² Mission académique « innovation et expérimentation », Académie de Paris. Ecole Vitruve : bilan d'étape 2006-2007. Non publié.

²³ Shankland (2007).

²⁴ Reuter (2007).

²⁵ par exemple :

Cox, M.V., Rowlands, A, (2000). « The effect of three different educational approaches on children's drawing ability : Steiner, Montessori and traditional », *British Journal of Educational Psychology*, 70, 485-503.

n'a pas, à notre connaissance, été étudié en France depuis la recherche de Guy Avanzini qui montrait, en 1976, que les élèves Freinet étaient particulièrement créatifs et imaginatifs²⁶.

Enfin, s'il existe une littérature assez conséquente sur les enseignants et l'innovation²⁷ le fait est que nous savons encore peu de choses sur les enseignants du second degré et l'innovation et en particulier sur les enseignants travaillant dans les établissements différents.

On le voit : si les recherches sur les écoles différentes se sont développées ces dix dernières années, les terrains en friche sont encore nombreux. Gageons que cet ouvrage, en interrogeant les modalités possibles de recherche sur ce terrain sensible, contribuera à faciliter le développement de ces travaux.

Ogletree E.J. (1991). « Creativity and Waldorf education : a study », non publié, mais accessible sur la base de données ERIC.

Ogletree E.J. (1996). « The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students : a survey », non publié, mais accessible sur la base de données ERIC.

Cités par Shankland

²⁶ Avanzini, Ferrero (1977).

²⁷ Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP ; Marsollier, Ch. (1998). *Les maitres et l'innovation : ouvertures et résistance*. Paris : Anthropos.