

Université de Lille
Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales
Première année de Master de Science Politique

Le mouvement des écoles « démocratiques » : une réappropriation citoyenne des questions éducatives

Mémoire préparé sous la direction de Jean Gabriel Contamin
Présenté et soutenu par Camille Juban

Année universitaire 2017 - 2018

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Jean Gabriel Contamin, pour avoir accepté de diriger ce mémoire, ainsi que pour sa disponibilité et ses conseils.

Merci à Isabelle Bruno et Carole Bachelot pour leurs précieux conseils prodigués en Méthodologie de la recherche.

Je remercie surtout toutes les personnes avec lesquelles je me suis entretenue, sans qui ce mémoire n'aurait pas été possible.

Merci à Emile pour son soutien indéfectible.

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
Première partie : La constitution d'une identité sociale commune autour d'un même modèle d'éducation	16
I. De la pratique de la parentalité bienveillante à la recherche d'une alternative à l'école classique : la mise en place de stratégies scolaires et familiales homogènes	16
A. La mise en place d'une nouvelle forme d'éducation fondée sur la bienveillance	18
B. Un positionnement critique envers le système scolaire traditionnel	21
II. Une remise en cause des modèles d'éducation scolaires et familiaux traditionnels qui se fonde sur des motivations implicites.....	24
A. Une vision du monde commune	24
B. Des motivations autobiographiques : rapport personnel à l'éducation et à l'école.....	25
C. Des motivations individuelles : la recherche du bien-être.....	27
Deuxième partie : Le mouvement de l'éducation démocratique : un projet politique avant-gardiste et expérimental initié par un mouvement citoyen	28
I. La diffusion d'une nouvelle vision du monde.....	28
A. Une volonté partagée par tous : l'émancipation des enfants.....	28
B. La volonté de certaines écoles démocratiques de former de futurs acteurs du changement social.....	34
II. Un mouvement de transformation sociale initié par le bas.....	40
A. Une expérimentation en dehors des sphères d'actions politiques traditionnelles	40
B. De l'individu au collectif : un projet politique qui s'incarne dans des pratiques individuelles	45
Troisième partie : Un mouvement qui exclut certaines catégories sociales de son projet émancipateur	47
I. Une volonté d'accessibilité à tous.....	47
II. L'absence de mixité sociale	49
CONCLUSION	54
BIBLIOGRAPHIE	55
Index des noms propres.....	59
SOMMAIRE DES ANNEXES	60
ANNEXES	61

Introduction

L'école ne peut changer le monde mais elle peut changer (et armer) ceux qui le transformeront.

Grégory Chambat¹

Depuis quelques années, nous pouvons observer un important engouement autour des écoles alternatives en France. En effet, ces écoles d'un nouveau genre, où l'on pratique une pédagogie différente de celle pratiquée dans les écoles classiques, se multiplient dans le paysage scolaire français. D'inspiration diverses, elles ont pour point commun de respecter le rythme naturel de l'enfant, et de le placer au centre des apprentissages. Elles s'éloignent ainsi de l'enseignement traditionnel où la compétition, la hiérarchie et la soumission à l'autorité sont de mise. Parmi ces écoles alternatives, les écoles dites « démocratiques » ont connu un important essor en seulement quelques années en France. Encore inconnues il y a peu, elles permettent aux enfants d'étudier ce qu'ils veulent, quand ils veulent, de la manière qu'ils veulent, et elles sont gérées de manière démocratique. La première a été créée en 2014 à Dijon, et il en existe aujourd'hui plus de trente. De plus, environ quarante sont actuellement en projet d'ouverture. La plus ancienne école démocratique encore en activité aujourd'hui est l'école de Summerhill, fondée en 1921 en Angleterre par le psychanalyste Alexander Sutherland Neill. D'inspiration libertaire, elle accueille des enfants âgés de 5 à 16 ans en internat. Néanmoins, le mouvement des écoles démocratiques actuel s'inspire plutôt de la Sudbury Valley School, fondée en 1968 aux Etats-Unis. C'est en effet cette école qui a initié le mouvement, et de nombreuses écoles démocratiques existent aujourd'hui dans le monde. Certaines sont mêmes financées par l'Etat, telles que la Democratic School of Hadera en Israël, ou la Windson House School au Canada. Pour soutenir ce mouvement et le promouvoir, des réseaux se sont formés. En Europe, toutes les écoles démocratiques sont ainsi rassemblées depuis 2008 au sein du réseau EUDEC (Communauté Européenne pour l'Education Démocratique), dont la branche française a été créée en 2015. Au niveau international, le réseau IDEN (International Democratic Education Network) organise quant à lui un congrès chaque année réunissant les écoles du monde entier.

Jamais l'aspiration à une autre école n'a été aussi forte en France, et cet important développement des écoles démocratiques m'interrogeait : pourquoi un tel engouement autour

¹ CHAMBAT Gregory. Ecole, pédagogie et émancipation. Entretien avec Grégory Chambat. Contretemps, revue de critique communiste. Le 22 février 2017.

de ces écoles ? Désirant en apprendre plus au sujet de ces écoles, j'ai donc décidé d'en faire mon sujet de mémoire.

Afin de cerner de manière plus précise mon sujet, j'ai tout d'abord cherché à comprendre plus précisément la manière dont elles fonctionnent. Les écoles dites « démocratiques » se démarquent des autres écoles alternatives parce qu'il ne s'agit pas seulement d'une pédagogie différente de celle pratiquée dans l'école traditionnelle, mais d'une véritable alternative à l'école. En effet, aucun cours n'est imposé et il n'y a aucun programme scolaire préétabli à suivre. Ce sont les élèves qui organisent individuellement le déroulement de leurs journées, en fonction de leurs intérêts et de leur motivation intrinsèque. Il s'agit donc d'une forme d'éducation dans laquelle les élèves sont libres de faire les activités de leurs choix. S'ils le décident, ils peuvent donc passer leurs journées à jouer ou à discuter. En fait, ces établissements partent du principe que l'enfant doit être libre d'apprendre ce qu'il veut, comme il le veut, quand il le veut. La liberté est donc une valeur essentielle, dont la seule limite est le respect de la liberté d'autrui et des règles communes à tous les membres. Cette liberté s'accompagne d'une certaine responsabilité personnelle, puisque les élèves sont totalement responsables de leur éducation. S'ils font des erreurs, eux-seuls en assument les conséquences.

Ce principe se réfère aux écrits de nombreux chercheurs ayant étudié les processus d'apprentissage des enfants, tel que l'éducateur américain John Holt², le psychologue Peter Gray³ ou encore les spécialistes en sciences de l'éducation Alan Thomas et Harriet Pattison⁴. L'approche éducative des écoles démocratiques se base en fait sur le unschooling, qui signifie littéralement « non-scolarisation », et qui est très populaire en Amérique du Nord. Selon les adeptes de ce mouvement, les enfants sont naturellement curieux et désireux de découvrir le monde qui les entoure. Ils viennent au monde avec le besoin d'apprendre et les outils nécessaires pour cela : curiosité, sociabilité, enthousiasme. Ils sont donc capables de prendre en main leur propre éducation. Après avoir étudié les fondements biologiques de l'éducation, ainsi que la place du jeu dans les apprentissages, tant dans une approche psychologique que dans une approche anthropologique, Peter Gray affirme ainsi que « Les enfants sont

² HOLT John. *Les apprentissages autonomes : comment les enfants s'instruisent sans enseignement*. Breuillet : L'instant présent, 2014.

³ GRAY Peter. *Libre pour apprendre*. Arles : Actes sud : Play bac, 2016.

⁴ THOMAS Alan, PATTISON Harriet. *À l'école de la vie : les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Breuillet, Essone : L'instant présent, 2013.

biologiquement prédisposés à prendre en charge leur propre éducation »⁵. Durant les premières années de leur vie, ils apprennent à marcher, à parler et à comprendre le monde qui les entoure naturellement, sans instruction. Si on laisse l'enfant suivre son rythme naturel d'apprentissage, il en sera de même pour toutes les connaissances et compétences qui lui seront utiles pour avancer dans la vie, comme la lecture ou les mathématiques. Ces apprentissages sont majoritairement informels, c'est-à-dire qu'ils surviennent par les activités ordinaires comme les interactions avec les autres, l'observation ou le jeu libre. L'enfant peut donc apprendre partout et à n'importe quel moment. À ces apprentissages informels s'ajoutent des apprentissages autonomes, c'est-à-dire initiés par l'enfant lui-même en fonction de ses intérêts. Par conséquent, les enfants n'ont pas besoin d'école ou d'un enseignement dirigé pour apprendre, car ils s'instruisent naturellement par le biais des apprentissages informels et autonomes. Selon Peter Gray, l'école classique est même néfaste pour les enfants car elle brise ce désir d'apprendre intrinsèque : « la leçon principale que distille l'école depuis toujours, c'est qu'apprendre est un travail, auquel il est souhaitable de se soustraire dès que possible »⁶. Il la compare d'ailleurs à une prison, car c'est une éducation forcée qui prive les enfants de leur liberté. C'est ce caractère forcé qui transforme les apprentissages en travail.

Le rôle de ces établissements n'est donc pas de leur transmettre certaines connaissances et compétences préétablies à travers une certaine méthode d'enseignement, mais de leur fournir un environnement rassurant et stimulant dans lequel les enfants peuvent découvrir leurs intérêts, exprimer leur potentiel et conserver ce désir inné d'apprendre et de découvrir le monde. Il s'agit de laisser les enfants prendre en main leur propre éducation, en leur apportant l'aide dont ils ont besoin, en les soutenant et en facilitant leur développement. Par conséquent, les adultes qui les encadrent ne sont pas des enseignants mais des facilitateurs. Leur rôle est de soutenir les enfants dans la construction de leurs apprentissages, ainsi que dans l'élaboration de leur rapport aux autres et à la société. D'ailleurs, l'apprentissage de la vie en société est une facette importante de ces écoles, et les facilitateurs veillent à la mise en place et au respect du cadre démocratique. Ces structures éducatives sont en effet gérées de manière démocratique, ce qui correspond au deuxième principe fondateur de ces écoles. En effet, toutes les décisions qui concernent l'école et ses membres sont prises selon un système de démocratie directe, de sorte que chaque membre de l'école bénéficie d'une voix. Il s'agit de la

⁵ GRAY Peter. *Libre pour apprendre*. Arles : Actes sud : Play bac, 2016. p. 22

⁶ GRAY Peter. *Libre pour apprendre*. Ibid., p.13.

deuxième caractéristique commune à toutes les écoles démocratiques. Le clivage adulte/enfant et la domination qui y est traditionnellement associée n'a donc plus lieu d'être puisque la voix d'un enfant a le même poids que celle d'un adulte. Il y a donc une stricte égalité entre les membres de l'école. Ce fonctionnement démocratique prend diverses formes selon les structures. Généralement, un organe traite de tous les sujets concernant le fonctionnement de l'école, et un autre gère les conflits et les relations sociales. Il est important de souligner que la démocratie n'est pas une finalité en soi, mais un outil qui permet de protéger la liberté individuelle de chacun en instaurant un cadre sécurisant. C'est également un outil qui favorise les apprentissages informels puisque cela permet aux enfants d'apprendre à vivre en communauté, et de développer certaines compétences nécessaires à tout citoyen.

Le courant des écoles démocratiques se base surtout sur les écrits des fondateurs des écoles démocratiques actuelles.⁷ Néanmoins, cette conception de l'éducation est assez ancienne puisqu'on en retrouve des prémises au 17^{ème} siècle dans les écrits du philosophe John Locke. En 1693, il expose ainsi sa vision de l'éducation : « N'obligez jamais les enfants à une étude qui serait un fardeau pour eux et qu'il faudrait leur imposer comme une tâche. Toute étude faite dans ces conditions leur devient immédiatement déplaisante. Ils la prennent en dégoût, alors même qu'elle leur eût été jusque-là indifférente ou même agréable. Ainsi donnez l'ordre à un enfant de fouetter sa toupie chaque jour à la même heure, qu'il en ait ou non envie ; imposez-lui ce jeu comme une obligation à laquelle il devra consacrer plusieurs heures matin et soir, et vous verrez s'il ne sera pas bientôt dégoûté de ce divertissement comme de tout autre qui lui serait imposé aux mêmes conditions. »⁸. Il rejette donc tout enseignement coercitif, et défend le respect de la liberté de l'enfant. Selon lui, un enseignement sera efficace seulement s'il est réalisé quand l'humeur de l'enfant y est propice. Dans le cas contraire, l'enfant se détournera des études parce que cela se fera sous la contrainte, et sous la menace du fouet.

La pensée éducative de Jean-Jacques Rousseau est également intéressante⁹, étant donné qu'il considère que l'enfant doit être actif dans ses apprentissages. Son éducation ne doit pas se

⁷ NEILL, A.S. *Libres enfants de Summerhill*. Paris : Gallimard, 1985. Ou encore GREENBERG Daniel. *L'école de la liberté : un modèle d'éducation autonome et démocratique*. Paris : Mama éditions, 2017.

⁸ LOCKE John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Traduit de l'anglais par Gabriel Compayré. Paris : Hachette, 1904. p.97.

⁹ ROUSSEAU Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation, tome premier*. Volume 4. Genève : J.M. Gallanar, 1780-1789.

résumer à recevoir passivement de la connaissance de l'extérieur. Au contraire, il faut laisser l'enfant faire ses propres expériences, car l'apprentissage doit venir de l'expérience des choses plutôt que de la connaissance des mots. L'élève doit donc être confronté directement au réel et aux choses, plutôt qu'à un enseignant lui transmettant des concepts forgés ailleurs. L'enseignement verbal n'est donc qu'un complément à cet apprentissage par la pratique. De plus, l'élève doit seulement faire ce dont il a envie et ce qu'il juge utile. Il ne subit aucune contrainte extérieure et a alors un sentiment de liberté. Néanmoins, cette liberté est implicitement contrôlée par le maître : « Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire »¹⁰. Cette relation entre le maître et l'élève éloigne donc Rousseau de l'approche éducative des écoles démocratiques, où l'élève est réellement libre, pour le rapprocher des écoles Montessori où la liberté de l'enfant est toujours implicitement contrôlée par l'enseignant qui aménage le milieu d'une certaine façon. Rousseau considère également que le but de l'éducation est de former un homme : « Vivre est le métier que je veux lui apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme »¹¹. Cela correspond bien aux écoles démocratiques actuelles qui s'attachent surtout à développer chez les enfants les compétences et qualités nécessaires pour devenir un adulte libre, responsable et épanoui, un adulte capable de s'intégrer dans la société et de répondre aux défis de la vie.

En ce qui concerne la recherche académique, aucune enquête empirique n'a encore été achevée en France sur le mouvement de l'éducation démocratique, ce qui peut s'expliquer par l'émergence récente de ces écoles dans le paysage éducatif français. Néanmoins, il en est de même pour les écoles alternatives dans leur ensemble, alors que celles-ci sont implantées en France depuis de nombreuses années. En effet, lorsque je me suis lancée dans une recherche de la littérature existante en science politique à ce sujet, je me suis vite rendu compte du peu d'intérêt que les écoles alternatives ont suscité dans ce domaine académique. La majorité des spécialistes qui traitent de la question sont des chercheurs en science de l'éducation, des pédagogues ou des acteurs de ces mouvements. Les approches politistes et sociologiques à ce sujet sont très peu nombreuses. La principale recherche qui a été menée date du début des années 2000. Il s'agit d'une recherche coordonnée par Yves Reuter, le directeur du laboratoire THEODILE de l'université de Lille 3. Elle a été menée de 2001 à 2006 au sein d'une école publique située en réseau d'éducation prioritaire à Mons-en-Baroeul, où la pédagogie Freinet

¹⁰ ROUSSEAU Jean-Jacques. Ibid. Livre 2, p.77

¹¹ ROUSSEAU Jean-Jacques. Ibid. Livre 1, p.8

a été mise en place afin de lutter contre l'échec scolaire. Elle a débouché sur la rédaction d'un ouvrage collectif : *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*¹². Cette recherche est intéressante dans le cadre de notre mémoire, étant donné que cette école Freinet est en fait une microsociété avec ses propres lois et règlements et des instances de décision spécifiques. Les règles de l'école sont élaborées collectivement par les membres de l'école, et les problèmes sont débattus collectivement dans des dispositifs prévus à cet effet. La démocratie participative est donc très développée et les membres de l'école, les élèves et les instituteurs, sont considérés comme des citoyens scolaires. Ils sont situés sur un même pied d'égalité puisque les instituteurs sont soumis aux mêmes règles que les enfants. Cela évite ainsi la mise en place d'une certaine hiérarchie entre le maître et l'élève, comme c'est le cas dans l'école classique. En analysant les effets de la mise en place de la pédagogie Freinet sur les normes et les violences scolaires, les chercheurs ont constatés une amélioration des résultats scolaires, ainsi qu'une perception partagée par les élèves et les enseignants d'une baisse de la violence un an après la mise en place de la pédagogie Freinet dans cet établissement situé en REP. Pourtant, le sentiment de victimation chez les élèves augmente les années suivantes, ce qu'elles expliquent par une baisse du seuil de tolérance à la violence et par une augmentation des exigences des élèves les uns envers les autres. En effet, les représentations de la violence évoluent, et ce qui n'était pas considéré comme de la violence avant le changement de pédagogie l'est désormais, comme les bousculades par exemple. Les normes évoluent, donc de nouveaux faits deviennent déviants, et la réaction sociale à la déviance est amplifiée, notamment grâce à la mise en place de dispositifs d'institutionnalisation des règles comme les conseils d'élèves ou les divers règlements construits collectivement. On observe alors la construction d'un certain rapport à la loi et la constitution d'un espace de droit au sein duquel les élèves développent des compétences politiques. Par comparaison avec une école témoin n'appliquant pas la pédagogie Freinet et ayant les mêmes caractéristiques sociales que l'école Hélène Boucher, les auteurs montrent que ce processus est différent dans l'école témoin où le règlement intérieur produit plutôt un espace de discipline car les élèves doivent se soumettre à des obligations qu'ils n'ont pas élaborés collectivement et qui sont imposées par l'autorité supérieure, la direction. De plus, dans un espace de discipline ce ne sont pas les actes et les faits qui sont jugés, comme c'est le cas dans un espace de droit, mais les individus qui sont classés et hiérarchisés selon leurs comportements. La mise en place de la pédagogie Freinet dans cette école favorise également

¹² REUTER, Yves. *Une Ecole Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, 2007. 254 p.

la mise en place d'un climat d'école favorable à l'adhésion aux normes, notamment par les pratiques des maîtres qui se placent sur un même pied d'égalité que les élèves puisqu'ils doivent respecter les règles communes. Les rapports de pouvoir sont redéfinis puisqu'il n'y a plus de lien de subordination entre le maître et l'élève, de même qu'entre les élèves puisqu'il n'y a pas de notes, donc pas de classement et pas de compétition.

La lecture de la thèse de Julie Pagis sur les incidences biographiques du militantisme en mai 68 nous a également beaucoup apporté, puisqu'elle nous a permis de renouer avec la sociologie de la socialisation (familiale, scolaire et politique) et avec la sociologie de l'engagement militant. Pour interroger le devenir des enfants des soixante-huitards, elle a en effet enquêté sur deux générations familiales, les parents dont au moins un a participé à Mai 68, et les enfants dont au moins un a été scolarisé dans une école expérimentale qui met en place des pratiques pédagogiques alternatives (Vitruve et Ange-Guépin). Elle qualifie le modèle éducatif de ces familles de « contre-culturel », c'est-à-dire de refus des valeurs dominantes de la société. En effet, les enquêtés rejettent les logiques familiales et scolaires de reproduction sociale. Ils expérimentent alors des nouvelles normes de parenté. Ainsi, au sein de la sphère familiale, les enfants ne sont pas considérés comme « des acteurs à socialiser »¹³, mais comme des individus à part entière. Ils sont les égaux des adultes. Par conséquent, la relation de domination traditionnelle des adultes sur les enfants est abolie, de même que toute pratique autoritaire. Par exemple, les mensonges aux enfants sont proscrits, et il y a peu d'interdits. Lorsqu'il y en a, ils sont toujours explicités et l'avis de l'enfant est toujours pris en compte. Les enfants ne sont pas mis à part des adultes et ils participent aux discussions collectives, même si le sujet aborde des questions politiques ou sexuelles. De plus, une grande liberté est laissée aux enfants dans leurs activités quotidiennes, et ils sont responsabilisés très tôt par la prise en charge de certaines tâches domestiques. Cette socialisation primaire contre-culturelle vise donc à rendre les enfants autonomes et responsables, mais aussi à les socialiser politiquement puisqu'un rapport critique au monde social leur est transmis. Julie Pagis considère en effet que « la « non-directivité » est loin d'être assimilable à l'absence de transmission »¹⁴. En d'autres termes, ce n'est pas parce que les parents laissent une grande liberté à leurs enfants dans leurs activités qu'ils ne leur transmettent pas certaines valeurs politiques et une certaine vision de l'ordre social. Elle se détourne ainsi des recherches

¹³ PAGIS Julie. « Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixantes-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin) ». Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Gérard MAUGER, Paris, Ecole des hautes études en sciences sociales, 2009, p.598

¹⁴ PAGIS Julie. Ibid., p. 601.

d'Annick Percheron et Françoise Subileau qui affirment au contraire que les parents refusent de transmettre leurs conceptions de l'ordre social par respect de l'autonomie des enfants, le « modèle dominant » l'emportant alors sur leur modèle minoritaire¹⁵. Dans la continuité de ces pratiques éducatives contre-culturelles, les parents soixante-huitards scolarisent leurs enfants dans des écoles expérimentales. Leurs stratégies éducatives dans la sphère familiale rejoignent ainsi leurs stratégies scolaires. La pédagogie pratiquée dans ces écoles place en effet l'enfant au centre des apprentissages, et les enseignants sont là pour l'aider à construire ses apprentissages plutôt que pour lui transmettre des savoirs de manière verticale. Le choix de ce modèle éducatif se justifie explicitement par un rejet des logiques familiales et scolaires de reproduction sociale, et donc par le refus de conformer ses enfants à ces normes dominantes en mettant en place des stratégies éducatives qui concordent avec leurs convictions politiques. Cependant, Julie Pagis décèle deux autres justifications plus implicites. Il s'agirait d'abord d'une volonté de se reproduire eux-mêmes : « Derrière leurs discours et justifications rétrospectives, ces parents ont avant tout – et selon un processus très général – socialisé leurs enfants conformément à leur propre « idéal du moi » social. Autrement dit, avoir des enfants radicalement différents d'eux les nierait dans ce qu'ils sont »¹⁶. Il s'agirait ensuite de motivations autobiographiques. Les parents refuseraient de faire subir à leurs enfants l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue, que ce soit dans la sphère familiale et/ou dans le domaine scolaire, et ils s'investiraient alors dans un modèle éducatif totalement différent. Les motivations politiques et les motivations autobiographiques s'entremêlent, de sorte qu'il est difficile de déceler celles qui ont été les plus décisives dans leurs choix. Un autre apport de cette thèse dans le cadre de notre recherche est l'analyse qu'elle fait du rôle des écoles expérimentales dans la socialisation politique des enfants. Ces écoles ont en effet un rôle actif dans la socialisation politique de ces enfants, étant donné qu'elles leur transmettent une vision critique du monde social. De plus, ces écoles se donnent pour objectif de « forger de futurs acteurs du changement social, des « hommes nouveaux » »¹⁷. Elles ont donc un objectif de transformation sociale de la société par le biais de l'éducation. Cette socialisation primaire anticonformiste se retrouve donc autant dans la famille qu'au sein de l'école expérimentale. Par ces pratiques pédagogiques alternatives, l'enfant devient alors un « objet de politisation », et les sphères familiales et scolaires des champs d'expérimentation politique.

¹⁵ PERCHERON Annick, SUBILEAU Françoise, « Mode de transmission des valeurs politiques et sociales : enquête sur des préadolescents français de 10 à 16 ans (suite) », *Revue Française de Science Politique*, 1974, Vol. 24, 2, p. 884. Cité par Pagis Julie. Ibid. , p. 601.

¹⁶ PAGIS Julie. Ibid., p. 603.

¹⁷ PAGIS Julie. Ibid., p. 621.

L'absence d'une littérature conséquente sur le sujet m'a alors contrainte d'adopter une autre approche. J'ai commencé à explorer le terrain en consultant les articles écrits par les acteurs de l'éducation démocratique, notamment sur leur blog ou leur site internet présentant l'école.

Tout d'abord, je me suis rendue compte que toutes les écoles démocratiques ont pour point commun la volonté d'émanciper l'enfant. L'objectif premier est toujours de favoriser l'autonomie et l'épanouissement personnel de l'enfant. De plus, chaque école promeut une certaine vision de la société. L'éducation étant l'arme la plus puissante pour répondre aux nouveaux enjeux de la société, les personnes qui promeuvent ces écoles alternatives sont en quelque sorte les porteurs d'un projet de société. Une nouvelle conception du monde et de la condition humaine se diffuse à travers ce courant moderniste de l'Éducation. Les théoriciens de ces courants rejettent un modèle d'éducation nationale construit pour répondre aux besoins massifs de l'industrialisation. En effet, l'école classique impose aux enfants un apprentissage organisé : ils doivent assimiler un programme scolaire en respectant une cadence, des délais, des performances et des objectifs. L'école classique est donc dans une logique de performance et de compétition. Ils rejettent ce système inspiré de la révolution industrielle, et aspirent au contraire à une société basée sur l'autonomie, l'épanouissement personnel, la liberté, la coopération, la responsabilité et, dans certains cas, l'écologie. On peut relier cela à la théorie du post-matérialisme de Ronald Inglehart¹⁸, qui met en avant le changement social, culturel et politique auquel les sociétés occidentales ont été confrontées dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle. Durant la période des 30 Glorieuses, l'importante croissance économique a permis une amélioration des niveaux de vie, ce qui fait que les valeurs dominantes ne sont plus liées à la satisfaction de besoins matériels élémentaires. En effet, l'assouvissement des besoins immatériels tels que l'estime de soi, l'épanouissement ou encore les satisfactions intellectuelles et esthétiques, prend désormais une place importante. Cela s'accompagne alors de la montée en puissance de nouvelles valeurs dominantes : autonomie individuelle, épanouissement personnel, qualité de vie, bien être subjectif, etc. Plus largement, ces nouvelles valeurs sont écologiques, humanistes, libérales et démocratiques. Nous pouvons donc faire un parallèle entre la montée en puissance de ces nouvelles valeurs post-matérialistes et le développement des écoles démocratiques. Cela nous amène alors à notre première hypothèse selon laquelle le choix d'inscrire son enfant dans une école démocratique

¹⁸ INGLEHART Ronald. *Modernization and postmodernization : Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton : Princeton University Press, 1997.

et/ou de fonder une école démocratique est lié à la volonté de faire correspondre l'école à ses propres valeurs.

Le développement de ces structures éducatives s'inscrirait également dans un véritable mouvement de transformation de la société. La société évolue, les valeurs changent, soulevant ainsi de nouveaux enjeux auquel l'école classique n'est plus capable de répondre. Des citoyens se mobiliseraient alors pour mettre en place une éducation en accord avec la société à laquelle ils aspirent. Les valeurs transmises par ces écoles seraient donc liées à une certaine vision de la société, leur donnant ainsi un aspect avant-gardiste, utopiste et expérimental. Plus largement, on peut relier ce phénomène à de nombreuses alternatives visant à redonner de l'autonomie aux individus, à les rendre acteurs de leur vie plutôt que passifs, comme par exemple l'autonomie alimentaire et énergétique. D'ailleurs, un nombre important d'écoles alternatives sont tournées vers le rapport à la nature, les pratiques de pleine conscience de soi, etc. Cela s'inscrirait donc dans le mouvement pour une transition citoyenne, écologique et sociale. Les citoyens se réapproprient les questions éducatives dans le but de transformer la société, nous conduisant ainsi à notre deuxième hypothèse selon laquelle les personnes impliquées dans des écoles démocratiques sont en fait porteuses d'un projet politique de transformation sociétale. Cette volonté de transformation sociétale est tout de même à discuter. Il s'agirait plutôt d'une démarche de type Colibri. Autrement dit, il n'y a pas forcément une volonté de changement sociétal au départ, car le choix d'inscrire son enfant dans une école démocratique est avant tout une démarche individuelle. Ça part d'une volonté de donner le meilleur à son enfant, donc leur principal objectif n'est pas d'obtenir une société meilleure, de changer la société, mais d'obtenir le bien-être de l'enfant en faisant de lui un être épanoui, autonome et heureux. D'ailleurs, ce choix s'accompagne souvent d'une éducation bienveillante, positive et non-violente. Par conséquent, les motivations initiales ne seraient pas « révolutionnaires », seulement individualistes. C'est l'agrégation de toutes ces démarches individuelles qui formerait un mouvement plus large de changement sociétal. Cela marque donc une différence majeure par rapport aux utopies communautaires qui ont suivi mai 68 et qui prônaient un changement complet de la société.

Néanmoins, un autre constat nous emmène à une troisième hypothèse selon laquelle le choix d'inscrire son enfant dans une école démocratique relèverait d'une logique d'évitement social. Les frais de scolarité sont en effet très élevés. Il faut parfois déboursier 5000 euros l'année pour y scolariser son enfant. Ces écoles ne sont donc pas accessibles aux classes populaires, même lorsqu'un système de bourse est mis en place, et les classes moyennes doivent souvent

faire des sacrifices pour pouvoir y inscrire leurs enfants. Alors que Bourdieu a montré comment les classes supérieures se distinguent dans le domaine culturel en s'appropriant les pratiques les plus nobles et les plus légitimes¹⁹, on pourrait appliquer cette logique de distinction dans le domaine de l'éducation. Nous évoluons dans une société où le bien-être et la qualité de vie sont de plus en plus privilégiés. Les personnes heureuses, confiantes, créatives et dynamiques deviennent des modèles. Cela s'observe d'ailleurs dans les entreprises où le développement personnel prend une place de plus en plus importante avec la mise en place d'exercices de méditation, de yoga, ou encore l'emploi de « managers du bonheur ». Dans ce contexte, choisir une éducation favorisant l'épanouissement personnel de son enfant serait une manière de se distinguer socialement des autres classes sociales qui n'ont pas les moyens de choisir ce type d'éducation pour leurs enfants. Cela leur permettrait également de fuir la mixité sociale pour un entre-soi élitiste.

Afin de réaliser cette recherche et d'affirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous avons décidé de nous concentrer sur deux projets de création d'écoles démocratiques, dont l'ouverture est prévue à la rentrée 2018 : une école de type sudbury, et une école à vocation écologique²⁰. Il est intéressant de choisir ces deux écoles comme terrain de recherche car il s'agissait au départ d'un même projet. En effet, les directrices de ces deux écoles étaient au départ associées et elles avaient pour objectif d'ouvrir une école démocratique sur la métropole. Néanmoins, elles se sont rendu compte qu'elles n'avaient pas forcément les mêmes aspirations, et le projet s'est donc séparé en deux. L'école à vocation écologique est une école démocratique qui accorde un lien privilégié à la nature et au développement durable, comme c'est le cas de nombreuses écoles démocratiques en France. Au contraire, ce lien avec la nature et cette volonté d'éduquer les enfants aux pratiques écologiques est absente de l'école de type sudbury, comme c'est le cas de nombreuses écoles démocratiques en France. De par leurs différences, ces deux écoles reflètent donc bien la réalité des écoles démocratiques en France.

Au niveau des méthodes d'enquête, nous avons choisi de réaliser des entretiens semi-directifs. Il s'agit en effet de la méthode la plus appropriée pour étudier les valeurs guidant le choix de se tourner vers une éducation démocratique. Neuf entretiens ont donc été réalisés avec les porteurs de projet, ainsi qu'avec certains parents préinscrits²¹. Ces entretiens semi-directifs

¹⁹ BOURDIEU Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : les éditions de minuit, 1979.

²⁰ Les noms ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

²¹ Se reporter aux annexes 1 et 2 pour une présentation plus détaillée des enquêtés.

nous ont donc permis de découvrir les motivations sous-jacentes au choix d'inscrire son enfant dans une école démocratique, ou d'en créer une. Les valeurs guidant ces choix nous sont ainsi apparues de manière évidente, de même que les convictions politiques des enquêtés. Une observation a également été effectuée lors d'une réunion d'information de l'école de type sudbury qui réunissait les membres de l'équipe et les parents intéressés. D'ailleurs, c'est surtout par le biais de cette réunion que la prise de contact avec les parents préinscrits a pu s'établir. L'accès au terrain s'est donc fait assez facilement.

Afin d'avoir une vision plus large du mouvement de l'éducation démocratique, une analyse documentaire a également été menée. Nous avons étudié les divers documents et articles produits par les acteurs des différentes écoles démocratiques françaises sur leur site internet ou leur blog. Ainsi, nous avons pu étudier leurs principales différences et points communs, notamment dans la politisation de leurs discours.

Ma recherche s'oriente donc autour de ces trois principales questions : Quelles motivations incitent les parents à inscrire leurs enfants dans ces écoles plutôt que dans une école classique ? Ses motivations sont-elles révélatrices d'un projet politique avant-gardiste ? Ce projet politique est-il réservé à une élite, ou en d'autres termes, est-ce un projet politique excluant ?

Afin de répondre à ces problématiques, nous aborderons dans une première partie les modèles d'éducation mis en place par les enquêtés, en les mettant en relation avec leurs valeurs personnelles. Nous expliquerons ainsi pourquoi ils se positionnent contre l'école classique, et pourquoi ils se sont intéressés aux écoles démocratiques.

Dans une deuxième partie, nous aborderons les implications politiques liées à la mise en place d'un tel modèle d'éducation, et nous montrerons qu'il s'agit d'un projet politique initié de manière individuelle par des citoyens.

Enfin, nous aborderons dans une troisième partie les problématiques liées aux tarifs et à la mixité sociale.

Première partie : La constitution d'une identité sociale commune autour d'un même modèle d'éducation

Dans cette première partie, nous allons montrer quelles sont les valeurs qui relient les personnes que nous avons interrogées. Ces derniers rejettent massivement les modèles d'éducation traditionnels, pour diverses raisons que nous allons exposer. Ce rejet s'exprime par la mise en place d'un modèle d'éducation alternatif. Nous entendons par modèle d'éducation les stratégies scolaires, tout comme les stratégies parentales mises en place au sein de la famille pour éduquer les enfants. Généralement, le choix d'une école alternative est le résultat d'un long cheminement débuté à la naissance de leur premier enfant.

I. De la pratique de la parentalité bienveillante à la recherche d'une alternative à l'école classique : la mise en place de stratégies scolaires et familiales homogènes

Lors de l'enquête, nous avons remarqué que les écoles démocratiques intéressaient deux types de familles. Il y a tout d'abord les parents dont les enfants ont des difficultés d'adaptation à l'école. Il peut s'agir d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage²² ou d'enfants diagnostiqués intellectuellement précoces, comme c'est le cas de cette maman d'un enfant de quatre ans actuellement accueilli dans une structure associative Montessori en attendant l'ouverture d'une école démocratique :

« J'étais pas formellement opposée à le faire rentrer à l'école au départ. Et puis finalement en fait j'me suis dit qu'il était pas prêt à rentrer l'année dernière parce qu'il aimait pas trop le contact avec les autres enfants, en groupe ça se passait mal. Donc c'est pour ça que j'ai choisie de différer finalement l'entrée en scolarité. Et maintenant je la redoute vraiment parce qu'en fait il est à haut potentiel et c'est vraiment plus du tout adapté pour lui en fait l'école traditionnelle. Et du coup il va là bas parce que ben il avance à son rythme et non au rythme de l'éducation nationale. Parce qu'il a déjà le niveau d'un CP. Il lit, il fait les fractions, il sait les milliers, les millions, enfin voilà. Donc au moins il s'épanouit en faisant des trucs

²² Sont considérés comme trouble de l'apprentissage les troubles DYS (dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, dysorthographe), les troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA ou TDAH)

*qu'il aime et elle le suit un peu dans ses envies d'apprendre quoi. Que en école traditionnelle tout ça il l'apprendrait pas quoi ».*²³

Ces enfants ressentent souvent un certain mal-être au sein d'une école où la pédagogie classique est appliquée, car peu de dispositifs sont mis en place pour s'adapter à leurs particularités. De plus, ces enfants sont souvent considérés comme « différents » par les enseignants et les autres élèves, parce qu'ils ne se conforment pas aux normes scolaires selon lesquelles un enfant doit apprendre à un certain rythme prédéfini, savoir telle connaissance à tel âge, ou encore rester assis toute une journée à écouter son enseignant sur des sujets qui ne l'intéressent pas forcément. Ces enfants sont en fait porteurs d'un stigmate²⁴, c'est-à-dire d'un certain attribut social qui marque une différence par rapport à ceux qui sont considérés comme « normaux ». Le stigmatisé peut alors se sentir inférieur aux autres élèves qui ne rencontrent pas les mêmes difficultés d'apprentissage – ceux qui sont considérés comme « normaux » par l'institution scolaire – car il se rend compte qu'il n'est pas à la hauteur de ce qu'il devrait être, de ce que l'école attend de lui. De plus, un contact²⁵ avec des personnes considérées comme « normales » peut générer une grande souffrance chez l'enfant car il pourra être montré du doigt par ses camarades, et être l'objet de moquerie de par sa différence.

Face au mal-être dans lequel peut se trouver leur enfant, les parents en viennent à remettre en question le système éducatif, se rendant compte que le problème ne vient pas de leur enfant mais du système scolaire qui leur impose des rythmes scolaires et certaines méthodes de travail. Le théoricien de l'école du troisième type – une conception de l'école proche de celle des écoles démocratiques – affirme d'ailleurs à ce sujet que « ce ne sont pas les enfants différents qui posent problème, c'est l'école ! »²⁶. Notre enquêtée Léa ne se positionnait pas spécialement contre l'école classique au départ. C'est l'inadaptabilité de cette dernière aux enfants intellectuellement précoces qui l'a incité à se tourner vers les écoles démocratiques. Elles s'avèrent particulièrement bien adaptées aux enfants présentant des troubles de l'apprentissage, puisque chaque enfant peut avancer à son rythme, organiser ses journées et ses activités à sa guise, et apprendre à sa façon.

²³ Entretien réalisé avec Léa, parents pré-inscrits

²⁴ Selon le sens que Goffman lui attribue : GOFFMAN Erving. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de Minuit, 1975.

²⁵ Goffman parle alors de « contacts mixtes ». Ibid., p.23

²⁶ COLLOT Bernard. Tous les dys... qui posent problème à l'école. *Le blog de Bernard Collot*. 2014 : <<http://education3.canalblog.com/archives/2014/10/13/30758333.html>>

Il y a ensuite un second type de parents :

« Pourquoi pas l'école classique ? Heu... Bon j'veais tout dire. Ouais. Donc c'est quand ma fille est née que j'ai commencé à réfléchir à la parentalité et à vouloir autre chose donc c'est passé par une réflexion sur l'allaitement, sur le respect de l'enfant, les pleurs, le sommeil, etc. donc vraiment tout ce qui est la parentalité. Et puis est arrivé l'âge de l'école ça a été aussi la réflexion de ben dans une parentalité bienveillante de manière bienveillante j'envisageais pas de faire une scolarité comme ça où finalement en fait c'est les rythmes qui sont imposés c'est les apprentissages qui sont tous les mêmes pour tout le monde au même moment, donc y'a pas de respect de l'individualité de l'enfant. Heu... Y'a des valeurs qui correspondent pas aux miennes qui sont celles de la compétition, qui sont celles de heu... je réfléchis.(...) Ça a été en fait un souci de respect en fait, je pense de ma fille, parce que je me rendais bien compte que la manière avec laquelle on fait notre éducation correspond à une manière où on voudrait que l'enfant rentre dans un cadre, dans un moule, et que l'école c'était juste la continuité de ça enfin ça commence dès tout petit et qu'ensuite ça continue dans l'école et moi c'était pas ça que je voulais en fait, pour essayer de synthétiser un peu. »²⁷

Ces parents rejettent l'école classique parce que celle-ci ne correspond pas à leurs valeurs et à ce qu'ils attendent de l'école.

A. La mise en place d'une nouvelle forme d'éducation fondée sur la bienveillance

Ces familles mettent en place une parentalité bienveillante (également appelée éducation positive selon les auteurs). Cette forme d'éducation est assez récente puisqu'elle a émergée dans les années 2000 aux Etats-Unis avec des auteurs comme Carl Rogers, le théoricien de l'écoute active, Marshall B. Rosenberg, qui a développé la communication non violente (CNV), ou encore Thomas Gordon, l'inventeur de la communication gagnant-gagnant²⁸. En

²⁷ Entretien réalisé avec Claire, porteur de projet

²⁸ L'écoute active consiste à mettre des mots sur les sentiments et les émotions ressentis. La CNV correspond à la langue girafe, c'est-à-dire le langage du cœur. C'est un mode de communication fondé sur l'empathie, le respect et la coopération. La communication gagnant-gagnant repose sur l'écoute active, l'affirmation de soi et la résolution de conflit sans perdant.

France, le courant a été importé des Etats-Unis par Isabelle Filliozat, une psychothérapeute. Il s'appuie principalement sur les avancées des neurosciences.

Il s'agit d'une forme d'éducation qui laisse une grande liberté à l'enfant, sans toutefois le laisser faire ce qu'il veut. Il s'agit de poser des limites de manière bienveillante, en faisant en sorte que l'enfant comprenne le sens de ces limites. La communication avec l'enfant est essentielle pour lui faire comprendre le sens de ces limites. Ils considèrent l'enfant comme une véritable personne, et non comme une personne inférieure à eux. Par conséquent, toute relation autoritaire est proscrite, de même que les rapports de pouvoirs. Les sanctions et punitions sont également proscrites, les parents devant plutôt favoriser la réparation ou la recherche de solutions.

En fait, cette parentalité rejette les modèles d'éducation traditionnels fondés sur les violences éducatives ordinaires. Elles correspondent aux violences physiques, psychologiques ou verbales utilisées contre les enfants afin de corriger ou punir certains comportements jugés mauvais. Il peut donc s'agir de fessées, claques, moqueries, humiliations, chantage, manipulations subtiles, etc. Ces violences se nomment ordinaires car elles sont tolérées par la société, et parfois même jugées indispensables à l'éducation d'un enfant. Ce sont donc des actes qui paraissent normaux à la plupart des individus car ils les considèrent comme des outils éducatifs. Ainsi, 85% des parents déclarent avoir recours aux punitions corporelles ou violences verbales en France aujourd'hui²⁹. Ces violences ordinaires sont liées à la relation autoritaire et hiérarchique entre l'enfant et l'adulte car toute violence ordinaire est fondée sur le fait que l'adulte sait forcément ce qui est le mieux pour l'enfant, ce dernier devant alors obéir.

« Vous en êtes venus comment à la parentalité bienveillante, par des lectures d'ouvrages, par des... ? »

Oui. Je suis tombée dedans quand j'étais enceinte de quelques mois, de mon premier enfant. J'suis tombée sur un bouquin de Catherine Dumonteil-Kremer, qui s'appelle « Elever son enfant autrement », et en fait dans ce bouquin y'avait tout. J'ai découvert, parce que moi j'étais biberonnée, j'suis dans une génération où le biberon c'était la libération de la femme absolue. Donc biberon, péridurale, la totale

²⁹ La fondation pour l'enfance. Campagne de lutte contre les violences éducatives ordinaires : <www.violence-educative.fondation-enfance.org/#ecran10>

quoi. Et donc pour moi c'était évident que ça serait biberon, péridurale. Et en fait, à 3 ou 4 mois de grossesse j'ai acheté ce bouquin et j'ai découvert ça. J'ai découvert que en fait l'allaitement ça avait des bienfaits. Et donc j'ai commencé à creuser, à tirer le bout de la pelote. Donc j'me suis renseignée, j'me suis investie dans des réseaux d'allaitement. Et puis dans ce bouquin il parlait aussi des modes d'enseignement alternatifs. Donc j'ai découvert tout ça, que je connaissais pas. Pourtant j'avais fait un an de sciences de l'éducation à la fac, et même pas vraiment conscience de tout ça. Peut être que c'est parce que à ce moment là j'étais pas sensible à ça parce que ça me concernait pas. J'ai découvert donc ça, la possibilité de faire l'école à la maison. Et puis tout ça a fait son chemin progressivement en fait. Donc d'abord j'étais dans l'allaitement, le portage, le fait d'être vraiment en maternage proximal. »³⁰

C'est donc à la naissance de leur premier enfant que les enquêtés commencent à réfléchir à la parentalité. Sur la base de lectures, mais aussi de partage d'expérience³¹, ils rejettent les modèles d'éducation familiaux traditionnels et mettent en place une nouvelle forme d'éducation fondée sur la bienveillance et le respect de leur enfant.

Par la mise en place de cette éducation, les enquêtés réinventent donc le « métier de parent ». Nous empruntons ce concept à Julie Pagis, qui l'emploie au sujet des nouvelles normes éducatives expérimentées par les parents soixante-huitards³². Nous trouvons effectivement intéressant d'appliquer ce concept à nos enquêtés, étant donné que la mise en place de cette éducation suppose des nouvelles normes à respecter. Ces normes sont inédites pour eux, et ils évoquent souvent des difficultés à pratiquer cette parentalité :

« On sent aussi que le schéma familial dans lequel on était il ressort. Y'a des moments où on est crevés, complètement fatigués et il nous pousse à bout parce que les enfants ont ce don magique de nous mettre à bout, de nous mettre en face de nos limites. Les cris arrivent,

³⁰ Entretien réalisé avec Amélie, parents pré-inscrits

³¹ Amélie m'expliquait ensuite qu'elle avait découvert la pédagogie Montessori sur un forum de mamans.

³² PAGIS Julie. « Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixantes-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin) », op. cit. , p. 52

oui on crie dessus. Voilà ça c'est clair. Et après quand la colère est sortie, on se rassoit avec lui et on lui dit écoute ça c'est pas quelque chose qu'on veut nous. Par contre ben oui quand tu nous fatigue y'a des moments où ça ressort. Donc ça se met en place tout doucement. On se sent aussi plus bienveillant avec le deuxième qu'avec le premier parce qu'on s'est exercé hein. Parce que aussi toutes les difficultés on sait que ça va passer et que c'est... voilà faut juste attendre ».³³

Il ressort de cet extrait d'entretien que la mise en place d'une nouvelle forme d'éducation prend du temps. C'est un apprentissage quotidien qui s'améliore avec l'expérience, exactement comme quand on apprend un métier. De plus, on voit que les normes intériorisées durant leur propre éducation resurgissent en cas de fatigue, ce qui montre bien la difficulté à mettre en place une éducation qu'ils n'ont pas eux-mêmes vécu :

« Moi l'éducation que j'ai reçue c'était plus ben tu es un enfant, tu te tais, tu attends quand je te parle, tu dis bonjour merci, et puis voilà. Enfin tous ces trucs là de tu es sage et tu bouges pas quoi. Surtout ça. Et tu fais ce qu'on te dit. J pense que j'ai été un peu dans l'extrême inverse avec ma fille donc c'est aussi dur de créer une éducation où en fait... de créer quelque chose finalement qu'on n'a pas vécu soi donc moi j pense que j'ai été trop brimée donc j voulais laisser de la liberté mais j pense que je laissais trop de liberté enfin c'est pas facile. Et moi j'ai l'impression que dans l'éducation bienveillante c'est aussi ça toute la difficulté, c'est de poser des limites, de manière bienveillante, mais quand même des limites. Il en faut quoi. »³⁴

Les enquêtés remettent donc en question les modèles d'éducation traditionnels, et ce cheminement s'opère sur le long terme. Par conséquent, cette réflexion se poursuit lorsque leur enfant est en âge d'aller à l'école, et ils émettent une critique parfois très virulente du système scolaire traditionnel qui n'est pas compatible avec leur parentalité bienveillante.

B. Un positionnement critique envers le système scolaire traditionnel

Le système scolaire traditionnel n'est pas compatible avec leur parentalité bienveillante parce qu'il n'y a pas de respect de l'individualité de l'enfant, et parce qu'il y a beaucoup de

³³ Entretien réalisé avec Nadine

³⁴ Entretien réalisé avec Claire

violences éducatives ordinaires qui peuvent générer du mal-être. Par conséquent, l'école classique ne réunirait pas les conditions propices à leur épanouissement personnel.

Outre les critiques classiques exprimées par les différentes pédagogies alternatives – c'est-à-dire l'absence de multi-âge alors que c'est constructeur, la hiérarchisation des rapports entre l'adulte et l'enfant, et l'apprentissage de la compétition par les évaluations et classements constants – le reproche qui ressort le plus souvent à l'égard de la pédagogie traditionnelle est le manque de sens attribué aux apprentissages :

« Y'a le principe des pédagogies elles-mêmes où je vois pas l'intérêt de bachoter, d'apprendre des trucs qui nous resserviront jamais et surtout de les oublier trois jours après l'examen quoi, enfin juste apprendre dans ce but là ça n'a pas d'intérêt pour moi. »³⁵

L'école n'est pas adaptée aux besoins des enfants car ils ne peuvent pas étudier ce qui les intéresse, ce qui tue leur curiosité et leur désir inné d'apprendre. Ils doivent apprendre des choses par cœur sans intérêt, qu'ils doivent ressortir tel quel lors des examens, les empêchant ainsi de réfléchir par eux-mêmes et de développer leur avis personnel. En plus, les apprentissages se font souvent plus par nécessité que par envie, c'est-à-dire qu'ils le font dans l'optique d'un examen, afin de ne pas avoir une mauvaise note et de ne pas décevoir les parents ou les professeurs.

Ensuite, ils accusent l'école classique de formater les enfants :

« Le gamin il doit vraiment rentrer dans le moule quoi. Tout le monde doit arriver à la même heure. Voilà faut arriver à la même heure, repartir à la même heure. Les gamins doivent tous apprendre la même chose en même temps. Heu... En fait c'est un peu l'armée mais pour les enfants quoi ! (rire) »³⁶

L'école uniformise et ne respecte pas l'individualité de l'enfant, puisque un même apprentissage est prodigué à des élèves du même âge au même moment. Les rythmes scolaires sont donc imposés alors que les enfants n'apprennent pas tous les mêmes choses au même moment, et ils n'apprennent pas tous de la même manière. Marie-Ange qualifie même cette pédagogie de « culture de la béquie (...) où l'enseignant incarne le savoir, qu'il est là pour cracher son savoir, à des élèves la bouche ouverte qui sont censés le recevoir ».

³⁵ Entretien avec Natacha

³⁶ Entretien avec Marie-Ange

Ce formatage passe aussi par un processus de normalisation et de dressage. L'école leur inculque la discipline, la docilité et l'obéissance, puisqu'ils doivent rester assis la majeure partie de la journée à écouter passivement un enseignant qui leur transmet un savoir de manière verticale. Ils ne peuvent se déplacer et s'exprimer dans la classe comme ils le souhaitent, et encore moins sans avoir l'autorisation de leur enseignant. De la même manière, ils doivent se conformer aux injonctions de l'enseignant qui occupe une position hiérarchique supérieure, même si ce qu'on leur dit de faire ne les intéresse pas. Cette discipline s'inculque aussi par l'apprentissage de la gestion du temps. Les activités sont en effet strictement cadencées. Ils doivent réaliser tel exercice de telle heure à telle heure, puis passer à une autre activité l'heure suivante, et ces heures d'exercices sont ponctuées par des quarts d'heure de pause où l'enfant est libre de jouer et faire ce qu'il souhaite. Ils doivent arriver à l'heure en classe, finir leurs devoirs et exercices dans les temps, rendre leur travaux avant la date limite, sous peine de se voir sanctionner. De plus, le fait de réaliser son travail rapidement est valorisé, alors que les retards et les redoublements sont fortement dévalorisés. Cela correspond fort au modèle d'organisation du travail, comme l'a montré le sociologue Gilles Pronovost. En effet, « l'enfant apprend que le temps social est délimité, structuré, contraignant, et qu'il s'oppose à ses jeux, au temps du rêve et de la flânerie »³⁷. D'ailleurs, ce lien entre travail et école est souvent abordé par les enquêtés, qui sont nombreux à considérer l'école comme une usine :

« Il fallait créer des gens qui bossaient dans les usines en fait. Parce que l'école était créée essentiellement autour de la révolution industrielle, et c'est comme une machine, c'est on regroupe des enfants qui ont le même âge, ils font le même sujet, en même temps. C'est un processus mécanique entre guillemet. Pourtant, l'éducation c'est plus organique en fait, et c'est un système humain, c'est pas une machine. Pourtant, l'éducation nationale c'est comme une machine en fait, et c'est une machine qui je pense ne marche pas très bien »³⁸

L'école est donc considérée comme un lieu d'apprentissage du travail. Or, les enquêtés n'assignent pas à l'école le rôle d'apprentissage d'un métier, ce qui est une des raisons de leur rejet de l'école classique.

³⁷ PRONOVOST Gilles. *Temps sociaux et pratiques culturelles*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2005. P. 66

³⁸ Entretien réalisé avec Andrew

II. Une remise en cause des modèles d'éducation scolaires et familiaux traditionnels qui se fonde sur des motivations implicites

A. Une vision du monde commune

« Les métiers évoluent de plus en plus. On a des nouveaux métiers qu'on aurait jamais soupçonnés qui se créent tous les jours. Y'a de plus en plus de métiers qui sont en cours de robotisation. Voilà on n'est incapable maintenant de prévoir les métiers de demain. Et j pense que l'école devrait, plutôt que d'apprendre aux enfants à obéir à des règles, à suivre ce qu'on leur dit de faire, à respecter des horaires très strictement, elle devrait au contraire développer plus leurs qualités vraiment humaines tu vois, tout ce qui est coopération, empathie, esprit critique, capacité de prendre des initiatives, créativité. Je pense que ce serait plus profitable déjà pour eux au niveau de l'épanouissement personnel mais même pour la société en fait de développer ces qualités vraiment humaines plutôt que d'en faire des robots. Alors qu'on aura de toute façon, enfin on n'aura plus besoin des aptitudes qu'on développe maintenant. Du moins c'est peu probable en fait. »³⁹

En fait, toutes ces critiques énoncées à l'égard du système scolaire traditionnel sont liées au but qu'ils assignent à l'éducation et à la manière dont ils perçoivent la société actuelle. Chaque personne a des attentes différentes envers l'école. Ces attentes sont très subjectives puisqu'elles sont liées au vécu personnel et aux valeurs de chaque personne. Dans le cas de notre enquête, ils assignent à l'école un rôle de préparation à la vie en société. Selon eux, l'école classique correspond à une époque antérieure, celle de l'ère industrielle. La révolution numérique a changé beaucoup de choses en démocratisant l'accès aux savoirs, mais aussi en accélérant l'innovation technologique. Les métiers de demain ne seront pas les mêmes que ceux d'aujourd'hui. Cette incertitude liée à l'avenir et à l'évolution de la société les amène donc à remettre en question le rôle traditionnellement assigné à l'école. De ce fait, l'école ne doit pas former à un métier mais elle doit fournir aux enfants certaines compétences clés qui leur permettront de s'intégrer à la société.

³⁹ Entretien avec Mylène, porteur de projet

« J'ai pas envie qu'ils vivent pour ce qu'ils vont devenir. J'ai envie qu'ils vivent maintenant pour ce qu'ils sont, et que les choses se fassent naturellement en fait. »⁴⁰

Elle doit leur laisser du temps pour qu'ils apprennent à se connaître, découvrent leurs potentialités et les choses qu'ils aiment faire. Elle doit également leur apprendre à apprendre, et développer leur esprit critique, afin qu'ils soient capables de faire la différence entre les informations fiables et non fiables.

B. Des motivations autobiographiques : rapport personnel à l'éducation et à l'école

Ces critiques des modèles d'éducation traditionnels sont également fondées sur leur propre rapport à l'école ou à l'éducation. En effet, lorsque nous demandions aux enquêtés les raisons pour lesquelles ils s'intéressent aux pédagogies alternatives, nombreux sont ceux qui font d'abord référence à leur propre vécu :

« Est-ce que tu peux m'expliquer ce qui t'a emmené à ce projet ?

Je peux parler de ma propre scolarité un petit peu ?

Ouais bien sûr.

Alors moi j'ai une scolarité vraiment de bonne élève quoi. J'ai fais du latin, j'ai préparé le bac allemand et le bac français en même temps. J'étais pas passionnée par l'allemand du tout mais on me disait de faire ça. Après j'ai fais une prépa littéraire, enfin j'ai vraiment suivi ce que mes profs et mes parents me disaient de faire sans trop chercher ce qui moi m'intéressait. J voulais surtout faire plaisir en fait aux adultes. J'étais très sage, très soumise, et finalement ben très stressée et très... enfin voilà je me suis pas du tout du tout épanouie dans ma scolarité. Et même dans mes études voilà j'ai surtout suivie le mouvement sans vraiment prendre le temps de voir ce que j'avais vraiment envie de faire. Donc y'a déjà cette expérimentation que moi j'ai vécu qui a fait que j'ai pu m'intéresser aux pédagogies alternatives. »⁴¹

⁴⁰ Entretien réalisé avec Amélie, parent pré-inscrit

⁴¹ Entretien réalisé avec Mylène, porteur de projet

Le manque de sens dans les études transparait clairement, de même que l'absence d'épanouissement personnel et de prise en compte de l'intérêt personnel de l'enfant. Ce manque de sens est très courant parmi les enquêtés. Par exemple, Claire a réalisé des études de pédiatrie alors que cela ne faisait pas vraiment sens pour elle. De la même manière, Amélie était une très bonne élève mais elle faisait ce qu'on attendait d'elle et pas ce qu'elle voulait réellement faire elle. Elle a suivi le chemin que ses parents lui avait tracé. Quant à Marie-Ange, c'est son travail actuel qui ne fait pas réellement sens pour elle et elle se dit souvent qu'elle se serait plus épanouie dans un autre travail. D'ailleurs, elle voulait au départ faire une école d'architecture, mais ses parents ont refusé et lui ont dit de faire Science Po.

« Et puis après en y réfléchissant aussi, ben en réfléchissant à Sudbury, moi je me suis rendue compte que vis-à-vis de mon parcours, moi je suis pédiatre en fait, donc j'ai fait le système scolaire + 10 ans d'étude après et que ben en fait c'est dans le système scolaire quoi. Enfin c'est toujours, c'est dans la lignée que j'ai pas confiance en moi, que je suis toujours en train de regarder une validation extérieure, que je suis pas en connexion avec... enfin j'étais pas en connexion avec qu'est ce qui m'anime, qu'est ce que j'aime. Enfin je crois vraiment que... c'est vraiment que chacun a des forces en fait quelque part et que y'a une uniformisation. Enfin voilà c'est les compétences académiques, de telle et telle manière, y'a toujours une seule réponse, etc. et en fait je crois que ça ampute l'être humain en fait de tout un pan de sa créativité, de sa singularité quoi. »⁴²

Les enquêtés prennent souvent du recul vis-à-vis de leur propre scolarité, et ils attribuent à leur scolarité leur manque de confiance en eux et l'absence de sens ressenti dans leurs études ou leur profession.

Cela nous fait donc penser aux apports de Julie Pagis qui a montré que les soixante-huitards, outre la motivation politique de ne pas vouloir reproduire l'ordre social – qui est relativement absente des motivations de nos enquêtés⁴³ – mettaient en place des stratégies scolaires et

⁴² Entretien réalisé avec Claire, porteur de projet

⁴³ Relativement car il y a quand même une motivation politique, que nous aurons l'occasion de détailler par la suite

familiales contre-culturelles pour des raisons autobiographiques⁴⁴, c'est-à-dire pour ne pas faire subir à leurs enfants ce qu'eux-mêmes ils ont subi ou ressenti durant leur enfance. Cela s'applique à nos enquêtés, étant donné que leur propre vécu oriente leur choix de se tourner vers des pratiques éducatives alternatives.

C. Des motivations individuelles : la recherche du bien-être

Finalement, ils rejettent une scolarité qui vise à « dresser » et à « normaliser » les enfants, à les mettre en concurrence les uns envers les autres et qui les désingularise, au lieu de les aider à trouver à trouver ce qui fait sens pour eux. En fait, ils recherchent avant tout le bien-être et l'épanouissement personnel de l'enfant, ainsi que le respect de son individualité. La question du mal-être généré par l'école classique est d'ailleurs souvent abordée par les enquêtés :

« Et franchement moi je suis étonnée que 100% des gamins soient pas atteints de phobie scolaire hein ! [...] Ouais mais pourquoi il a pas envie ? Alors y'a la pression scolaire, la peur de l'échec, ou pire le harcèlement. (gros soupir) Enfin c'est vrai est-ce qu'on a vraiment envie de ça pour ces enfants, enfin pour nos enfants ? Non ! (rire) Non ! On n'a... j'sais pas... on n'a pas envie de récupérer un gamin traumatisé le soir. »⁴⁵

Au sein de l'école classique, les enfants sont constamment sous pression. Ils sont sans cesse notés et évalués. Une mauvaise note est synonyme d'échec, ce qui ne favorise pas leur confiance en eux, ni la prise de risques. Ils passent leur temps à faire des devoirs. La question du mal être est donc associée à la logique de performance.

« Je pense que il vaut mieux être un élève moyen, voir un cancre en ayant quelque chose qui nous motive, une passion, et puis trouver le truc dans lequel on s'éclate, que d'avoir des bonnes notes à l'école ».⁴⁶

⁴⁴ PAGIS Julie. « Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixantes-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin) », op. cit. , p. 606

⁴⁵ Entretien réalisé avec Marie-Ange

⁴⁶ Entretien réalisé avec Amélie

La recherche du bien être remplace donc la poursuite de la réussite scolaire, comme c'est pourtant le cas de la majorité des familles moyennes diplômées. Le bien être passe avant la réussite scolaire, l'essentiel étant de trouver le domaine dans lequel on peut se réaliser.

Les enquêtés rejettent donc les modèles d'éducation scolaires et familiaux traditionnels. Ces critiques débouchent sur la mise en place d'un modèle d'éducation alternatif, qui allie parentalité bienveillante au sein de la famille, et pédagogie alternative au sein de l'école. Nous avons montré que c'est la mise en place d'une parentalité bienveillante qui les amène à remettre en cause le système scolaire classique. Par conséquent, le choix d'inscrire son enfant dans une école alternative est lié à la volonté de faire correspondre les stratégies scolaires aux stratégies parentales d'éducation. Plus largement, ce choix est lié à une volonté de faire correspondre l'école à ses propres valeurs.

Les acteurs de ce mouvement se positionnent donc contre les modèles d'éducation traditionnels, ce qui les conduit à proposer une alternative au système traditionnel. Leurs stratégies éducatives ont donc une portée politique, puisque ces individus sont porteurs d'un projet de société avant-gardiste. C'est ce que nous allons aborder dans une deuxième partie.

Deuxième partie : Le mouvement de l'éducation démocratique : un projet politique avant-gardiste et expérimental initié par un mouvement citoyen

I. La diffusion d'une nouvelle vision du monde

A. Une volonté partagée par tous : l'émancipation des enfants

La mission d'EUDEC se résume en une phrase : « *promouvoir une approche permettant aux enfants de faire leurs propres choix concernant leurs apprentissages et tous les autres domaines de la vie*⁴⁷. » Cette approche partagée par l'ensemble des écoles démocratiques a des implications politiques importantes. En effet, adhérer aux principes de l'éducation démocratique suppose de remettre en question un certain nombre de représentations communément admises au sujet de la place des enfants dans la société :

« La domination adulte c'est une des injustices les plus flagrante et les plus omniprésente en fait dans la société tu vois. On traite vraiment les enfants comme des sous humains, clairement. On leur donne moins

⁴⁷ <www.eudec.fr>

de droits, mais surtout moins de parole, moins de considération en fait. Et ça c'est vraiment quelque chose qui est perpétré en partie par le système scolaire. Donc j crois que c'est vraiment ça qui m'a le plus rassuré à l'école démocratique. C'est que on les considère vraiment comme des êtres humains à part entière quoi. Des individus avec une personnalité, avec des goûts, avec une parole qu'on doit écouter, enfin autant que celle d'un adulte. Et ça je crois que c'est vraiment le truc révolutionnaire dans ce type d'école. C'est plus ça qui vraiment m'a attiré en fait. »⁴⁸

Les écoles démocratiques considèrent les enfants comme des personnes à part entière, capables de faire leur propre choix en matière éducative et dans la vie en général. Cela se concrétise par une véritable liberté éducative, c'est-à-dire par le fait que ce sont eux qui prennent en main leur propre éducation. Ils décident eux-mêmes de ce qu'ils vont étudier, du temps qu'ils vont y consacrer et de la manière dont ils vont construire leur parcours personnel. De plus, la pratique de la démocratie directe suppose que les enfants sont les égaux des adultes. La voix des enfants est égale à celle des adultes, quel que soit leur âge. Ils ont donc le même pouvoir de décision, ce qui participe alors à redéfinir les rapports sociaux entre les enfants et les adultes au sein de l'école.

La philosophie des écoles démocratiques suppose également un changement radical dans la manière de concevoir l'éducation des enfants, et le rôle de l'école dans cette éducation :

« Et donc je suis passée par un moment où j'ai découvert en fait que l'école était pas obligatoire et donc j'ai découvert que y'avait des gens qui faisait l'instruction en famille et ça a été un espèce de truc non mais... c'est un peu le on pense que l'école est obligatoire, et que c'est forcément une institution et puis tout à coup ce grand saut dans le vide en se disant en fait l'école est pas obligatoire et on peut se construire sans l'école parce que on.. enfin il y a cette idée comme ça que l'école est... c'est presque indissociable de notre personnalité, enfin de notre être socialement enfin c'est vraiment quelque chose de très très fort et quand on parle aux gens de pas d'école ou d'une école qui soit complètement différente ça provoque vraiment souvent un

⁴⁸ Entretien réalisé avec Mylène

grand... C'est pour ça les gens qui viennent aussi me voir en réunion d'information ils ont quand même déjà cheminé, ils ont déjà fait ce.. enfin toutes ces étapes de l'école c'est normal ça fait partie.. c'est comme si on avait pas de bras pas de jambes si on n'avait pas d'école quoi. Et ce qu'il y a en fait de se dire mais c'est pas nécessaire, et peut être même que c'est délétère, et peut-être qu'il faudrait autre chose quoi. »⁴⁹

Cet extrait d'entretien montre bien comment il est difficile de se dégager d'une idée reçue selon laquelle l'école est obligatoire. En réalité, ce n'est pas l'école qui est obligatoire mais l'instruction. Dans nos sociétés actuelles, il est impensable pour la majorité des personnes de ne pas inscrire leurs enfants dans une école afin de les instruire. Il est en effet communément admis que les enfants doivent aller à l'école pour s'instruire, avoir des bonnes notes, pour ensuite obtenir un diplôme et in fine un travail qualifié. Ainsi, un enfant est majoritairement perçu en fonction de sa place dans le système scolaire. Par exemple, il est courant de demander à un enfant dans quelle classe il se trouve, ou dans quelle école il est inscrit. De la même manière, le fait qu'un enfant n'aille pas à l'école suscite souvent des interrogations et des étonnements. On perçoit donc les enfants en fonction de leur place dans le système scolaire, et plus spécifiquement en fonction de leur appartenance à une classe d'âge. D'ailleurs, peu de personnes en France pratiquent l'instruction en famille. En 2014-2015, 0.3% des enfants soumis à l'obligation scolaire étaient instruits à domicile, dont seulement 39.5% d'enfants non inscrits au CNED⁵⁰. Pourtant, les écoles démocratiques montrent qu'il est possible de s'éduquer autrement qu'en suivant des apprentissages dirigés. Les apprentissages autonomes supposent en effet que les enfants apprennent naturellement les connaissances dont ils ont besoin pour évoluer, et ce en fonction de leur propre motivation. De ce fait, cela bouleverse totalement le rôle assigné à l'école, puisque l'existence d'une école consiste simplement à offrir un environnement riche en stimulations, ainsi qu'un espace de socialisation où l'enfant peut apprendre le vivre-ensemble :

« Moi j'en suis justement à me poser la question de est-ce que une école est indispensable dans une société. Et là si je propose une école, c'est parce que j'ai pas trouvé une autre manière par rapport aux lois

⁴⁹ Entretien avec Claire, porteur de projet

⁵⁰ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement*. Dossier de presse. Jeudi 9 juin 2016.

etc. de proposer un autre endroit, enfin de l'appeler autrement. Parce que si je l'appelle centre de loisirs, les enfants peuvent pas venir tous les jours. Et en l'appelant école ça permet voilà aux enfants de venir et puis d'avoir cet endroit. Et ça fait moins peur aux parents aussi, de se dire oui ok c'est une école hors contrat mais c'est une école quand même quoi. »⁵¹

Le terme école n'est donc pas forcément le terme le plus approprié aux yeux de certains acteurs de ce mouvement. Si le terme est employé, c'est surtout pour pouvoir être reconnu comme une institution scolaire par les pouvoirs publics, mais c'est aussi pour ne pas inquiéter les parents :

« Au début tu te dis attends les gamins ils vont partir de tout, tu te dis ils vont rien faire enfin tu te dis c'est bizarre au tout début. Au tout début ça fait un peu peur après les réunions aussi sont là pour rassurer, les bouquins les trucs. »⁵²

Il est en effet assez difficile de laisser autant de liberté aux enfants dans leurs apprentissages, et cela nécessite d'avoir une totale confiance en l'enfant. Par sa radicalité, c'est donc une approche éducative assez difficile à intégrer pour beaucoup de personnes, parce qu'elle nécessite de remettre en cause des croyances fortement ancrées en nous depuis l'enfance.

En se multipliant, les écoles démocratiques diffusent donc au sein de l'opinion publique l'idée selon laquelle les apprentissages dirigés ne sont pas forcément nécessaires, et elles participent ainsi à casser les idées reçues et les représentations de chacun sur le rôle de l'école dans une société. Elles font également émerger sur la scène publique une nouvelle vision de l'enfant, celle d'un individu à part entière, autonome et responsable, capable de définir sa vie et de juger ce qui est bon pour lui. Elles bousculent donc les représentations selon lesquelles l'enfant est un être irresponsable et incompetent, inférieur aux adultes, ayant par conséquent besoin d'être dirigé. Ces écoles participent donc à la lutte contre l'âgisme, qui correspond à toutes les attitudes de « discrimination, de ségrégation, de mépris ou de dépréciation envers un individu ou un groupe d'individus en raison de leur âge⁵³ ». En d'autres termes, il s'agit des phrases souvent adressées à l'encontre d'un enfant tel que « tu comprendras quand tu

⁵¹ Entretien réalisé avec Pascale, porteur de projet

⁵² Entretien réalisé avec Emma

⁵³ Définition du dictionnaire en ligne <www.toupie.org>

seras grand », ou encore « c'est une discussion pour les adultes, va jouer dehors avec les autres enfants de ton âge ».

La vision de l'École Démocratique de Paris :

« Tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ». Cette phrase introduit l'article premier de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen datant de 1789. Elle représente le fondement qui rassemble les démocrates du monde entier.

Deux siècles après que ce principe intemporel a été édicté, force est de constater que les enfants en ont jusque-là été privés. En effet, l'enfant est toujours considéré comme n'ayant pas vocation à faire lui-même les choix relatifs à son existence et son avenir en s'affranchissant du rapport de domination que lui imposent les adultes. Aussi le modèle éducatif qui s'est généralisé à partir de la fin du 19ème siècle se caractérise-t-il par un programme scolaire conçu par des adultes qui définissent arbitrairement des matières plus importantes que d'autres, qui ne consultent pas les enfants sur leurs intérêts et qui imposent un rythme identique à tous et des évaluations permanentes.

Dans un monde en pleine mutation et déjà confronté à des bouleversements sociaux, économiques et écologiques majeurs, il est temps que l'école change pour préparer les enfants à relever les défis du futur en leur permettant d'acquérir les compétences du 21ème siècle: leadership, autonomie, esprit critique, créativité, adaptabilité, sens de la collaboration et de la prise d'initiative...

L'École Démocratique de Paris naît de la profonde conviction que les enfants sont des êtres humains à part entière, dotés de droits et de dignité au même titre que les adultes. De ce parti pris découle la construction d'un cadre éducatif aux antipodes du paradigme scolaire traditionnel, avec un établissement scolaire libéré des programmes, classes d'âge et évaluations, où les enfants peuvent définir librement leur parcours d'apprentissage en choisissant leurs activités et dans lequel ils jouissent du même pouvoir de décision que les adultes.

L'objectif poursuivi est simple : permettre aux enfants de s'épanouir à leur rythme et de s'approprier leur destin. »

La vision dégagée par cette école montre bien les visées émancipatrices des écoles démocratiques. Il s'agit en effet de donner du pouvoir aux enfants, de les rendre autonomes, et de les libérer de toute emprise extérieure, et ce afin qu'ils deviennent acteurs de leur vie plutôt que spectateurs et passifs. Le processus d'individualisation qui se répand dans la société de manière accélérée depuis la deuxième moitié du XX^{ème} siècle touche donc désormais les enfants. Nous entendons individualisation au sens qu'en donne Yves Bonny : « L'individualisation désigne donc un processus de longue durée à travers lequel les acteurs sociaux entendent définir par eux-mêmes leur existence, mais aussi sont sollicités de façon croissante à faire des choix, à prendre des décisions, à faire preuve d'initiative⁵⁴ ». Comme les individus se sont progressivement affranchis des tutelles traditionnelles, c'est maintenant au tour des enfants de s'affranchir des assujettissements à l'ordre familial et scolaire. De la même manière que les femmes se sont progressivement émancipées de la domination patriarcale⁵⁵, les promoteurs de ces écoles appellent donc à ce que les enfants s'émancipent de la domination adulte :

« J'ai l'impression que quelque part c'est tellement admis dans la société que j'me dis mais ça va jamais vraiment... enfin ça va prendre du temps pour être vraiment remis en question au niveau collectif. Et du coup les écoles démocratiques j'me dis ça peut contribuer justement à éveiller cette conscience que ben oui les enfants en fait ils sont tout à fait capables et ils sont tout à fait digne de respect comme les adultes en fait. »⁵⁶

Le développement progressif des écoles démocratiques est donc perçu comme un moyen de faire évoluer les représentations sur la place de l'enfant dans la société. L'analyse que nous avons effectuée d'une conférence de Ramīn Farhangui⁵⁷ au sujet des écoles démocratiques nous montre d'ailleurs qu'il associe la considération des enfants comme des personnes indépendantes à une véritable « révolution copernicienne⁵⁸ ». Les écoles démocratiques impulseraient donc en partie cette « révolution » en remettant en question des représentations

⁵⁴ BONNY Yves. *Sociologie du temps présent : modernité avancée ou postmodernité ?* Paris : Armand Colin, 2004. Cité dans BEITONE A., DOLLO C., GERVASONI J. [et al.]. *Sciences sociales*. 6^{ème} édition. Paris : Sirey, 2009, p.210.

⁵⁵ Ce processus d'autonomisation n'est pas encore abouti à l'heure actuelle.

⁵⁶ Entretien réalisé avec Mylène

⁵⁷ Le fondateur de l'École Dynamique à Paris : l'école démocratique dont s'inspirent beaucoup d'écoles démocratiques en France.

⁵⁸ Conférence de Ramīn Farhangui : Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent. TEDxSaclay. Mis en ligne le 8 mars 2016.

fortement ancrées, et en dégagant une nouvelle vision du monde, celle d'un monde où les enfants sont des êtres libres, autonomes et responsables, et où les rapports sociaux entre enfants et adultes sont repensés de manière horizontale.

B. La volonté de certaines écoles démocratiques de former de futurs acteurs du changement social

Outre la diffusion d'une nouvelle vision du monde à travers la reconfiguration de la place de l'enfant dans une société, certaines écoles vont plus loin dans le raisonnement et aspirent à former un homme nouveau capable de relever les défis du XXI^{ème} siècle et de changer la société. Ces défis étant surtout liés au changement climatique et à l'épuisement des ressources naturelles, un certain nombre d'écoles inculquent aux enfants des normes écologiques. Néanmoins, cette politisation des pratiques éducatives ne concerne pas toutes les écoles et on peut diviser le mouvement des écoles démocratiques en deux groupes distincts.

En fait, les écoles démocratiques se basent sur plusieurs modèles pour établir leur projet pédagogique. Le premier type d'école se base sur la Sudbury Valley School, qui est en quelque sorte le modèle le plus radical car c'est celui qui donne le plus de pouvoir et de liberté aux enfants. Aucun cours n'est proposé, et tout doit vraiment venir de l'enfant. Par exemple, si un enfant pose une question sur un sujet, le personnel de l'école devra se contenter de répondre à cette question mais ne pourra aller plus loin dans l'explication car l'enfant ne l'a pas demandé. De plus, les acteurs de ce type d'école n'aspirent pas à créer des citoyens qui impulseront les changements de demain. Ils n'ont pas d'idéal sur ce que doit devenir l'enfant, il deviendra qui il veut selon ce qui l'anime. La neutralité de l'institution prévaut, et son seul objectif est de permettre aux enfants d'être libre sur le plan éducatif afin qu'ils découvrent leurs potentialités. Il s'agit donc de les préparer à la société telle qu'elle existe actuellement, en apprenant aux enfants à expérimenter un système de justice et un système démocratique pluraliste.

Le second type d'école ne se fonde pas exclusivement sur le modèle Sudbury, mais puise également des inspirations dans d'autres écoles, comme par exemple l'école de Summerhill, l'école du troisième type ou encore la GreenSchool de Bali. Elles aspirent à ce que les enfants développent des compétences qui leur permettent de changer la société, et des normes politisées sont parfois inculquées.

Les deux écoles que nous avons choisies comme terrain de recherche représentent bien cette mouvance. En effet, l'école à vocation écologique a l'intention de s'installer en plein cœur de

la nature et de nouer un partenariat avec une ferme pédagogique. De plus, l'école se déroulera dans des yourtes et un jardin en permaculture sera sûrement cultivé. Des gestes éco-citoyens seront sûrement appris aux enfants.

« L'autre raison c'est que à titre personnel, moi dans mon rêve d'école, ben je voulais que y'ait de la nature, parce que j'adore, et j'adore les animaux, donc c'était un kiffe perso mais qui devient je trouve très intéressant pour les enfants aussi, pour cette bienveillance, ce respect de l'autre, ben des autres enfants, mais aussi de la nature, des animaux. Ça permettait aussi d'apprendre davantage de choses de la vie de manière active quoi et pas théorique, de manière pratique. Heu... Comme y'a un aspect environnemental important, du coup là je tourne un petit peu la question en boucle, mais je voulais en profiter pour avoir un site en permaculture qui permettait aussi à l'école d'être autogérée, plus ou moins. Mais tu vois si tout d'un coup on a nos navets, notre salade, nos propres œufs, etc., etc., c'est aussi intéressant quoi. Ça permettrait aux parents d'avoir moins de frais de nourriture, que ça revienne moins cher aussi à l'école et puis de pouvoir se substantier par nous même je trouvais ça intéressant. A voir à quel point c'est possible mais comme ça a déjà été fait j'me suis dit que j'allais suivre le cahier des charges et que ça serait bon quoi. »⁵⁹

Cet extrait d'entretien montre que des valeurs écologiques sont associées au projet pédagogique. Ces valeurs sont en fait celle de Pascale, qui les a intégrées dans le projet pédagogique pour satisfaire ces aspirations personnelles. D'ailleurs, elle a un mode de vie très durable.⁶⁰

Inversement, l'Ecole de type sudbury n'a pas cette vocation là :

« Moi je veux proposer une éducation où les droits des enfants sont respectés, enfin au sein de l'univers scolaire quoi. Et ben ces enfants qu'ils viennent, d'où qu'ils viennent en fait. Donc c'est pour ça qu'il y a cette neutralité. C'est pour que ben le petit enfant du PDG de Total si il a envie de venir mais il pourra venir aussi quoi. Que ce soit Total

⁵⁹ Entretien réalisé avec Pascale, porteur de projet

⁶⁰ Se référer à l'annexe 2 pour une présentation de ses pratiques écologiques.

ou je m'en fou quoi. (...) Je suis personnellement dans une démarche type Colibri, c'est-à-dire de faire moi ce que je peux. Heu... dans mon foyer. Mais j'associe pas la création d'une école à une révolution, un changement de société, ce qui je pense n'est pas le cas de la majorité des gens. Dans le sens où j'ai une neutralité. C'est pas que je trouve que la société est géniale, ni que la société est pourrie, elle est ce qu'elle est, et je me dis on sait pas... on sait pas comment ça va évoluer et heu... (léger blanc). Si, j'espère quand même que les enfants quand ils deviendront adultes seront des adultes qui seront mieux dans leurs baskets et qu'ils pourront faire des choses mais ouais j'ai pas trop d'intention pour eux finalement.»⁶¹

« Moi j'aime bien dans notre école le fait qu'on va pas essayer d'influencer les enfants et que ce soit vraiment.. on essaie de préserver leur liberté et pas de leur transmettre heu... une vision du monde ou un devoir de changer quoi que ce soit ou voilà.»⁶²

Leur objectif est donc d'offrir la liberté éducative aux enfants, tout en restant neutre politiquement, en mettant en place un système démocratique pluraliste. Le pluralisme est donc un moyen pour attirer des personnes issues de divers bords politiques, et pas nécessairement écologistes.

Au-delà de ces deux écoles, l'analyse documentaire que nous avons menée nous a confirmé cette mouvance. De nombreuses écoles ont pour objectif de transmettre des gestes éco-citoyens aux enfants. C'est par exemple le cas de l'Espace Harmonie, l'école démocratique du 95⁶³. Dans la rubrique Philosophie de son site internet de présentation, elle avance ainsi que « *Une prise de conscience propre à chacun ne peut qu'impulser une avancée future pour une écoute des besoins naturels et fondamentaux des adultes de demain; les changements et remises en question éducatives pour un meilleur monde ne font pour nous aucun doute.* ». La nature, la permaculture et l'écologie prennent place aux côtés des apprentissages naturels, de l'égalité avec les adultes, du mélange des âges et de la place du jeu. Il fait donc partie intégrante du projet pédagogique car « *l'importance du rapport à la nature permet aux jeunes de devenir des éco-citoyens, le contact avec des animaux les aide à s'épanouir et se connaître*

⁶¹ Entretien avec Cécile, porteur de projet

⁶² Entretien réalisé avec Mylène

⁶³ Se référer à l'annexe 3, et à son site internet <www.espaceharmonie.org>

davantage ». Dans la rubrique des valeurs transmises par l'école, la conscience écologique arrivent en quatrième position, et dans la rubrique éthique, l'éco-citoyenneté et l'éco-humanité arrivent en première position. Les fondateurs de cette école ont donc comme objectif de transmettre des normes écologiques aux enfants.

L'école du Hêtre Bienveillant⁶⁴ se déroule quant à elle dans des yourtes pour « *allier des valeurs écologiques et un confort naturel (toilettes sèches et potager en permaculture)* ». De plus, elle est soutenue par la fondation Nature et Découvertes qui soutient des projets favorable à la nature et à l'environnement. Dans le même ordre d'idée, l'école de la Croisée des chemins fournit des repas bio et végétariens aux enfants, ce qui est loin d'être neutre politiquement. Parmi les quatre piliers de l'Ecole Découverte de Lyon Ouest⁶⁵, figure également l'éco-citoyenneté en quatrième position.⁶⁶

L'école Horizons⁶⁷ se définit par exemple comme ceci : « *Nous proposons aux enfants dès 3 ans un enseignement holistique et écologique afin d'évoluer à leur rythme. Et cela afin de leur permettre de devenir des adultes capables de mener à bien leurs projets et de relever les défis d'aujourd'hui et de demain.* » et « *L'école souhaite par ailleurs s'ancrer dans une démarche écologique en sensibilisant chacun à l'écocitoyenneté par le biais de diverses actions et/ou activités qui feront appel à l'esprit critique, créatif et volontaire de chacun des élèves. L'objectif est de faire évoluer les comportements (comme par exemple «Bye Bye Plastic Bag» à Bali). Nous partageons de nombreuses valeurs de la GreenSchool et comptons amener les élèves à se saisir des problématiques actuelles que sont l'enjeu climatique, la préservation de l'environnement, le développement durable, etc.* ». Et les membres de l'équipe évoque clairement l'objectif de former des citoyens qui résoudront les problèmes environnementaux : « *Je souhaite ardemment faire en sorte que chacun, quel que soit son parcours, puisse s'ouvrir à la littérature, la philosophie, la culture. Devenir un citoyen éclairé et averti, conscient des enjeux de son avenir, et capable de forger les solutions de demain. Élargir ses Horizons...* » (Sylvain Ledig, co-fondateur).

⁶⁴ <www.ecoleduhetrebienveillant.fr>

⁶⁵ <ecole-decouverte.com>

⁶⁶ Se référer à l'Annexe 4

⁶⁷ <www.ecole-horizons.fr>

Certaines écoles restreignent même la liberté des enfants en leur interdisant de jouer aux jeux vidéo à l'école, et en institutionnalisant une certaine manière de parler. C'est le cas de La Ferme des Enfants où les enfants qui intègrent l'école doivent respecter cinq engagements :

« Etre citoyen de la Ferme des Enfants signifie, dès le début de l'année, prendre 5 engagements :

- *informer de sa présence sur les lieux*
- *venir en médiation si on y est appelé*
- *ne pas jouer aux jeux vidéos à l'école*
- *apprendre la culture commune des lieux (gestes écologiques, communication non violente, instances de gouvernance partagée, bon usage des espaces)*
- *participer aux tâches ménagères »*⁶⁸

Les enfants doivent donc utiliser la communication non violente pour parler, ce qui porte atteinte à la liberté des enfants puisqu'ils doivent parler d'une telle manière plutôt qu'une autre. De plus, institutionnaliser la CNV marque une volonté d'éduquer à la paix et de promouvoir une société sans violence. C'est donc révélateur d'un projet de société où la paix règne.

Ces personnes construisent ainsi un nouveau rapport de l'homme à la nature, puisque les valeurs écologiques sont inculquées aux enfants dès leur plus jeune âge. Par conséquent, ces écoles ne sont pas neutres, puisque les initiateurs de ces écoles transmettent leurs propres valeurs et leur propre vision du monde aux enfants. Leurs projets pédagogiques sont donc révélateurs de la société à laquelle ils aspirent, une société centrée sur l'humain et les êtres vivants dans leur globalité, une société sans violence et viable écologiquement ; une société où chacun est responsable de soi et de la planète, avec des leaders et chefs d'entreprises capables de répondre aux défis écologiques de demain.

Cette politisation de certaines écoles ne fait pas consensus au sein du mouvement de l'éducation démocratique :

« Y'a des écoles justement qui veulent institutionnaliser la CNV, enfin la rendre un peu obligatoire tu vois, la communication non violente (...) c'est super c'est vachement bien mais nous on n'est pas trop pour

⁶⁸ <la-ferme-des-enfants.com>

obliger les enfants à faire ça parce qu'on trouve pas ça très démocratique de leur dire tu parles comme ça et pas comme ça »⁶⁹

« Il peut y avoir des gens qui ont envie de la liberté éducative pour leurs enfants mais en étant anti-écologiste. Enfin c'est pas réservé aux écologistes en fait la liberté éducative. Enfin c'est pas forcément associé à l'écologie, théoriquement. Théoriquement. »⁷⁰

Ainsi, les membres de l'équipe sudbury se montrent assez critiques envers ces écoles. Pourtant, Claire n'avait pas cette neutralité au début. Elle ne séparait pas ses convictions personnelles de son projet pédagogique. Cela fait maintenant plus de deux ans qu'elle est sur ce projet. Elle a donc pu nourrir sa réflexion et prendre du recul, ce qui explique que maintenant elle est neutre :

« Enfin y'a vraiment cette différenciation entre l'école, c'est privée, institu, enfin c'est publique, institutionnelle je veux dire, enfin c'est un peu de... Et mes convictions elles sont les miennes quoi. Et elles sont pas... Y'a pas de mélange en fait avec les deux. »⁷¹

Il y a donc des écoles qui sont plus politisées que d'autres. Cette diversité est liée au fait qu'EUDEC laisse une grande liberté aux porteurs de projets dans le choix de leur projet pédagogique, dans les valeurs transmises et dans leur manière de fonctionner. La diversité des écoles est d'ailleurs mise en avant comme un atout. Par contre, cette diversité a comme conséquence que certaines écoles sont plus démocratiques que d'autres, comme nous venons de le montrer. Ainsi, les écoles de type Sudbury sont les plus démocratiques parce qu'elles poursuivent seulement les valeurs d'égalité et de liberté, tandis que les écoles tournées vers l'écologie ne sont pas purement démocratiques puisque d'autres valeurs sont transmises aux enfants. Cette liberté est néanmoins voulue par les porteurs de projets :

« Je pense que chaque école est différente et puis qu'il faut pas qu'on commence tous à s'homologuer, et puis vouloir se ressembler et puis vouloir en faire une marque de fabrique quoi. (...) Moi ce que j'aime là dedans c'est aussi cet esprit de liberté, et puis d'y aller à ta sauce

⁶⁹ Entretien réalisé avec Mylène

⁷⁰ Entretien réalisé avec Claire

⁷¹ Claire

en fonction ben des gens qui sont là, de la culture, de la ville, tu vois. »⁷²

De nombreuses écoles démocratiques ont donc pour ambition de « préparer les citoyens de demain », c'est-à-dire d'éduquer les enfants afin qu'ils soient capables de répondre aux enjeux et défis de demain, tandis que d'autres transmettent seulement les valeurs de liberté et d'égalité. Certaines sont donc politisées, alors que d'autres non. Dans tous les cas, nous pouvons affirmer que le mouvement des écoles démocratiques est porteur de changement social. En effet, que ce soit reconsidérer la place de l'enfant dans l'école et dans la société, ou transmettre des valeurs écologiques aux enfants, cela est un projet politique puisqu'il s'agit de changer l'éducation.

II. Un mouvement de transformation sociale initié par le bas

A. Une expérimentation en dehors des sphères d'actions politiques traditionnelles

« Les écoles démocratiques et les écoles alternatives dans leur ensemble vous pensez que c'est utopiste ? Ah non ! Moi j pense que c'est... et c'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai choisie d'abord l'instruction en famille et puis ensuite des pédagogies alternatives ou des modes de fonctionnement alternatifs. C'est que... j'ai... on entend énormément, et moi je l'ai entendu beaucoup notamment par rapport à mes choix éducatifs, les enfants il faut les préparer à la société. Il faut les armer, parce que c'est dur la vie (ton moqueur). Y'a ce postulat là, que suivent la plupart des gens, effectivement, essayer de les préparer au mieux, les mettre dans les meilleures écoles pour qu'ils aient les meilleures armes, les meilleurs atouts. Et puis y'a l'autre postulat qui est de dire ben en fait cette société elle me convient pas. J'ai pas envie heu... de faire en sorte qu'elle soit poursuivie dans ce sens là en créant des gens qui vont dans... qui vont peut-être être super à l'aise dedans, mais qui du coup vont la faire perdurer. Moi j'ai envie d'essayer de créer autre chose. Et pour ça il faut qu'il y ait une autre façon de penser qui naisse. Moi, pour moi c'est trop tard, j'suis formatée, mon cerveau... bon je peux encore évoluer hein, heureusement, mais pas de la même manière si je

⁷² Pascale

grandis en ayant une vision du monde qui est différente. Et du coup pour moi, si on veut changer la société, c'est par là qu'il faut commencer quoi. C'est mettre en place un système au départ qui ne formate pas, qui ne donne pas des repères établis par on ne sait qui et puis qui sont cela et point final. C'est laisser vraiment la liberté de penser, de créer, d'imaginer, pour pouvoir utiliser tout le potentiel créatif de l'être humain. »⁷³

A côté de la famille, l'école est une des institutions centrales de reproduction de la société. Par conséquent, changer l'éducation modifie les instances de socialisation et de reproduction sociale, et plus précisément les normes et valeurs inculquées aux enfants, ce qui modifie alors leur vision du monde et in fine la société. La manière dont sont éduqués les enfants dans une société reflète donc la société de demain. Par conséquent, contrôler l'école est primordial pour contrôler ce que sera la société de demain, ce qui fait que derrière chaque pédagogie alternative s'impose une certaine vision de la société. L'école devient donc un moyen pour atteindre une fin : une meilleure société, une société en accord avec ses valeurs et sa vision du monde. Les acteurs de ce mouvement ont donc l'intention de changer la société en s'appropriant l'éducation.

D'ailleurs, ce projet politique est initié par des citoyens, des citoyens qui n'ont parfois pas de diplôme ou d'expérience dans l'éducation nationale. Par exemple, la fondatrice de l'école de type sudbury est pédiatre de formation, tandis que la fondatrice de l'école à vocation écologique est hypno thérapeute et art thérapeute. De la même manière, un grand nombre de porteurs de projets ont des diplômes variés, de l'ingénierie, au management ou encore à la psychologie.

Par conséquent, ces citoyens se saisissent des questions éducatives afin de modeler une société à leur image. Il s'agit donc d'un changement initié par « le bas », par les citoyens eux-mêmes, plutôt que par « le haut », c'est-à-dire par les pouvoirs publics. Il s'agit donc d'une approche ascendante du changement, ou en d'autres termes une approche bottom-up. Cette approche est initiée par le bas parce que les acteurs de ce mouvement expriment une certaine défiance envers le politique :

« Moi j'suis pas du tout à me dire de toute façon le service public c'est de la merde ça doit rester de la merde et j'men fou. Non non

⁷³ Entretien réalisé avec Amélie, parent pré-inscrit

pour moi c'est un... c'est un vrai... c'est... c'est une vraie déception en fait de pas mettre W. dans le public hein. Moi j'suis fonctionnaire heu... j'aimerais croire au service public. Donc c'est pas heu... j'trouve que c'est dommage. Mais après oui parce que finalement c'est par le biais de la multiplication de ces écoles comme ça qu'on va réussir à créer une dynamique. Parce que... enfin si on attend que l'éducation nationale apporte quelque chose de positif ben j'sais pas on sera tous mort. »⁷⁴

Marie-Ange ne croit pas en la capacité de l'éducation nationale à se réformer elle-même. De ce fait, elle pense que le mouvement des écoles démocratiques est un moyen pour impulser un changement.

« Je reste prof parce que financièrement clairement enfin j'ai besoin d'un boulot. Et parce que j'ai encore un peu l'espoir de pouvoir changer les choses de l'intérieur tu vois. J'ai des bonnes relations avec les élèves. Enfin j'essaye du moins. Heu... voilà j'me dis j'ai peut être quand même des valeurs à transmettre. Enfin j'sais pas. J'ai l'espoir de pouvoir essayer de changer quelque chose tu vois, de leur donner un peu plus d'autonomie et tout. Mais heu... enfin c'est très variable. Ya des jours où j'me dis ouais j'vais révolutionner l'éducation nationale, et d'autres jours où j'me rends compte que non en fait c'est juste pas possible. C'est tellement rigide. »⁷⁵

Dans le même ordre d'idée, Mylène est devenue professeur dans l'optique de pouvoir les choses de l'intérieur. Elle met régulièrement en place dans ses classes des dispositifs Freinet comme par exemple le texte libre, mais elle se heurte à l'immobilisme de l'éducation nationale. Par exemple, les professeurs l'accusent de « copiner avec les élèves » lorsqu'elle essaie d'établir une bonne relation avec les élèves. De plus, les élèves ont parfois des difficultés à s'approprier les dispositifs tel que le texte libre car ils ne sont pas habitués à une telle liberté.

En plus d'une certaine défiance envers la capacité de réforme de l'éducation nationale, les enquêtés sont relativement peu politisés. En effet, ils sont nombreux à affirmer qu'ils vont

⁷⁴ Entretien réalisé avec Marie-Ange

⁷⁵ Entretien réalisé avec Mylène

voter par principe mais qu'ils ne se reconnaissent pas dans les partis politiques, et qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour comprendre les débats politiques. La majorité considère que la société n'est pas réellement démocratique, et que les écoles démocratiques seraient donc un moyen pour pallier à ce problème :

« On se dit beaucoup on est dans une démocratie. Mais quand on y regarde bien, on n'est pas si démocratique que ça. Les institutions qui nous informent, les médias, sont pas démocratiques du tout. C'est des grands groupes ou des familles riches qui sont propriétaires de ces groupes et ça...ça diffuse de l'information qui... heu comment dire... C'est filtré par les besoins de ceux qui sont propriétaires de ces institutions. Donc c'est une réflexion des besoins des propriétaires. Donc y'a ça. Les écoles sont pas gérées démocratiquement. Nos lieux de travail sont pas gérés démocratiquement du tout pour la plupart. La plupart des entreprises c'est... c'est des patrons, c'est des actionnaires qui prennent les décisions. Heu... et tous les autres sont obligés à subir. Donc on parle beaucoup de démocratie mais pour moi, la démocratie va beaucoup plus loin que voter pour le parti politique le moins pire tous les 4,5 ans. C'est pas ça pour moi la démocratie. Il faut commencer quelque part et l'école c'est... c'est un exemple. C'est une voie de travail. Y'a l'école, le travail, les médias, les banques aussi. Les banques sont pas gérées de façon démocratique du tout. Donc toutes ces institutions, qui sont quand même très importantes dans nos vies quotidiennes, sont pas démocratiques du tout. Et j pense qu'il faut commencer à changer ça, et l'école c'est une partie du schéma, une partie de l'image des choses à faire donc. »⁷⁶

Ces acteurs du changement se saisissent donc des questions éducatives afin de façonner une société qui correspond à leurs attentes et à leurs valeurs. Il s'agit donc d'une manière particulière de faire de la politique, en dehors de la sphère politique traditionnelle et des modes de participation politique traditionnels tel que le lobbying ou les pétitions. Il s'agit donc d'une action directe parce que les citoyens agissent directement, par eux-mêmes, pour changer l'éducation, et ce afin que celle-ci soit en accord avec leurs valeurs et la société à

⁷⁶ Entretien réalisé avec Andrew

laquelle ils aspirent. Cela ressemble à ce qui est expérimenté sur les Zones à Défendre (ZAD) où les individus réinventent la vie en communauté en dehors du système politique et économique dominant. Par ce biais, les citoyens se réimpliquent alors dans le politique.

Il s'agit donc d'un mouvement dont l'objectif est de transformer la société. D'ailleurs, les acteurs du mouvement de l'éducation démocratique participent chaque année au Printemps de l'Education, un mouvement citoyen dont l'objectif est de rassembler tous les acteurs qui « *ont choisi de s'engager pour permettre aux enfants d'être acteur de leur éducation, de cultiver leur enthousiasme et construire une société plus humaniste, écologique et solidaire. C'est cette transformation individuelle et sociétale qui est au cœur de la raison d'être de l'association*⁷⁷ ». De plus, les acteurs de ce mouvement participent souvent à des conférences TED (Technology-Entertainment-Design), dont l'objectif est de partager auprès du public « *des idées qui valent la peine d'être diffusées* »⁷⁸. L'objectif est de diffuser des idées afin de changer les attitudes et la société, comme le montre cette rapide présentation : « *Le principe d'une conférence TED est simple : en 18 minutes maximum, lors d'une intervention captivante, des personnalités exposent leurs visions et leurs actions pour améliorer le monde. (...) Objectif : enthousiasmer, motiver et ouvrir l'esprit du public*⁷⁹. » Ophélie, membre de l'équipe de l'école à vocation écologique est d'ailleurs la co-organisatrice du TEDx de Valencienne, et elle explique son engagement dans ce projet car : « *ça a pris du sens pour moi les TEDx parce que c'est diffuser des idées pour changer le monde et c'est aussi se forcer à voir différemment.* »⁸⁰

Participer à des TED montre bien la volonté de changement sociétal à laquelle aspire le mouvement. Ça s'inscrit donc plus largement dans une transition citoyenne, écologique, et humaniste, où des citoyens se saisissent de diverses problématiques dans le but de redonner du pouvoir et de l'autonomie aux individus⁸¹. D'ailleurs, tous nos enquêtés ont un mode de vie durable, avec des pratiques écologiques durables⁸².

⁷⁷ <<https://printemps-education.org/connaitre/>>

⁷⁸ Traduction du slogan "Ideas worth spreading"

⁷⁹ <www.tedxorleans.com/a-propos>

⁸⁰ Entretien réalisé avec Ophélie

⁸¹ Par exemple en matière d'autonomie alimentaire ou énergétique.

⁸² Cf Annexe 2

B. De l'individu au collectif : un projet politique qui s'incarne dans des pratiques individuelles

Le mouvement des écoles démocratiques est donc un projet politique qui a vocation à changer la société positivement. Néanmoins, cette volonté de changer la société ne transparaît pas dans les entretiens réalisés avec les parents pré-inscrits. Plus exactement, leur motivation première est d'obtenir le bien-être de leur enfant, comme nous l'avons vu dans la première partie. La volonté de changer la société est une motivation subalterne et s'inscrit plutôt dans une volonté de faire sa part, dans une démarche de type Colibri :

« Moi j'aimerais participer à créer quelque chose de différent en fait parce que j'adhère au principe de Gandhi qui disait Sois le changement que tu veux être dans le monde. Même si c'est un tout petit changement. Heu moi j'ai envie de participer à un projet qui pourrait aider à changer quelque chose, même si c'est que une toute petite partie de l'image, c'est un changement, et c'est un changement positif. Et voilà j'ai envie de... de contribuer à ce projet, à ce changement. »⁸³

Le mouvement Colibri est un mouvement citoyen initié par Pierre Rhabi⁸⁴ en 2007 dont l'objectif est de construire une société plus humaine et plus écologique. Il part du principe de Gandhi selon lequel le changement sociétal ne peut venir que d'un changement intérieur. Autrement dit, il faut d'abord se changer soi pour changer le monde. Le mouvement Colibri relie donc toutes les initiatives individuelles qui vont dans ce sens là.

D'ailleurs, la majorité des enquêtés pratiquent le développement personnel, ce qui montre à quel point le bien-être est important à leurs yeux. Par exemple, Mylène réalise chaque année une retraite spirituelle dans un monastère bouddhiste afin d'être plus à l'écoute de soi-même et des autres, et d'être plus apaisée, pour vivre au ralenti et dans la simplicité. A côté de ça, elle pratique de temps en temps la méditation, et elle pratique la CNV. De la même manière, Claire pratique le développement personnel : elle fait du yoga, médite de temps en temps, fait une psychanalyse depuis dix ans, et elle fait une thérapie des émotions sur le corps. Ophélie a

⁸³ Entretien réalisé avec Andrew

⁸⁴ Il est d'ailleurs intéressant de noter que sa fille Sophie Rhabi est la fondatrice de La Ferme des Enfants, une école démocratique politisées.

quant à elle réalisé un stage amérindien de trois jours qui lui a permis de tout remettre en question⁸⁵.

« Au début de l'entretien, vous me disiez que vous ne saviez pas vraiment encore ce qui vous motive dans la vie. Du coup vous faites beaucoup de développement personnel, des choses comme ça ?

Oui. Je vois un chamane (rire). Ouais je fais pas mal de choses. Y'a des choses que j'arrive pas encore à faire, genre la méditation, ça m'est pas adapté mais mon compagnon lui la pratique quotidiennement depuis quatre ans, donc lui m'apporte beaucoup aussi par rapport à ça et me permet de faire mon propre développement personnel. Et puis après ben c'est plus de l'auto-formation, et beaucoup de lectures et des choses comme ça quoi. Pas encore vraiment beaucoup de pratique parce que là j'ai pas le temps en ce moment de développer ça, mais j'aimerai bien. Mais de toute façon effectivement à partir du moment où on met le doigt là dedans je pense qu'on peut pas y échapper quoi. Toutes ses données là, puisque ça... tout ça ça nous ramène à l'être en fait. L'école démocratique, tout ce dont on a parlé ce matin, c'est être et non pas avoir alors que à l'école ben c'est avoir : avoir des connaissances, avoir des bonnes notes, avoir des diplômes. Que là c'est vraiment être. Pour moi c'est ça en fait le centre de toute cette démarche de faire les choses autrement, c'est ça. »⁸⁶

Dans une société en perte de sens où les individus sont de plus en plus livrés à eux-mêmes, les techniques de développement personnel sont également un moyen de se trouver, de donner du sens à sa vie, et ainsi de combler le manque ressenti à l'école, comme dans ce cas-là l'impression de ne pas avoir trouvé sa voie. C'est un moyen pour se connaître soi-même.

La démarche Colibri relie donc l'individu et le collectif, puisqu'on pense d'abord à soi et à ses enfants, et ensuite à la société dans son ensemble. C'est en effet une démarche individuelle d'inscrire son enfant dans une école alternative, et cette démarche individuelle prend un sens collectif lorsque toutes les démarches s'agrègent pour former un véritable mouvement de

⁸⁵ Cf Annexe 3.

⁸⁶ Entretien réalisé avec Amélie

changement sociétal. Nous pouvons donc appliquer le concept d'action collective individualisé à ce mouvement⁸⁷, puisqu'il s'agit d'une démarche politique qui s'inscrit dans un choix personnel et individuel.

Il s'agit donc d'une manière particulière de faire de la politique, les motivations individuelles s'agrégant pour former un mouvement de transformation sociale. Ce changement sociétal auquel aspirent les acteurs de ce mouvement est-il réservé à certaines catégories sociales ?

Troisième partie : Un mouvement qui exclut certaines catégories sociales de son projet émancipateur

I. Une volonté d'accessibilité à tous

Nous venons de montrer que les enquêtés se tournent vers les écoles alternatives pour faire correspondre l'école à leurs valeurs, et que cela est porteur d'un véritable projet de société à visée de transformation sociale de la société. Pourtant, le prix élevé d'inscription à ce type d'école ne permet pas à toutes les catégories sociales d'y accéder. Nous observons donc une contradiction entre le recrutement élitiste de ces écoles et le projet politique de transformation sociale qui est associé à ces écoles. Il y a un dualisme entre ces deux questionnements puisque ces écoles mettent en avant un idéal politique de transformation de la société, alors qu'elles sont réservées à une élite vu que les frais d'inscription sont généralement très élevés.

Nous nous demandons donc si ce projet politique est réservé à une élite ? Et s'il exclut par conséquent certaines catégories sociales de son projet émancipateur ?

Au début de ce travail de recherche, nous avons en effet émis l'hypothèse selon laquelle ce projet politique était une stratégie élitiste d'évitement social. Il est clair que ces écoles ne sont pas accessibles à tous, étant donné que les tarifs peuvent aller jusqu'à 6600€ pour l'école Skholè à Nice. L'école la moins chère est l'école démocratique de Quimper qui a fixé les frais d'inscription à 150€ par mois pour tous. Le caractère émancipateur de ce projet politique est donc remis en question par les tarifs.

Néanmoins, nous nous sommes rendu compte au fil des entretiens et de l'analyse documentaire que cet élitisme n'était pas forcément voulu. Tout d'abord, de nombreuses

⁸⁷ Ce concept a été développé par Michele Micheletti à propos des choix de consommation engagés.

écoles élaborent leurs grilles tarifaires en fonction du quotient familial des familles ou en fonction de leur revenu fiscal de référence. C'est le cas de l'école de type sudbury qui a échelonné les frais d'inscription selon le revenu fiscal de référence, les frais allant ainsi de 1800€ l'année à 5800€ l'année par enfant. Néanmoins, Mylène, membre de l'équipe, a conscience que cela ne permet pas à toutes les familles de s'inscrire, et c'est une réelle déception :

« Moi-même ça me pose un peu.. enfin je suis vraiment très pour le public, l'accessibilité, la mixité sociale, etc. Et de me dire que j'suis en train de créer une école qui coûte cher comme ça c'est vrai que... C'est aussi pour ça.. c'est une des raisons pour lesquelles j'ai encore envie de rester dans le public. C'est que j'ai envie en fait d'être avec un public que je sens que l'école pourra pas attirer pour des raisons financières en fait. (...) Moi j'ai envie de pouvoir avoir des enfants dont les parents sont au RSA ou des familles monoparentales ou des familles enfin voilà. Mais malheureusement voilà j'ai conscience aussi que la priorité là ça va être de l'ouvrir l'école. Qu'on peut pas être en contrat avec l'éducation nationale parce que sinon ça nous ferait faire des compromis sur la pédagogie et ça on veut surtout pas. Donc voilà. Mais voilà la situation est complexe parce que... Mais du coup mon sentiment est complexe aussi par rapport à ça. Mais à un moment c'est une question de choix en fait. Est-ce que j'ai envie de contribuer à ce que ça se développe et qu'un jour ça devienne peut-être plus accessible ou est-ce que j'attends que ça soit plus accessible pour créer l'école tu vois ? J'me suis dit ben autant la créer et puis espérer que ça puisse se concrétiser. »⁸⁸

La mixité sociale est donc très importante pour Mylène, et le fait d'exclure certaines catégories sociales de son projet d'école lui pose un réel problème. C'est pourquoi elle continue à être professeur à temps partiel dans un collège public⁸⁹, dans l'objectif de pouvoir changer les choses de l'intérieur.

De la même manière, la fondatrice de l'école à vocation écologique n'a pas encore fixé définitivement les frais d'inscription au vu de l'avancement du projet, mais son souhait serait

⁸⁸ Entretien réalisé avec Mylène

⁸⁹ C'est également pour des raisons financières qu'elle continue à être professeur de français.

de les établir à 1800€ l'année afin de pouvoir accueillir des familles moins aisées. D'ailleurs, elle oriente sa communication de l'évènement dans ce sens puisqu'elle dispose des brochures de l'Ecole Inspirée dans les maisons de quartiers :

« Je souhaite au sein de l'école inspirée vraiment baisser un maximum les coûts pour ouvrir à un maximum de familles. Et aussi au niveau de la communication d'essayer de pas faire ça que sur facebook et puis dans des cafés machins, d'aller poser des brochures dans les maisons de quartier, etc., et puis de proposer dans les maisons de quartier de rencontrer les familles. Sinon c'est des gens qui sont juste pas au courant en fait de ce genre d'initiative. »⁹⁰

En plus d'échelonner les tarifs, de nombreuses écoles mettent en place des bourses solidaires afin de permettre à des familles qui n'ont pas les moyens d'inscrire leurs enfants dans ces écoles de le faire. Par exemple, l'Ecole Démocratique de Paris a mis en place un système de bourses solidaires qui est financé par des mécènes s'engageant sur plusieurs années. Les frais d'inscription peuvent ainsi diminuer de 30 à 50% pour les familles qui en ont besoin. L'Ecole sociocratique de Grivery s'est quant à elle fixé un quota de 25% d'élèves défavorisés, qui a été récemment atteint.

Les frais d'inscription sont donc élevés, mais il y a une volonté de les rendre accessible à tous. Le prix élevé des frais d'inscription est lié au fait qu'elles ne reçoivent aucune subvention de la part de l'Etat. Il s'agirait donc d'un élitisme contraint par le système, mais un élitisme non voulu.

Nous observons quand même des différences entre les écoles. Les tarifs oscillent fortement selon les écoles. Ainsi, certaines coûtent environ 5000€ l'année et rien n'est mis en place pour les personnes à petits revenus, tandis que d'autres font en sorte de réduire leurs tarifs au maximum. Nous avons remarqué la même ambivalence au sein des parents pré-inscrits que nous avons interrogés au sujet du manque de mixité sociale.

II. L'absence de mixité sociale

Cet élitisme contraint a en effet des conséquences négatives sur la mixité sociale, qui sera relativement faible au sein de ces écoles.

⁹⁰ Entretien réalisé avec Pascale

« Il est pas scolarisé parce qu'en fait toutes les écoles sont hors budget. Parce que comme je suis toute seule je peux pas payer ça. (...) Je suis prête à mettre un certain prix pour son épanouissement, mais après y'a des limites quoi. Après... on peut pas tout... j'peux pas mettre 500 ou 600€ par mois dans une école quoi, c'est aberrant. (...) Ça fait un peu élitiste même si c'est pas le but au départ. Mais finalement les frais de fonctionnement ben, c'est normal qu'une école ait des tarifs.. enfin elle reçoit pas d'aide. Mais bon, c'est pas... Je comprends tout à fait hein, les tarifs se justifient parce que ils n'ont aucune aide de l'Etat mais du coup c'est pas ouvert à tout le monde quoi. »⁹¹

Par exemple, Léa, maman d'un garçon HP, ne pourra pas scolariser son enfant dans ce genre d'école si les frais d'inscription sont trop élevés. Elle comprend qu'il faille payer un certain prix étant donné que ces écoles sont hors contrat, donc non subventionnées. En revanche, ce n'est pas justifié à ses yeux d'établir des frais d'inscription moyennant autour des 5000 ou 6000€ l'année. A cause de tarifs trop élevés, cette famille monoparentale sera donc exclue des écoles alternatives alors que les écoles traditionnelles ne sont pas adaptées aux enfants HP.

Le manque de mixité sociale n'est pas un problème pour certains parents qui estiment que la mixité sociale peut se retrouver ailleurs, dans les activités extrascolaires par exemple :

« La mixité on peut aussi la travailler d'autre façon. Par les activités à l'extérieure, enfin par exemple aller dans une asso qui coûte très peu qui est financée par la ville il va se retrouver avec une certaine mixité. Heu il fait du centre aéré pendant l'été. Là il est confronté à une mixité sociale. Heu voilà, c'est à nous aussi de le faire pendant les vacances, on est sur un mode de vacance assez simple et assez classique et on l'emmène aussi à discuter avec les autres. Il joue sur la plage avec des enfants qui sont un petit peu de toutes catégories sociales donc heu ça m'inquiète pas. Ça m'inquiète pas »⁹²

⁹¹ Entretien réalisé avec Léa

⁹² Entretien réalisé avec Nadine

Pour certains parents, le manque de mixité social est clairement un problème⁹³, car cela ghettoïse leurs enfants en les catégorisant « fils de bourges ».⁹⁴

Pour d'autres parents, la mixité sociale n'est pas quelque chose qu'ils recherchent. C'est par exemple le cas d'Andrew et d'Amélie :

⁹³ Cf Annexe 5

⁹⁴ Se référer à l'annexe 5

« C'est un critère important pour vous la mixité sociale ? »

A : Pour moi ce qui est le plus important c'est la pédagogie d'école. La mixité sociale... pfff ouais ouais... non c'est pas plus important que ça. Moi j'ai grandi dans une école... je sais pas mixte, un quartier avec... comment dire... avec des classes moyennes et des classes défavorisées. Moi j'ai participé, c'est pas le mot participer mais je faisais partie des classes avec des élèves, où quand tu as 50% des élèves qui foutent le bordel et qui font que des conneries tu peux pas apprendre ! Et si tu as envie d'apprendre, tu te prends des claques quoi, parce que tu es pas comme les autres en fait, tu es intéressés... ah l'autre... Tu...comment dire... t'es quelqu'un de intellectuel, c'est une sorte d'anti-intellectualisme et ouais (rire) je tiens pas forcément à la mixité plus que ça si c'est ça la mixité. »

MA : Pour moi, la mixité c'est important, la mixité sociale c'est important. Sauf que à l'éducation nationale il n'y a pas de mixité sociale. Enfin dans plein d'établissement scolaire y'a pas de mixité sociale »

Mais ils précisent quand même ensuite que :

« MA : Nous notre objectif c'est pas de fuir la mixité sociale. Mais bon. On peut pas... enfin si on rajoute ce critère là on va pas... »

A : C'est déjà compliqué.

MA : On peut pas rajouter ce... Ben c'est sûr que ce serait bien. Mais de la vraie mixité sociale. »

« D'ailleurs ces tarifs élevés ça réduit beaucoup la mixité sociale, et est-ce que ça vous pose problème ça ? »

Alors... oui et non je vais répondre. Je pense que dans l'absolu la mixité sociale est une bonne chose. Dans le sens où il faut quand même, comme ce je disais tout à l'heure par rapport au côté obscur de la force et tout ça, où il faut quand même qu'il y ait un équilibre qui tire vers le haut. Et moi j'ai fait toute ma scolarité à R.[le nom a été modifié pour conserver l'anonymat], dans le privé, mais à R.. Et pour rien au monde je mettrai mon enfant dans une école publique à R., même si je suis pour la mixité sociale. Parce que pour moi du coup c'est plus de la mixité sociale là bas. Ça devient un excès dans ce que j'ai pas envie de transmettre aux enfants quoi. Donc je pense qu'il faut effectivement favoriser des passerelles entre les différentes cultures, entre les différents niveaux sociaux, mais je sacrifierai pas mes enfants pour ça. C'est dur à dire, c'est dur à entendre mais voilà. Je vais pas les faire passer au mépris de tous les autres en marchant sur la tête des autres, je vais pas les faire passer devant, mais je les sacrifierai pas non plus sur l'autel de l'école publique. Voilà, ça me semble pas possible. »

A la fin de l'entretien, elle a voulu revenir sur le sujet de la mixité sociale : *« Je pense que je suis restée bloquée en fait moi par rapport à cette question là sur la mixité, notamment par rapport ce que j'ai connu, du coup Roubaix et des cultures différentes. Je pense que Cécile a quand même en tête de faire attention à ça, et effectivement je pense que l'idée de la bourse c'est important. »*

Ils rejettent donc clairement la mixité sociale, même s'il y a une tentative de justification par la suite. Néanmoins, ce rejet de la mixité sociale s'explique par leur rapport personnel à l'école. En effet, Andrew a été scolarisé dans un établissement plutôt défavorisé, tandis qu'Amélie a été scolarisée dans un établissement privé situé dans un quartier populaire.

Etant donné l'ambivalence des résultats au sujet de cette problématique, nous ne pouvons émettre de conclusions. Une recherche plus approfondie mériterait donc d'être menée.

CONCLUSION

Nous avons initié cette recherche afin de comprendre les raisons d'un tel engouement autour des écoles démocratiques. Plus précisément, nous voulions cerner les valeurs portées par les acteurs de ce mouvement. A l'issue de cette recherche, nous avons donc montré que le choix d'inscrire son enfant dans une école démocratique et/ou de fonder une école démocratique est lié à la volonté de faire correspondre ses stratégies scolaires à ses stratégies d'éducation. Ces stratégies sont fondées sur la bienveillance, et ont pour objectif d'assurer le bien-être de l'enfant. L'école est donc perçue comme le prolongement de l'éducation familiale.

Nous avons également montré que ce mode de vie alternatif avait des implications politiques, étant donné que ce modèle d'éducation est porteur d'un projet de société avant-gardiste. Des citoyens se mobilisent pour créer une éducation à l'image de la société à laquelle ils aspirent, aspirant ainsi à changer la société en changeant l'éducation. Nous nous sommes cependant rendu compte que ce projet politique prenait essentiellement forme par des motivations individuelles. En effet, si les citoyens se réapproprient l'éducation, c'est avant tout pour eux-mêmes et pour leurs enfants. Les motivations initiales des enquêtés sont individuelles, c'est-à-dire qu'ils inscrivent leurs enfants dans des écoles démocratiques parce qu'ils recherchent avant tout le bien-être de leur enfant. C'est donc un projet politique qui s'incarne dans des pratiques individuelles, l'agrégation des initiatives individuelles formant un mouvement plus large de changement sociétal.

Enfin, nous avons montré que ce mouvement excluait certaines catégories sociales défavorisées de son projet politique, étant donné le prix élevé de ces écoles. Néanmoins, cet élitisme n'est pas forcément voulu par les porteurs de projet qui mettent tout en œuvre pour réduire les coûts. Cette exclusion de certaine catégorie sociale est donc due au système politique qui ne subventionne pas les écoles privées hors contrat. D'ailleurs, les porteurs de projets rencontrent de nombreux obstacles pour ouvrir des écoles démocratiques. Il aurait donc été intéressant de s'intéresser à cet aspect là dans le cadre d'une autre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

(Collectif). *Bonaventure : une école libertaire : premier pas d'une république éducative*. Paris : Edition du monde libertaire. Bruxelles : Editions alternative libertaire, 1995. 176 p.

BOURDIEU Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : les éditions de minuit, 1979. 679 p.

CHAMBAT, Grégory. *Pédagogie et révolution : question de classe et (re)lectures pédagogiques*. Paris : Libertalia, 2015. 225 p. 16

GOFFMAN Erving. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les éditions de Minuit, 1975. 175p.

GUMBEL, Peter. *Ces écoles pas comme les autres : à la rencontre des dissidents de l'éducation*. Paris : la Librairie Vuibert, 2015. 249 p.

GRAY Peter. *Libre pour apprendre*. Arles : Actes sud : Play bac, 2016. 356 p.

GREENBERG Daniel. *L'école de la liberté : un modèle d'éducation autonome et démocratique*. Paris : Mama éditions, 2017. 260p.

HOLT John. *Les apprentissages autonomes : comment les enfants s'instruisent sans enseignement*. Breuillet : L'instant présent, 2014. 169 p.

INGLEHART Ronald. *Modernization and postmodernization : Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton : Princeton University Press, 1997. 453 p.

LE GOFF Jean-Pierre. *Malaise dans la démocratie*. Paris : Stock, 2016. 262 p.

LOCKE John. *Quelques pensées sur l'éducation*. Traduit de l'anglais par Gabriel Compayré. Paris : Hachette, 1904. 351 p. (introduction) Disponible sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75186f.image>

NEILL, A.S. *Libres enfants de Summerhill*. Traduit de l'anglais par Micheline Laguilhémie. Paris : Gallimard, 1985. 463 p.

PERCHERON Annick, SUBILEAU Françoise, « Mode de transmission des valeurs politiques et sociales : enquête sur des préadolescents français de 10 à 16 ans (suite) », *Revue Française de Science Politique*, 1974, Vol. 24, 2, p. 189-213. Cité par Pagis Julie. Ibid. , p. 601

PRONOVOST Gilles. *Temps sociaux et pratiques culturelles*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2005. 180p.

REUTER, Yves. *Une Ecole Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan, 2007. 254 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques. *Emile ou de l'éducation, tome premier*. Volume 4. Genève : J.M. Gallanar, 1780-1789. 201 p. Disponible sur : <https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0017.pdf>

THOMAS Alan, PATTISON Harriet. *À l'école de la vie : les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. Breuillet, Essone : L'instant présent, 2013. 238 p.

Revue :

BONNY Yves. *Sociologie du temps présent : modernité avancée ou postmodernité ?* Paris : Armand Colin, 2004. Cité dans BEITONE A., DOLLO C., GERVASONI J. [et al.]. *Sciences sociales*. 6^{ème} édition. Paris : Sirey, 2009, 557p.

BOURDIEU Pierre, Champagne Patrick. Les exclus de l'intérieur. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 91-92, mars 1992. Politiques. pp. 71-75. www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008

CASANOVA Rémi, CARRA Cécile. Pédagogies alternatives : Quelles définitions, quels enjeux, quelles réalités ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°45, 2010. 194 p. Disponible sur : http://www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_2010_num_45_1

CARRA Cécile. Participation citoyenne et construction de normes : quels effets sur les violences scolaires ? In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°34, 2004. Citoyenneté et rapport à la loi. pp. 41-53. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2004_num_34_1_1350_17

Gravillon, Isabelle. « La nouvelle panacée », *L'école des parents*, vol. 622, no. 1, 2017, pp. 31-38. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-p-31.htm?1=1&DocId=493926&hits=2994+2993+5+4+>

PRUVOST Geneviève, « L'alternative écologique », *Terrain* [En ligne], 60 | mars 2013, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 14 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/terrain/15068>

REUTER Yves, CARRA Cécile. Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». In: *Revue française de pédagogie*, volume 153, 2005. pp. 39-53. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2005_num_153_1_3392?q=p%C3%A9dagogie%20freinet%20c%C3%A9cile%20carra

Mémoires, thèses, Rapports :

La fondation pour l'enfance. Campagne de lutte contre les violences éducatives ordinaires :

<http://www.violence-educative.fondation-enfance.org/#ecran10>

LAFON Delphine. *Célestin FREINET ou la révolution par l'école*. Mémoire de maîtrise d'Histoire, Université de Nice Sophia-Antipolis, sous la direction de PANICACCI Jean-Louis. 1999. 133 p.

PAGIS Julie. « Les incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixantes-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin) ». Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Gérard MAUGER, Paris, Ecole des hautes études en sciences sociales, 2009, 927 p.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Garantir le droit à l'éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l'enseignement*. Dossier de presse. Jeudi 9 juin 2016. Disponible sur :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-_juin/43/7/DP-Garantir-le-droit-a-l-education-pour-tous-les-enfants-dans-le-respect-des-valeurs-de-la-Republique-et-de-la-liberte-de-l-enseignement_591437.pdf

Définition du dictionnaire en ligne <www.toupie.org>. Disponible sur :

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Agisme.htm>

Articles de presse, documentaires, blog :

B. Jean-Marc, Dossier : de l'École capitaliste à l'éducation émancipatrice. Mediapart, 7 septembre 2017 (consulté le 31/10/2017). Disponible sur : <https://blogs-mediapart-fr.doc-distant.univ-lille2.fr/jean-marc-b/blog/050917/dossier-de-l-ecole-capitaliste-l-education-emancipatrice>

CHAMBAT Gregory. Ecole, pédagogie et émancipation. Entretien avec Grégory Chambat. Contretemps, revue de critique communiste. Le 22 février 2017. (Consulté le 18/05/2018). Disponible sur <<https://www.contretemps.eu/chambat-ecole-pedagogie-emancipation/>>

CHESNE Jean-François. *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Rapport du CNESCO, sous la direction de MONS Nathalie. Septembre 2016. Disponible sur : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf>

Conférence de Ramīn Farhangi : *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*.

TEDxSaclay. Mis en ligne le 8 mars 2016. Disponible sur :

<https://www.youtube.com/watch?v=Mt59UJYV9jU>

COLLOT Bernard. L'école et la lutte contre les inégalités. Mediapart, 4 novembre 2015 (consulté le 02/11/2017). Disponible sur : <https://blogs-mediapart-fr.doc-distant.univ-lille2.fr/bernard-collot/blog/041115/l-ecole-et-la-lutte-contre-les-inegalites>

COLLOT Bernard. Tous les dys... qui posent problème à l'école. *Le blog de Bernard Collot*. Mis en ligne le 13 octobre 2014. Disponible sur :

<http://education3.canalblog.com/archives/2014/10/13/30758333.html> (consulté le 20 mai 2018)

JULIENNE Marina. Evaluation scolaire : copie à revoir, dit la science. *Le Monde*. 5 novembre 2011 (consulté le 18/10/2017). Disponible sur : <http://nouveau.europresse.com.doc-distant.univ-lille2.fr/Search/ResultMobile/14>

SALTEL Delphine. *Ya deux écoles* (documentaire audio). Arte Radio, novembre et décembre 2015 (consulté le 02/11/2017). Disponible sur : https://www.arteradio.com/serie/y_a_deux_ecoles

Index des noms propres

CNV : Communication Non Violente

EUDEC : Communauté Européenne pour l'Education Démocratique

ZAD : Zone A Défendre

SOMMAIRE DES ANNEXES

Annexe 1 : Liste des entretiens et présentation synthétique des enquêtés	61
Annexe 2 : Pratiques des enquêtés	64
Annexe 3 : La rubrique « fonctionnement » de l'Espace Harmonie	66
Annexe 4 : Les quatre piliers de l'Ecole Découverte de Lyon Ouest	67
Annexe 5 : Extrait d'entretien mené avec Emma et son ex compagnon	70

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des entretiens et présentation synthétique des enquêtés

Nom	Date et lieu de l'entretien	Fonction	Etudes – Diplôme	Vie professionnelle = trajectoire professionnelle	Enfant	Durée de l'entretien
Claire	Le 29 mars 2018	Porteuse du projet Future directrice de l'école de type sudbury	Ecoles bilingues internationales (allemand) Etudes de médecine : pédiatrie de ville	A travaillé deux ans dans un CAMSP A arrêté de travailler pour se consacrer pleinement au projet => créatrice d'école	Une fille en moyenne section dans l'école publique de son village	2h30
Pascale	Mercredi 4 avril 2018	Porteuse du projet. Future directrice de l'École à vocation écologique	Etude au Cours Florent et à l'école du Jeu à Paris Formation à l'hypnothérapie, l'art-thérapie et au coaching au Québec pendant un an et demi Formation en massothérapie Diplômée en Access Bar Formation SEVE Formation en analyse psycho-organique à Paris avec la EFAPO depuis 2017	Comédienne Hypnothérapeute Art thérapeute Créatrice d'école	Pas d'enfant	1h45
Mylène	Vendredi 6 avril	Membre de l'équipe de l'école de type sudbury	Prépa littéraire. Master de lettres. Formation pour devenir professeur	Professeur de français en lycée et collège.	Pas d'enfant	1h50
Andrew	Dimanche 8 avril à leur domicile dans le centre-ville	Parents préinscrits à l'école de type sudbury. Andrew	Ecole d'ingénieur	Ingénieur en Angleterre puis plusieurs années de voyage et woofing puis de nouveau ingénieur	Un enfant qui va avoir 3 ans	3h15

Marie-Ange		fait désormais partie de l'équipe de l'école de type sudbury	IEP Lyon puis master action publique	Conseiller jeunesse au ministère jeunesse et sport => chargée de mission coopération transfrontalière au conseil départemental		
Ophélie	Le mardi 10 avril dans un café	Membre de l'équipe de l'école à vocation écologique	DUT Techniques de commercialisation et licence en management des PME PMI	A travaillé pendant plus de 6 ans dans une structure d'appui et accompagnement aux entrepreneurs + donné des cours dans les lycées et universités sur la création d'entreprise	Un garçon de 6 ans.	57 min. (écourté car elle avait une réunion)
Nadine	Le mardi 17 avril par Skype.	Parents préinscrits à l'école de type sudbury.	Classe prépa => licence de maths => école d'ingénieur	Travaille dans le bâtiment, dans une entreprise de bâtisseur	Un garçon de 6 ans et une fille de 2 ans	1h31
Léa	Le jeudi 19 avril par téléphone.	Parents préinscrits à l'école à vocation écologique.	Infirmière de profession : infirmière à domicile	Sans activité professionnelle pour s'occuper de son fils	Un garçon de 4 ans diagnostiqué HP	33min
Amélie	Le 20 avril à son domicile	Parents préinscrits à l'école de type sudbury.	Un an de Science Po => DEUG Histoire de l'Art => Maîtrise Conception et mise en œuvre de projets culturels	Travaille dans le domaine culturel Ecrit des chansons pendant quelques années : auteur-compositeur Sans activité professionnelle dès qu'elle a eu des enfants jusqu'à ce qu'elle se sépare de son mari Actuellement : dans un réseau de médiathèque à temps partiel + activité artistique : elle a monté un spectacle	Un garçon de 12 ans et une fille de 8 ans	2h29

Emma	Le 25 avril dans un café	Préinscrits à l'école de type sudbury.	Diplôme d'assistante sociale	Dans le social => assistante de direction => assistante maternelle	Deux jumeaux de 12 ans qui sont en 5 ^{ème} dans un collège public.	1h04
JP			Pas de diplôme. Il avait commencé un DUT informatique mais il a été embauché pour son talent avant la fin de ses études	Ingénieur informatique => il a créé son entreprise qui fournit des technologies aux bars pour qu'ils s'équipent en karaoké. Entreprise productrice de musique karaoké pour les bars.		

Annexe 2 : Pratiques des enquêtés

Nom	Activités militantes, bénévolat	Pratiques écologiques	Développement personnel	Parentalité bienveillante
Claire	Non, pas le temps	Projet d'écovillage, zéro déchet, végétarienne, CNV, avant de mettre entre parenthèse pour le projet Démarche Colibri	Lectures, thérapies, méditation, yoga, psychanalyse depuis 10 ans, thérapie des émotions sur le corps	Oui : CHNI, allaitement, lui laisse beaucoup de liberté
Pascale		Végétarienne. Mange bio autant que possible. Ne se maquille plus, n'achète plus rien de neuf (friperie, Emmaüs, troc, etc.)		Non concernée
Mylène	Droits des animaux, féminisme, droit des réfugiés. Bénévolat dans un supermarché coopératif.	Végétalienne Mange local et bio dans la mesure du possible Evite de prendre l'avion Se déplace en transports en commun	Méditation CNV Retraite dans un monastère bouddhiste chaque année	Non concernée.
Andrew	ND	Végétarien, mange bio et veut élever son fils en végétarien	Cours de yoga	ND
Marie-Ange	ND	Presque végétarienne, mange bio	ND	ND
Ophélie	Engagée dans plusieurs associations	ND	Stage amérindien	Oui
Nadine	Non : participation financière en soutien à des actions mais pas le temps pour autre chose	Conscience économe, déplacement à vélo au maximum, isolation correcte de leur maison, potager à la maison Démarche Colibri	ND	Schéma classique au début avec menace de la fessée. Parentalité bienveillante aujourd'hui.
Léa	Non	Vont chercher les légumes et la viande à la ferme, tri sélectif, potager à la maison	ND	Oui elle essaye au maximum
Amélie	Oui	Mange très peu de viande, exclusivement bio	Elle voit un chamane,	Oui, au maximum

			lit beaucoup de livres	
Emma	ND	ND	ND	Oui mais pas tant que ça, ils ne sont pas dans l'extrême.
JP				

Annexe 3 : La rubrique « fonctionnement » de l'Espace Harmonie

« ÉTHIQUE :

- éco-citoyenneté et même éco-humanité dans lesquelles chaque membre est garant du bon fonctionnement de l'école en lien avec son environnement
- favoriser les échanges plutôt horizontaux que verticaux entre les jeunes, les facilitateurs et/ou les parents
- décisions prises dans l'intérêt général
- équité entre tous les membres
- responsabilité d'apprentissages et d'actions
- pacification et humanisation des rapports
- une communication bienveillante auprès de chaque membre, en adéquation avec les valeurs, le fonctionnement et l'éthique de l'école
- soutien auprès des jeunes par des facilitateurs soucieux et désireux de porter chaque membre dans ses apprentissages et son développement personnel, dans son projet propre

VALEURS :

- bienveillance, tolérance, respect de l'autre et de son environnement
- cogestion et responsabilisation, confiance en soi et prise d'initiative
- coopération et entraide, harmonie, écoute et compréhension entre les membres
- conscience écologique comme le recyclage/upcyclage, de l'énergie et de l'eau que nous utilisons
- authenticité, empathie, et ouverture à la diversité du monde
- créativité avec liberté, audace et lâcher prise
- mixité intergénérationnelle et sociale, de rencontres
- épanouissement et évolution rythmés par le seul enthousiasme des individus pour une diversité et une richesse des échanges

FONCTIONNEMENT :

- fonctionnement démocratique dans lequel chacun a une voix.

Un *conseil d'école* a lieu une fois par semaine et représente l'autorité de l'école en prenant en compte les décisions concernant les choix collectifs pour le fonctionnement de l'école.

Un *conseil de justice* est chargé de décider des sanctions/réparations et rééquilibrer le climat démocratique en un savoir-vivre ensemble, celui-ci ayant comme unique support et outil le règlement intérieur.

Un *conseil de médiation* est mis à disposition comme lieu d'échange et d'écoute pour résoudre les conflits, les problèmes relationnels et de communication. A la différence du conseil de justice celui-ci laisse place aux émotions. Ces séances ont lieu suite à des demandes déposées par les membres.

- savoir vivre ensemble sans lequel la synergie du groupe de jeunes et d'adultes ne pourrait prendre vie
- flexibilité mentale et ouverture d'esprit, de lâcher prise et de compréhension, de l'acceptation du "laisser faire", de la priorité absolue des besoins fondamentaux des jeunes pour leur scolarité au sein de notre école Espace Harmonie : leur donner toute notre confiance sans attente, sans jugement, ni exigence aucune »

Annexe 4 : Les quatre piliers de l'Ecole Découverte de Lyon Ouest

« NOTRE VISION DE L'ENFANT

« L'important n'est pas que l'enfant fasse ce qu'il veut mais qu'il veuille ce qu'il fait. »
Claparède

Nous pensons que l'enfant est un être libre, original et créateur. Nous mettons le meilleur de nous-mêmes pour que chaque enfant reste cet être curieux, ouvert et créatif et puisse suivre ses propres désirs et non ceux imposés par la société.

1 – LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÊTRE

L'école Dé-couverte invite au développement de l'être en cultivant la curiosité, le plaisir d'apprendre et la créativité. L'environnement bienveillant donne une place privilégiée à la gestion des émotions et à la sécurité intérieure permettant ainsi le développement de la confiance en soi.

(Image de deux enfants qui jouent dans la terre)

LA CONNAISSANCE ET L'ESTIME DE SOI

A l'école Dé-couverte, nous pensons que l'enfant est un être libre, original et créateur. Notre souhait est donc de donner aux enfants la possibilité de développer une personnalité harmonieuse.

L'école devrait toujours avoir pour but de donner à ses élèves une personnalité harmonieuse, et non de les former en spécialiste. – Albert Einstein

Parce que tout développement harmonieux passe par la connaissance de soi et la prise de responsabilité face à soi-même, nous portons une attention particulière au développement de l'être dans sa globalité :

- tête – apprendre à penser, à formuler sa pensée, à appréhender le monde,...
- cœur – apprendre à gérer et exprimer ses émotions, à comprendre ses sentiments...
- corps – apprendre à rester connecté.e à ses sensations, à s'ancrer dans son corps pour mieux interagir avec le monde, l'entourage et développer des compétences et savoir-faire...

Pour un meilleur équilibre, ces trois domaines doivent pouvoir travailler ensemble et se coordonner. La connaissance de soi est envisagée comme une démarche d'ouverture sur l'autre et le monde et non un repli sur soi. Elle permet le développement de l'être ; se connaître pour agir et interagir de manière active, créative et effective dans la société et le groupe.

Dans cette optique toute action et/ou activité est propice à la découverte de soi et par là-même des autres. Se connaître soi-même pour mieux comprendre l'autre, faire appel à des qualités d'écoute et d'empathie conduit à développer des habiletés sociales.

LES HABILITÉS SOCIALES

L'école Dé-couverte invite au développement des habiletés sociales par l'expression de ses pensées, l'écoute de celle des autres et la gestion des conflits au sein d'un fonctionnement démocratique et bienveillant.

Vivre ensemble au sein d'un collectif développe la coopération, le goût du partage, la connaissance de soi et des autres.

L'expérimentation démocratique en est un rouage essentiel, elle permet à chacun de participer à la vie de l'école, une société à échelle réduite.

A l'école Dé-couverte, les idées et les opinions de chacun sont écoutées, respectées et forment le terreau sur lequel l'organisation du quotidien se construit, évolue, et s'enrichit.

L'adulte n'impose pas le fonctionnement, c'est l'ensemble des membres de cette mini société qui le crée et le transforme au fur et à mesure des adaptations nécessaires, notamment en s'investissant dans trois pôles fonctionnels de l'école : vie quotidienne, vie citoyenne et gestion.

En revanche, les facilitateurs.trices présent.e.s au sein de la structure ne nient pas leurs engagements et leurs rôles, notamment de régulation lors des conseils ou encore pour garantir un cadre bienveillant, un climat de sécurité physique et affective au sein de l'école.

Ils.elles veillent à ce que tous.tes soient reconnu.e.s, pour que chacun.e puisse à son tour reconnaître l'autre. C'est une des personnes ressources que le membre de l'école peut solliciter, d'où le nom de « facilitateur.trice ».

2 – DES APPRENTISSAGES AUTONOMES ET AUTO-DETERMINÉS

A l'école Dé-couverte le développement des savoir-faire et l'acquisition de connaissances et de compétences sont portés par l'enthousiasme naturel de l'enfant et se font de manière informelle et/ou auto-déterminée. Le rythme, les envies et les besoins de chaque apprenant étant respectés, le plaisir de vivre l'instant présent est cultivé.

(Image d'enfant qui jouent)

Nous plaçons les apprentissages au cœur de la vie et du quotidien.

Les découvertes récentes des neurosciences nous enseignent que l'être humain n'apprend pas dans la passivité. Il doit être acteur, en mobilisant l'ensemble de ses sens et ses émotions, notamment la joie. Il doit, au-delà de faire ce qu'il veut, vouloir ce qu'il fait.

Par conséquent, apprendre est avant tout un processus de découverte, c'est-à-dire un processus par lequel les apprenants, quel que soit l'âge, transforment leur expérience en connaissance en passant de l'expérimentation à la conceptualisation, l'abstraction. Il s'agit du même processus que celui suivi par les scientifiques pour élaborer les connaissances : il commence par un questionnement pour s'acheminer vers une conclusion qui bien souvent entraîne un nouveau questionnement...

Apprendre n'a ni commencement, ni fin, c'est un besoin vital, physiologique, permanent et donc indépendant et distinct de l'enseignement. L'être humain est engagé dans un processus de découverte et de compréhension dès sa conception, il apprend par lui-même, des autres et du monde. Chaque instant est une situation d'apprentissage parce que la vie et l'apprentissage sont un canevas indissociable.

Autrement dit, pour qu'un être se développe sur tous les plans, à l'image de l'arbre qui déploie ses branches et racines de manière multidirectionnelle, nous faisons confiance à sa curiosité naturelle et sa motivation intrinsèque à vouloir appréhender et comprendre le monde, ce qui naturellement se fait au moyen du jeu. C'est pourquoi nous accordons une place privilégiée au jeu.

« La parentalité fondée sur la confiance véhicule des messages qui correspondaient aux besoins des enfants dans les tribus de chasseurs-cueilleurs, mais qui correspondent également aux besoins réels des enfants d'aujourd'hui : « Tu es compétent. Tu as des yeux et un cerveau et tu es capable de comprendre les choses. Tu connais tes propres capacités et tes propres limites. Tu vas apprendre ce que tu as besoin de savoir en jouant et en explorant. Tes besoins sont pris en compte. Ton opinion est importante. Tu es responsable de tes erreurs et nous te faisons confiance pour en tirer des leçons. La vie en société n'est pas un affrontement généralisé de désirs antagonistes, mais une collaboration où l'entraide permet à chacun d'obtenir ce dont il a besoin et qu'il désire le plus ardemment. Nous sommes avec toi, pas contre toi. » Peter GRAY

3 – FONCTIONNEMENT DÉMOCRATIQUE

A l'école Dé-couverte, le processus démocratique est envisagé comme un outil permettant de protéger le cadre et la liberté de chacun dans le respect de tous. C'est donc portés par les valeurs d'écoute, d'empathie et de l'art de réfléchir ensemble que nous menons les différents Cercles et Conseil au sein de l'école.

(Image d'enfants qui votent à main levée)

CERCLE D'ÉCOLE

Les Cercles d'École sont des réunions qui ont lieu entre les membres pour discuter, poser et ajuster le terreau de la vie commune, exprimer d'éventuels désaccords, lancer un débat et/ou faire entendre ses besoins. Organiser, décider, faire des choix pour le quotidien de l'école et de la communauté est l'objectif principal de ces réunions.

Chaque membre vit l'écoute active, développe ses capacités de communication, en s'inspirant de la communication non violente, de la notion de message clair, et ce, au quotidien.

Exprimer sa pensée librement, réfléchir ensemble, prendre des décisions au consentement et s'écouter font partie des compétences développées lors des Cercles d'École.

CONSEIL DE JUSTICE

Le Conseil de Justice permet la mise en place de réparations décidées par le Cercle d'École vis-à-vis du non-respect d'une règle, du lieu et des autres.

CERCLE DE PAIX

Le Cercle de Paix permet en cas de conflit non ré-solvable sur l'instant une médiation entre les membres de l'école. En s'inspirant des cercles restauratifs, il aide les protagonistes du conflit à prendre de la distance et ainsi se rendre compte de l'implication de chacun dans le problème.

Le Cercle de Paix permet d'expérimenter une communication respectueuse à l'intérieur du conflit et trouver un ajustement entre les personnes impliquées, qui peut prendre la forme d'une réparation. La médiation permet de reconnaître le besoin qui n'a pas été satisfait ; ce n'est pas sur le comportement néfaste que l'on travaille : l'objectif n'est pas de le voir disparaître par le biais d'une sanction mais d'avoir pu mettre en lumière le besoin non satisfait et permettre dans le futur à ce besoin d'être satisfait pour que le comportement dérangeant s'estompe.

LE PROCESSUS DÉMOCRATIQUE AU QUOTIDIEN

Au quotidien, chacun est amené à développer et affiner les aptitudes suivantes :

- apprendre à exprimer ses pensées, à argumenter,
- écouter le point de vue des autres,
- mieux gérer les conflits,
- apprendre la coopération,
- poser un cadre juste
- prendre des décisions en considérant les besoins de chacun et de l'ensemble du collectif

4 – L'ÉCO-CITOYENNETÉ

L'école Dé-couverte sensibilise chacun au respect du vivant en offrant un lieu ouvert sur la nature et les êtres vivants et en cultivant la solidarité, la responsabilité citoyenne et l'économie de partage.

(Image d'un enfant dans un potager)

L'école Dé-couverte vit au rythme des saisons. Les transformations de la nature au fil des mois sont rendues concrètes au jardin ce qui rend observations, expérimentations, compréhension et respect faciles et innés.

Les soins apportés aux animaux et la complicité avec d'autres espèces développent chez l'apprenant un sentiment de sécurité et d'apaisement, de valorisation et d'estime de soi, et bien sûr la responsabilité. Le jardin permettra d'accueillir de multiples activités (découvrir les plantes, les petits animaux, construire des cabanes de branches ou de bois, des couronnes de fleurs sauvages ou des créations en land-art...) mais aussi de jouer, courir, sauter, flâner et laisser libre cours à son imaginaire, ou simplement se poser, se ressourcer, s'assoupir.

L'école souhaite par ailleurs s'ancrer dans une démarche écologique en sensibilisant chacun à l'éco-citoyenneté par le biais de diverses actions et/ou activités :

- la réalisation d'un jardin potager en s'inspirant de la permaculture
- le recyclage de nos déchets végétaux par un compost
- la fabrication d'une serre en matériaux recyclés

- favoriser le système de « seconde main », en recyclant le plus possible (collecte de papier brouillon, récupération de matériel délaissé par les entreprises,...)
- la mise en place d'un listing pour favoriser le covoiturage

Dans une dynamique et une philosophie de partage, l'école est ouverte sur l'extérieur : parents, artisans, intervenants et s'implique dans la vie du quartier et du territoire. »

Annexe 5 : Extrait d'entretien mené avec Emma et son ex compagnon

E : « Ils seront dans un cadre privilégié pour le coup. Ils ont beaucoup de chance de pouvoir aller dans cette école là. »

D'ailleurs, vu que c'est assez élevé les tarifs, ben du coup au niveau de la mixité sociale ça permet pas aux personnes les plus pauvres d'être dans les écoles, ce qui est différent dans les écoles publiques. Et ça est-ce que ça vous dérange ?

E : Moi ça m'a beaucoup dérangé au début.

JP : « Ben moi j'me dis que si en fait ces écoles permettent d'améliorer les écoles publiques par leur existence. Sachant que l'Etat en fait il pourrait rémunérer ces écoles. En fait eux ils accepteraient des aides de l'Etat. Mais ils en auront pas. Donc en fait pour exister elles sont obligées d'être payantes et donc effectivement le public va être heu.. va être un peu différent, va pas être représentatif. Mais, de par leur existence et de par leurs résultats, et de par leur message et leur philosophie, elles vont pouvoir faire évoluer les écoles publiques. Donc effectivement à un moment donné, à un moment T, on va dire maintenant ben c'est un peu triste mais bon c'est comme ça. Mais à long terme c'est ce genre d'école qui risque de faire évoluer l'école publique. Après malheureusement... Mais bon la vie est injuste. Y'a que en France qu'on dit égalité mais en vrai...

E : C'est vrai que c'est gênant. Moi c'est ce que je disais au début, c'est gênant de se dire ils vont être heu... stigmatisés fils de bourge. Pour moi c'est... moi j'suis pas du tout ça enfin voilà.

JP : Après les tarifs ils sont pas plus chers qu'une école privée normale.

Oui oui mais même dans les écoles privées y'a peu de classes populaires.

E : Voilà les écoles privées c'est quand même très...

JB : Oui mais du coup c'est à comparer à l'école privée. J'veux dire c'est une école privée et donc elle est pas différente. Elle a les mêmes problèmes de mixité que les autres écoles privées.

E : Après c'est vrai que les valeurs qui sont inculquées, pas de jugement, pas de tout ça, ben ça ouvre aussi un état d'esprit général sur heu... sur la tolérance, sur la différence, des choses comme ça. Après j'pense que c'est des valeurs aussi qu'on a et aussi qu'ils auront pas leurs activités extra scolaires ou des choses comme ça. Comme le dessin, comme la batterie, enfin où ils voient d'autres enfants. Mais moi j'sais qu'au début c'est vraiment une école de bourge quoi. Pour moi c'est vraiment heu... ça me gênait beaucoup. Je sais qu'ils sont privilégiés d'entrer dans cette école. Que heu... c'est une chance pour eux. C'est pas forcément les enfants qui en auraient le plus besoin. » [...] Ils ont déjà une ouverture. Tu vois ils sont allés au Costa Rica un mois, on les emmène dans plein de musées, dans plein de sorties, dans plein de pays. Ils ont déjà une grosse ouverture et ils pourraient déjà être passionnés. Donc c'est pas ceux qui en auraient le plus besoin. Mais après ça reste une chance pour eux, une ouverture d'esprit différente. (...) Mais effectivement je pense que y'a des enfants... qui

pourraient, tu vois des enfants qui sont en difficultés scolaires fortes, qui... seraient beaucoup plus aidés dans ces écoles là. »