

NOUVELLES FORMES ÉDUCATIVES

ÉCOLES HORS-CONTRAT : **Terreau de la radicalité** **ou laboratoires d'innovations** **éducatives et citoyennes ?**

Quelques enseignements d'une enquête de terrain



par Anne Fornerod, Anouk Jordan, Sylvie Mauris-Demourieux

Septembre 2018

GRANDLYON
la métropole

Alors que la capacité de l'école publique à donner les mêmes chances à tous les enfants, à transmettre les valeurs républicaines et former des citoyens « éclairés » est fortement remise en cause, le secteur des écoles hors-contrat est en plein essor. Ce terme obscur de « hors contrat » désigne l'ensemble des établissements issus de la société civile et n'ayant pas conclu d'accord avec l'Éducation nationale. De ce fait, ces écoles conservent une grande liberté pédagogique et organisationnelle. Nombre d'entre elles préfèrent d'ailleurs se présenter comme des écoles « libres » ou « indépendantes ».

Les écoles hors contrat participent de l'offre éducative à côté de l'enseignement public, du secteur privé sous contrat et de l'instruction à domicile. Si leur place dans l'enseignement supérieur et professionnel est bien admise, leur présence de la maternelle au lycée émeut de plus en plus malgré le nombre très modeste d'élèves scolarisés (à peine 0,5% des élèves du premier et du second degré en France). Ces écoles se positionnent comme une alternative temporaire ou pérenne à l'école publique. Elles attirent un public aux motivations très diverses : les déçus du système scolaire public, qu'ils soient enseignants ou parents d'élèves, les enfants ayant des besoins particuliers, ceux qui peinent à s'adapter au système classique, ceux qui cherchent l'excellence, ceux qui préfèrent les pédagogies « à l'ancienne », ceux qui veulent concilier convictions religieuses et scolarité, ceux qui souhaitent donner à leurs enfants un cadre scolaire perçu comme plus respectueux du développement de l'enfant, de ses besoins physiologiques et psychologiques, etc. Pourquoi sont-elles aussi présentes sur la scène publique depuis quelques années et pourquoi suscitent-elles autant de polémiques passionnées ?

C'est tout d'abord la crainte d'une radicalisation religieuse au sein de certaines écoles musulmanes, dans un contexte post-attentats, qui a attiré l'attention sur les écoles hors-contrat, et ce alors même que les écoles hors contrat de confession musulmane sont très peu nombreuses : sur les 1 300 écoles hors contrat recensées sur le territoire, 300 se déclarent confessionnels (près de 160 établissements catholiques, 50 juifs, 40 musulmans et 30 protestants (Berkaoui, 2018).

Pourtant, le risque de repli identitaire et la défense de valeurs conservatrices ne sont pas l'apanage de la confession musulmane : en 2015, sur les 29 créations d'écoles revendiquant une approche confessionnelle, la Fondation pour l'école recense trois protestantes, cinq musulmanes et 21 catholiques avec une forte représentation des mouvements catholiques conservateurs. En 2017, sur les 122 nouveaux établissements, 2% sont de confession musulmane, 1% juive et 13% catholique¹. L'inquiétude vis-à-vis de cet activisme catholique, conservateur ou non, a conduit à des mobilisations face au déploiement des écoles sous l'égide de la Fondation pour l'école (Espérance Banlieue et récemment, Espérance Ruralité), aux ouvertures d'écoles catholiques intégristes, ou encore aux alertes d'un rapport d'inspection de l'académie de Versailles faisant état « d'inquiétantes dérives » et de « faillite éducative » notamment au sein de ces écoles. Ces mobilisations diverses ont conduit à l'adoption de la loi n° 2018-266 du 13 avril 2018 visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture et de contrôle des établissements privés hors contrat.

De toute cette agitation ressort un double constat. D'une part, le secteur du « hors contrat » est méconnu et fait l'objet de nombreuses idées reçues, parfois caricaturales voire erronées : absence de tout contrôle sur l'enseignement dispensé, écoles réservées à une élite ou aux « néo-hippies », écoles

¹ <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/>

en opposition à l'école publique, ne permettant pas aux enfants de se « réinsérer » dans le système, discours globalisant sur les écoles « hors-contrat » perçu comme un ensemble homogène...

D'autre part, loin d'être une bulle isolée du monde, ce secteur est un lieu particulièrement réactif aux conflits et tensions traversant la société française contemporaine : laïcité, mixité sociale, rôle de l'école dans la construction de la citoyenneté et du lien social, méthodes d'apprentissages, place des parents et des communautés, gouvernance, insertion professionnelle... En réalité, ces établissements sont porteurs de critiques et de positionnements alternatifs interrogeant à la fois le citoyen, les acteurs sociaux et l'action publique. Délivrées d'un certain nombre de contraintes institutionnelles – mais confrontées à d'autres contraintes économiques ou politiques– ces écoles ne sont-elles pas des laboratoires privilégiés pour rechercher et expérimenter des solutions aux problématiques éducatives et sociales actuelles ?

Quelle est l'offre scolaire des écoles hors contrat ? Quelles sont les motivations des porteurs de projet ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Comment répondent-ils aux enjeux éducatifs et citoyens ? Pour répondre à ces questions, l'étude s'est concentrée sur les écoles d'enseignement général, de la maternelle au secondaire. Elle s'articule en trois parties :

- une présentation synthétique du secteur (cadre légal, points de repères chiffrés, objectifs, essai de typologie des établissements) nourrie par une approche essentiellement documentaire,
- une analyse de la manière dont ces écoles répondent à certains enjeux éducatifs et citoyens. Pour cela, nous avons rencontré 15 établissements, représentatifs autant que possible de la diversité et de l'hétérogénéité du secteur,
- quelques points de prospective sur les questions soulevées par la philosophie du hors-contrat.

Cette synthèse est complétée par la présentation de chaque école via une fiche synthétique et la publication de 10 entretiens avec les directeurs d'écoles et porteurs de projets.

Écoles hors-contrat : terreau de la radicalité ou laboratoires d'innovations éducatives et citoyennes ?	1
Quelques enseignements d'une enquête de terrain	1
Introduction	2
LE HORS CONTRAT EN FRANCE : DE QUOI PARLE-T-ON ?	6
Un statut à part	6
Des écoles inégales face à la contractualisation ?	7
Un secteur marginal mais qui se développe rapidement	9
DES TYPOLOGIES QUI PEINENT À EMBRASSER L'IDENTITÉ DU HORS CONTRAT	16
Les écoles confessionnelles et ... les autres	16
Les traditionnalistes et les avant-gardistes	17
Des catégorisations peu opérantes	18
Des représentations bousculées par la réalité de terrain : rencontre avec 15 écoles	19
QUELLES REPONSES LE HORS-CONTRAT APPORTE-T-IL AUX ENJEUX EDUCATIFS ET SOCIAUX ?	23
Former des individus capables de s'insérer dans le monde	23
Répondre à un besoin social et aux inégalités scolaires	24
Vivre autrement la laïcité	27
Vivre en collectif	31
Repenser le rôle des « enseignants » : instruire ou éduquer ?	37
Penser la relation aux familles	40
Doser le rôle dévolu à la contrainte/à l'auto-détermination dans les apprentissages et l'éducation	43
QUELLES QUESTIONS DE PROSPECTIVE SOULEVE LA PHILOSOPHIE DU HORS-CONTRAT ?	47
Quel patrimoine culturel collectif ?	47
Chacun doit-il être un entrepreneur ?	48
La dérégulation en matière scolaire : « The » solution aux inégalités scolaires ?	53
L'équité confessionnelle est-elle possible ?	56
Quel cadre pour la liberté d'instruction ?	58
ANNEXES	63
Panel : écoles contactées non rencontrées	63
Cartes des écoles hors contrat créées en 2015 et 2017	65
REFERENCES	67
PRESENTATION SYNTHETIQUE DES ECOLES	71

Un statut à part

En France, l'instruction est à la fois un droit pour les personnes et un devoir de l'État. Ce droit et cette obligation sont affirmés dans le Préambule de la Constitution du 4 octobre 1958 selon lequel « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés, est un devoir de l'État* ». En outre, depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882 (aujourd'hui article L. 131-1 Code de l'éducation), l'instruction – et non l'école... – est obligatoire.

Ces principes doivent se concilier avec la liberté de l'enseignement, qui a elle aussi valeur constitutionnelle². Il s'ensuit que, parallèlement à l'école publique, l'enseignement peut être assuré à domicile ou par des institutions privées. Si l'instruction à domicile est particulièrement résiduelle et très encadrée comme le souligne Pierre Rosenczveig, Président du tribunal pour enfants de Bobigny (Rosenczveig, 2012), l'enseignement privé est nettement plus développé et régi par la loi du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés dite Loi Debré. De là, les écoles privées peuvent connaître trois statuts :

- **Le contrat simple** qui ne concerne que le premier degré. Il permet d'obtenir une prise en charge par l'État de la rémunération des enseignants et un soutien de la commune aux dépenses de fonctionnement des maternelles et primaires,
- **Le contrat d'association** : l'État prend en charge, non seulement la rémunération des enseignants, mais aussi des charges de fonctionnement d'externat.

En contrepartie des soutiens financiers auxquels ils donnent droit, les contrats simples et d'association engagent les établissements à suivre les programmes officiels conformément aux directives nationales.

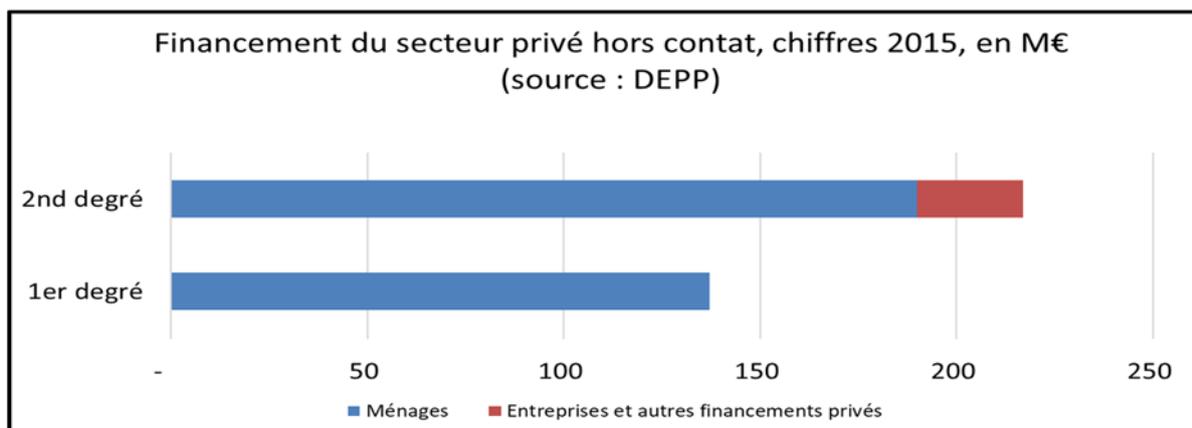
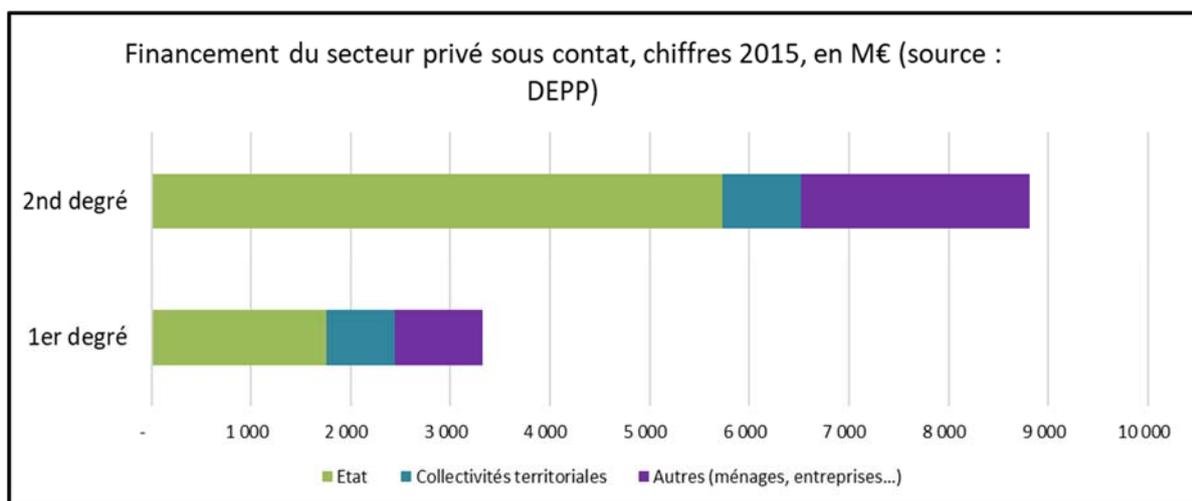
- **Le hors contrat** qui ne donne accès à aucun financement. Il est soumis à un régime d'inspection limité aux titres des directeurs et des enseignants, à l'obligation scolaire, à l'instruction obligatoire, à la prévention sanitaire et sociale et au respect de l'ordre public et des bonnes mœurs. Ces écoles avaient, jusqu'au décret du 28 octobre 2016, toute liberté pédagogique pour amener leurs élèves, à l'issue de la période de l'instruction obligatoire, à la maîtrise de l'ensemble des exigences du socle commun de connaissances, compétences et de culture. Dorénavant, l'acquisition des connaissances et des compétences doit être progressive et continue et suivre les cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire. Une contrainte qui rend difficile la mise en œuvre de certains projets comme ceux des écoles démocratiques reposant sur une liberté totale d'apprentissage inscrite dans le temps long de l'ensemble de la scolarité sans découpage par cycle et niveaux.

Les statuts hors contrat et sous contrat ne sont pas nécessairement exclusifs. Ils ne le sont pas à un temps t, au sens où des classes sous et hors contrat peuvent coexister au sein d'un même établissement (pour expérimenter un dispositif, dédoubler une classe, proposer un cursus professionnel...). Par ailleurs, le statut hors contrat peut être un statut temporaire. Toute école nouvellement créée en France ne peut l'être qu'avec un statut hors contrat : ce n'est qu'à l'issue de 5 ans d'activité qu'un contrat simple peut être obtenu. Et pour le contrat d'association, il faut en plus

² Reconnue par le Conseil constitutionnel dans sa décision du 23 novembre 1977, *Liberté d'enseignement et de conscience*, n. 77-87 DC

« faire la preuve » que l'école répond bien à un « besoin scolaire ». L'établissement peut alors faire une demande de contractualisation dont les chances d'aboutir dépendent grandement des équilibres financiers et politiques en place.

Deux types d'écoles hors contrat se rencontrent par conséquent : celles qui visent la contractualisation et celles qui conçoivent le hors contrat comme un statut définitif. Ce dernier cas de figure se rencontre généralement dans des établissements dont les principes d'organisation et/ou pédagogiques sont difficilement compatibles avec le respect strict des programmes de l'Éducation nationale.



Des écoles inégales face à la contractualisation ?

Pour nombre d'établissements, la contractualisation est donc un enjeu : à la fois pour les moyens financiers et pour la notoriété qu'elle leur confère. Si la loi prévoit un certain nombre de critères pour prétendre à la contractualisation, leur appréciation reste du ressort des académies, avec des pratiques parfois peu transparentes (par exemple pour apprécier le « besoin scolaire » auquel répond l'établissement).

Globalement, le poids toujours structurant des communautés religieuses ressort de l'étude documentaire et de l'enquête : appartenir à telle ou telle confession n'est pas neutre pour obtenir le statut sous contrat. Pour des raisons qui tiennent aux compromis historiques entre l'Église catholique et l'État, le poids des établissements catholiques dans le privé sous contrat en France reste écrasant (95%) et l'appartenance à la communauté catholique semble faciliter le passage sous contrat.

L'appartenance à la communauté juive est également très structurante pour obtenir l'autorisation de passer sous contrat et explique sans doute le faible nombre d'établissement hors contrat. Comme l'explique Meïr Thomas, directeur de l'école au sein des Institutions Beth Rivkah, « *pour les écoles juives, le ministère de l'Éducation nationale n'a qu'un seul interlocuteur : le Fond Social Juif Unifié (FSJU) et son directeur de l'Action Scolaire, Patrick Petit-Ohayon. Le ministère de l'Éducation nationale alloue chaque année un nombre de contrats à l'ensemble des écoles juives de France. Le directeur, en concertation avec les directeurs des écoles juives de France, répartit ensuite l'ensemble de ces moyens en fonction des besoins et de l'urgence. En général, les montées pédagogiques sont privilégiées : si un CE1 est sous contrat et pas le CE2, il va être en tête des priorités* » (Thomas, 2018). En juillet 2017, Ariel Goldmann – Président du FSJU – et Patrick Petit-Ohayon ont d'ailleurs été reçus par Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation nationale pour aborder les problématiques spécifiques au réseau de l'enseignement juif en France et leurs besoins en termes de contractualisation.

Force est de constater que, dans cette logique d'attribution de contrats, certaines écoles semblent un peu en reste. Les écoles de la communauté musulmane peinent souvent à obtenir la contractualisation même si les choses évoluent. Si le groupe scolaire Al Kindi de Décines s'est vu objecter lors de sa création que l'État n'allait pas « *déshabiller Pierre pour habiller Mohammed* » (Hakim & Benzada, 2018), l'établissement arrive progressivement à avoir quelques classes sous contrat. La difficulté semble en revanche bien réelle pour les écoles laïques proposant des pédagogies alternatives comme Montessori. Actuellement, les écoles Montessori sous contrat sont des écoles catholiques. Une situation finalement assez paradoxale comme le souligne Françoise Néri, directrice de l'École Montessori de Lyon : « *Sur le plan pédagogique, avec les décrets récents sur les cycles 3-6 ans, 6-9 ans et 9-12 ans, l'école répond parfaitement aux exigences. Quand l'inspectrice a vu la classe des 9-12 ans, elle a estimé que les écoles Montessori devaient être les seules écoles en France à respecter la loi ! Mais malgré nos multiples demandes de contractualisation, même en remplissant toutes les conditions pour avoir un contrat, il nous est refusé au motif du manque de moyens et de l'absence de besoins scolaires sur Lyon. Il y a le bon nombre d'écoles pour le nombre d'enfants. Pourtant, les écoles Montessori catholiques comme à Rennes et Roubaix qui, comme nous sont très anciennes, ont des subventions de l'État comme toutes les écoles catholiques. Elles sont sous contrat mais fonctionnent comme des écoles Montessori. À Lyon, une grande partie du groupe scolaire Chevreul Lestonnac fonctionne comme une école Montessori. Ces classes-là reçoivent donc des subventions parce qu'elles sont dans le groupe catholique. Ce qui me choque, c'est que dans un pays laïc, il y ait des écoles catholiques Montessori qui reçoivent des subventions et des écoles laïques Montessori qui ne reçoivent rien* » (Néri, 2018).

Un secteur marginal mais qui se développe rapidement

Une carence de données statistiques....

Les données publiques disponibles sur l'enseignement hors contrat émanent de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), rattachée au Ministère de l'Éducation Nationale. Ces données donnent des points de repères utiles pour appréhender le poids de l'enseignement hors contrat et sa dynamique d'évolution. Elles se caractérisent néanmoins par l'étroitesse des champs couverts, qui se limitent au nombre d'établissements, de classes, d'élèves scolarisés et à des données agrégées sur le financement. Rien en particulier sur le personnel enseignant, qui constitue pourtant une des entrées clé pour appréhender la nature et l'activité de ces écoles.

La faiblesse des données statistiques relatives au hors contrat est souvent expliquée par les difficultés de collecte des informations. Selon un rapport publié par l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR), le système d'information du premier degré ne permettrait pas un suivi fiable de ces écoles, l'administration ne disposant pas de moyens de pression sur les établissements ne remontant pas les données demandées³. Même si cette conclusion doit être nuancée – en tendance, les données publiées par la DEPP sont cohérentes avec les observations remontées par les associations actives sur le terrain (au premier rang desquelles la Fondation pour l'École) - il n'en reste pas moins que les données publiées par la DEPP sont collectées sur la base d'enquêtes et ne garantissent pas, de ce fait, une vue exhaustive. De facto, le recoupement des données publiées soulève un certain nombre de difficultés, qui n'ont pu être toutes levées dans le cadre de cette étude, avec en particulier une divergence sur le nombre d'établissements hors contrat : 1123 pour le 1^{er} degré et le collège (en 2017) selon la Fondation pour l'École, contre 783 pour la DEPP (pour 2016, des chiffres plus récents n'ayant pas encore été publiés).

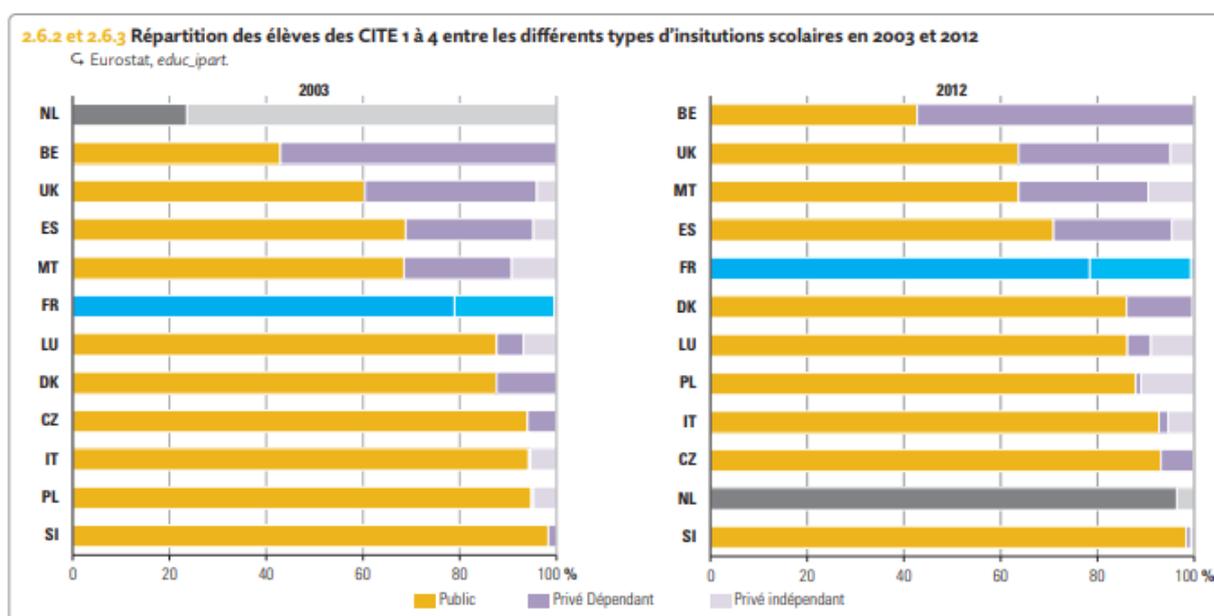
Mais cette explication, liée aux difficultés de collecte des infos, n'épuise peut-être pas le sujet. Comme le déplorent les auteurs de l'Atlas des fractures scolaires en France (Caro & Rouault, 2010) ainsi que des professionnels des données au sein de différentes institutions publiques, l'information sur le système scolaire est de nouveau « *confisquée par le pouvoir politique* ». En effet, « *à partir de 1985, après une période de rétention totale de l'information sur l'école, le ministère de l'Éducation nationale a régulièrement publié des statistiques et développé une politique de mise à disposition d'indicateurs variés sur le fonctionnement du système éducatif* » (Caro & Rouault, 2010). Un mouvement suivi par les rectorats et les inspections académiques. Mais, poursuivent les auteurs de l'Atlas, depuis une dizaine d'années, le suivi des indicateurs n'est plus assuré, les données publiées font l'objet de

³ Selon les auteurs de ce rapport, le système d'information du premier degré « *ne suit véritablement que (les) élèves inscrits dans l'enseignement public ou privé sous contrat. Il peine à recenser les enfants scolarisés dans leur famille ou hors-contrat ou encore dans les hôpitaux et les établissements spécialisés (...). Ces situations diverses ne sont pas comptabilisées de manière exhaustive et l'on ignore leur évolution réelle au plan national comme au plan local* » (cf. p22). L'incapacité du système d'information du premier degré à saisir le hors contrat s'expliquerait, selon les auteurs du rapport par l'absence de contrainte dont dispose l'administration sur les établissements qui ne communiquent pas leurs données. Le rapport conclut toutefois à une meilleure prise en compte des effectifs des classes hors contrat logées dans des établissements sous contrat, ce qui ne transparaît pas dans les données publiques (la publication des effectifs des classes hors contrat logées dans des établissements sous contrat est au contraire plus récente que celles des classes hors contrat logées dans des établissements hors contrat).

traitement à sens unique ou leur mode de calcul change s'il est trop défavorable aux politiques déployées. Sur les territoires, les informations sont la plupart du temps globalisées. Il est donc devenu impossible de confronter les données régionales aux données nationales, voire tout simplement d'avoir des données. Ainsi, bien que les écoles hors contrat soient toutes connues tant des communes que des inspections académiques, cette information n'est accessible que via des annuaires privés (Fondation pour l'école, Fabert, etc.), ce qui ne peut qu'aviver le sentiment d'opacité du secteur.

Une explosion du hors contrat qui se concentre sur le primaire

L'enseignement privé (sous contrat et hors contrat) accueille en France plus d'un élève sur 5 dans le 2nd degré (collège et lycée), et plus d'un élève sur 10 dans le 1^{er} degré (maternelle et primaire), soit une proportion plus élevée que la majorité des pays européens (Monso, 2013). En effet, sur les 27 pays de l'Union européenne, seuls la Belgique, le Royaume-Uni, le Monténégro, l'Espagne et les Pays-Bas⁴ ont des taux supérieurs.

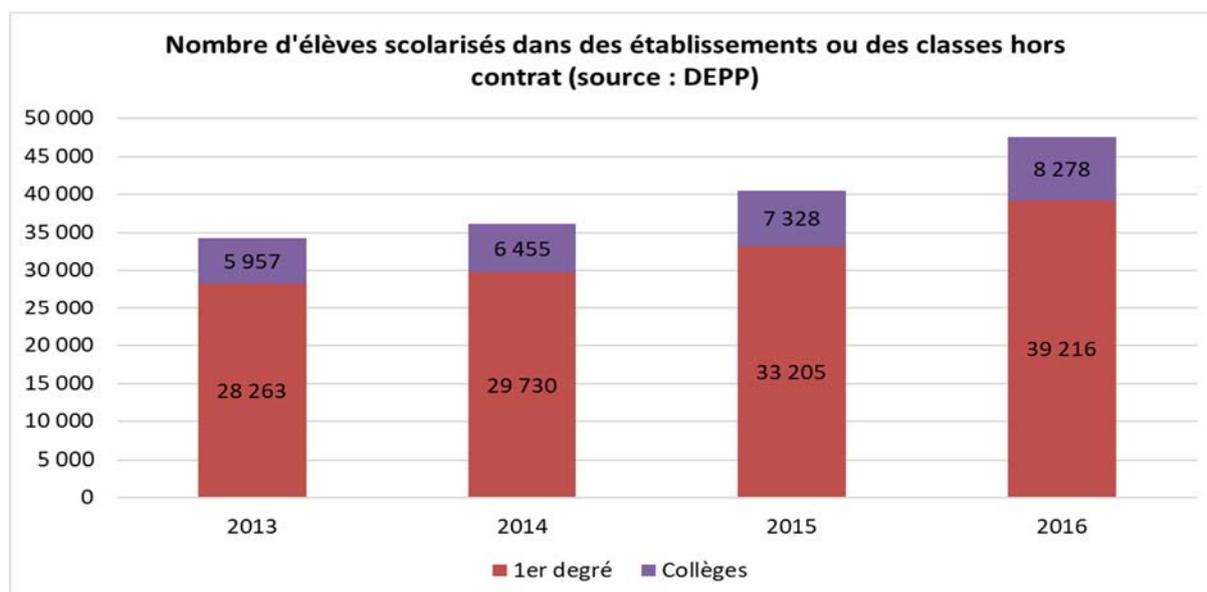


Source : L'Europe de l'éducation en chiffres (DEPP, 2016).

L'enseignement privé est le plus souvent dispensé dans des « institutions privées dépendant des pouvoirs publics » (catégorie Eurostat). Effectivement, en France, 97% des effectifs scolarisés dans l'enseignement privé le sont dans les établissements sous contrat avec l'État. Marginal en proportion du secteur privé, et a fortiori de l'ensemble du secteur éducatif du premier et second degré, le secteur hors contrat scolarise quelques 70 000 élèves sur les 12,5 millions d'élèves scolarisés en France (DEPP, 2018). Parmi eux, environ 48 000 le sont dans périmètre investigué dans le cadre de cette étude : premier degré et 2nde degré hors formation professionnelle. Une fois exclus les établissements

⁴ Aux Pays-Bas, les établissements privés confessionnels scolarisant la grande majorité des élèves sont en effet quasiment intégralement financés par l'État. Le changement dans la répartition des effectifs entre secteur privé et secteur public enregistré entre 2003 et 2012 provient de la décision de reclasser les effectifs des établissements privés confessionnels dans le secteur public.

d'enseignement professionnels privés hors contrat, le second degré est en réalité constitué essentiellement de collèges, les lycées hors contrat étant très peu nombreux⁵).



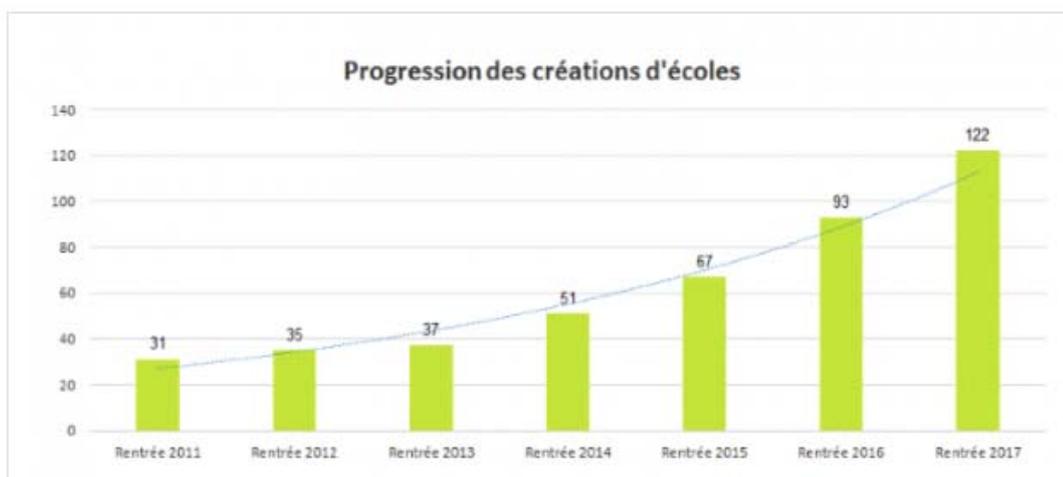
Dans l'ensemble, l'enseignement privé a vu ses effectifs et son nombre d'établissements augmenter légèrement ces dernières années mais chaque secteur et degré connaît des dynamiques particulières. Le privé sous contrat est en légère diminution par le nombre d'établissements mais en augmentation s'agissant des effectifs qui fluctuent chaque année. Il s'avère que plus d'un tiers des élèves font un passage dans le secteur privé sous contrat au cours de leur scolarité : modification de la carte scolaire, recherche de discipline, options spécifiques, fermeture d'écoles publiques de proximité notamment en milieu rural, offres de services (garderies, études, activités périscolaires, meilleur suivi de l'élève, etc.) (Caro & Rouault, 2010) sont les principales raisons de la scolarisation dans le privé, loin devant un attachement à des valeurs religieuses.

En revanche, le secteur hors contrat connaît un fort développement : en 5 ans, de 2011 à 2016⁶, le nombre d'établissements hors contrat a augmenté de près de trois cents, principalement du fait des établissements du premier degré qui ont presque doublé et connu une forte progression des effectifs,

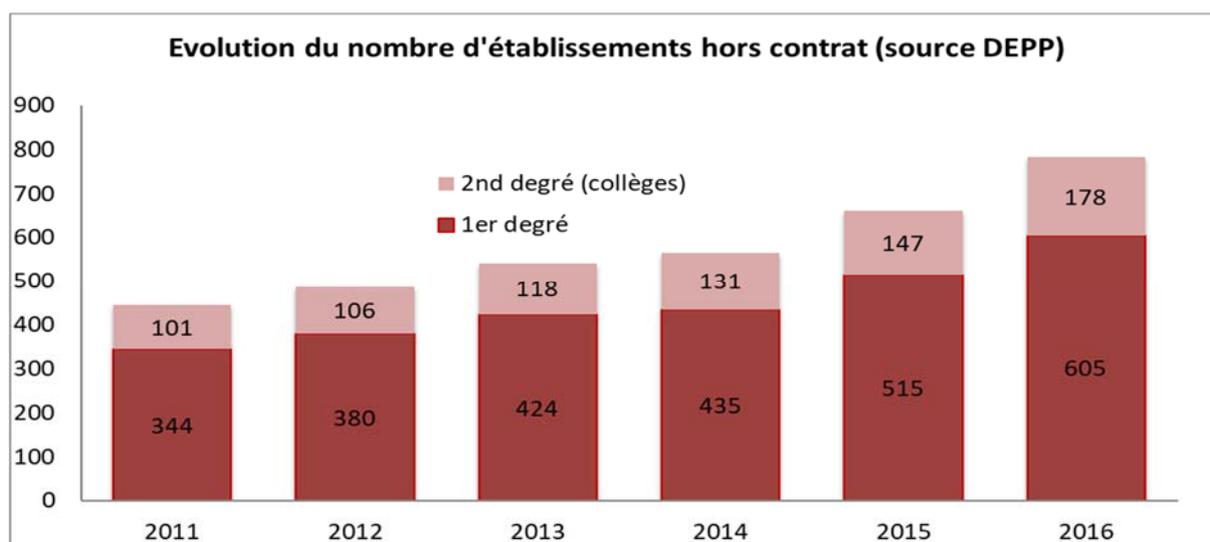
⁵ Un certain nombre d'élèves repartent dans des scolarités plus classiques dans l'enseignement privé sous contrat, ou dans l'enseignement public, à l'entrée du collège et surtout du lycée, notamment par crainte d'un décalage trop grand entre les pédagogies pour poursuivre des études. Pourtant, les enquêtes montrent que le passage vers le public ou l'université se passe plutôt bien. Dans sa thèse « Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur : les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ? » (Shankland, 2008), la psychologue Rebecca Shankland (LIPS- Université de Grenoble) a comparé des étudiants issus d'écoles à pédagogie nouvelle à d'autres issus du système traditionnel. Elle constate que ceux ayant suivi des pédagogies nouvelles s'adaptent mieux en raison de caractéristiques davantage développées au cours de leur scolarité : coping centré sur la tâche, auto-efficacité, etc. Leurs performances scolaires et leur bien-être psychologique sont aussi plus élevés (anxiété et dépression plus faibles, satisfaction plus grande de la vie). Les élèves ayant eu un parcours Steiner ont obtenu des résultats significativement supérieurs aux autres.

⁶ Pour la période antérieure, le Ministère de l'Éducation Nationale ne publie pas les données requises sur son site internet.

mais également par les collèges qui connaissent eux aussi un taux de croissance à 2 chiffres en nombre d'enfants scolarisés.



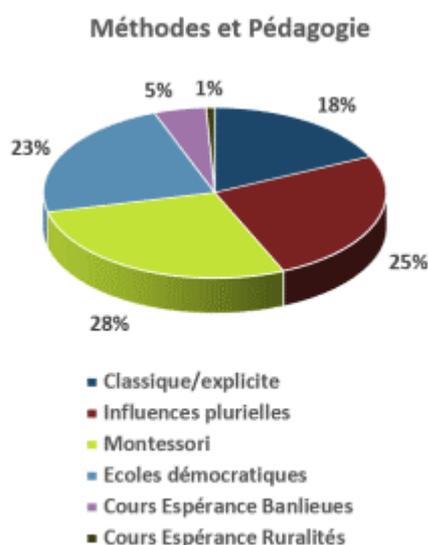
Source : <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/>



Savoir avec précision quel type d'écoles est le plus dynamique reste compliqué à déterminer. Les seules cartes trouvées recensant par année les ouvertures sont celles établies par la Fondation pour l'école (disponible sur son site d'annuaire en ligne « www.ecoles-libres.fr » via l'association Créer son école), dont les catégorisations ne sont pas forcément très explicites ou explicitées. Dans son rapport d'activités 2015-2016, la Fondation pour l'école estime que la tendance est à la création d'écoles Montessori et d'écoles éco-citoyennes. Une affirmation qui doit être nuancée : si les pédagogies alternatives (Montessori et autres) représentent un peu plus de 53% des projets pédagogiques des nouvelles écoles en 2015, 37% des nouvelles créations revendiquent une pédagogie traditionnelle. D'autre part, les écoles catholiques sont aussi très dynamiques.

Sur les 67 nouvelles écoles créées en 2015, 21 sont catholiques et un tour sur le site internet de chacune d'entre elle montre que bon nombre sont le fait d'associations appartenant à la tendance catholique conservatrice. À la rentrée 2016, la

Fondation pour l'école fait état de 80% d'écoles non-confessionnelles, 14% de confession catholiques, 4% musulmane et 2% juive. La progression des écoles Espérances Banlieues et des écoles régionalistes (enseignant des langues régionales) est aussi marquée. En 2017, 84% des nouveaux établissements sont non confessionnels avec une poussée forte des écoles démocratiques comme le montre le schéma ci-contre et l'apparition de nouvelles écoles comme Espérances Ruralité. Côté confessionnel, les écoles catholiques représentent 13% des créations, les musulmanes 2% et les écoles juives 1%.



... et s'appuie sur des réseaux structurés

Source: www.ecoles-libres.fr, Nouvelles écoles rentrée 2017-2018

Le développement du hors contrat depuis une dizaine d'années s'appuie sur des réseaux en voie de structuration rapide. Trois d'entre eux,

d'ancrage idéologique et de nature très différents, peuvent être clairement identifiés :

- Le réseau de l'EUDEC (Communauté Européenne pour l'Education Démocratique), qui agit comme un lieu de mutualisation et une ressource pour les écoles démocratiques,
- Le réseau Ashoka, communauté d'entrepreneurs sociaux soutenant, dans l'éducation, la création de Changemaker Schools. L'objectif est d'encourager « l'émergence d'un monde dans lequel chaque individu et organisation devient acteur de changement, et joue un rôle dans la résolution des plus grands enjeux sociétaux »⁷,
- Les réseaux confessionnels : Union des Affaires culturelle turquo-islamiques (DITIB), Fonds Social Juif Unifié, Association des Établissements Scolaires Protestants Évangéliques en Francophonie (AESPEF), Conseil National des Évangéliques de France, Association Internationale des Écoles Chrétiennes(ASCI), réseau catholique / nationaliste, dans lequel s'inscrit notamment la Fondation pour l'École. Cette fondation agit dans cinq domaines : le conseil, le financement, la labellisation, la formation et la promotion. Elle abrite ainsi une douzaine d'autres fondations. La Fondation Espérance banlieues est la plus connue mais d'autres fondations émergent comme Espérances Ruralités ou encore la Fondation Alliance Plantatio dont l'objectif est de « renouveler la paroisse en implantant des écoles catholiques missionnaires »⁸.

⁷ Voir le site d'Ashoka : www.ashoka.org/fr

⁸ Plaquette disponible sur <http://www.paroisselavalette.fr/wp-content/uploads/2018/05/Brochure-alliance-plantatio.pdf>

ÊTRE AU PLUS PRÈS DU TERRAIN : LES FONDATIONS RÉGIONALES

- Fondation du Nord pour l'enfance et la jeunesse
- Fondation pour les écoles indépendantes de l'Ouest
- Fondation du Faro

PROMOUVOIR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

- Fondation Lettres et Sciences

AIDER LES ENFANTS À BESOINS ÉDUCATIFS SPÉCIFIQUES

- Fondation Potentiels et Talents

AIDER LES ENFANTS DES TERRITOIRES EN URGENCE ÉDUCATIVE

- Fondation Espérance Banlieues
- Fondation Espérance Ruralités

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE MANUELS GRATUITS DE GRANDE QUALITÉ

- Fondation Aristote pour l'innovation éducative

OCTROYER DES BOURSES SUR CRITÈRES SOCIAUX

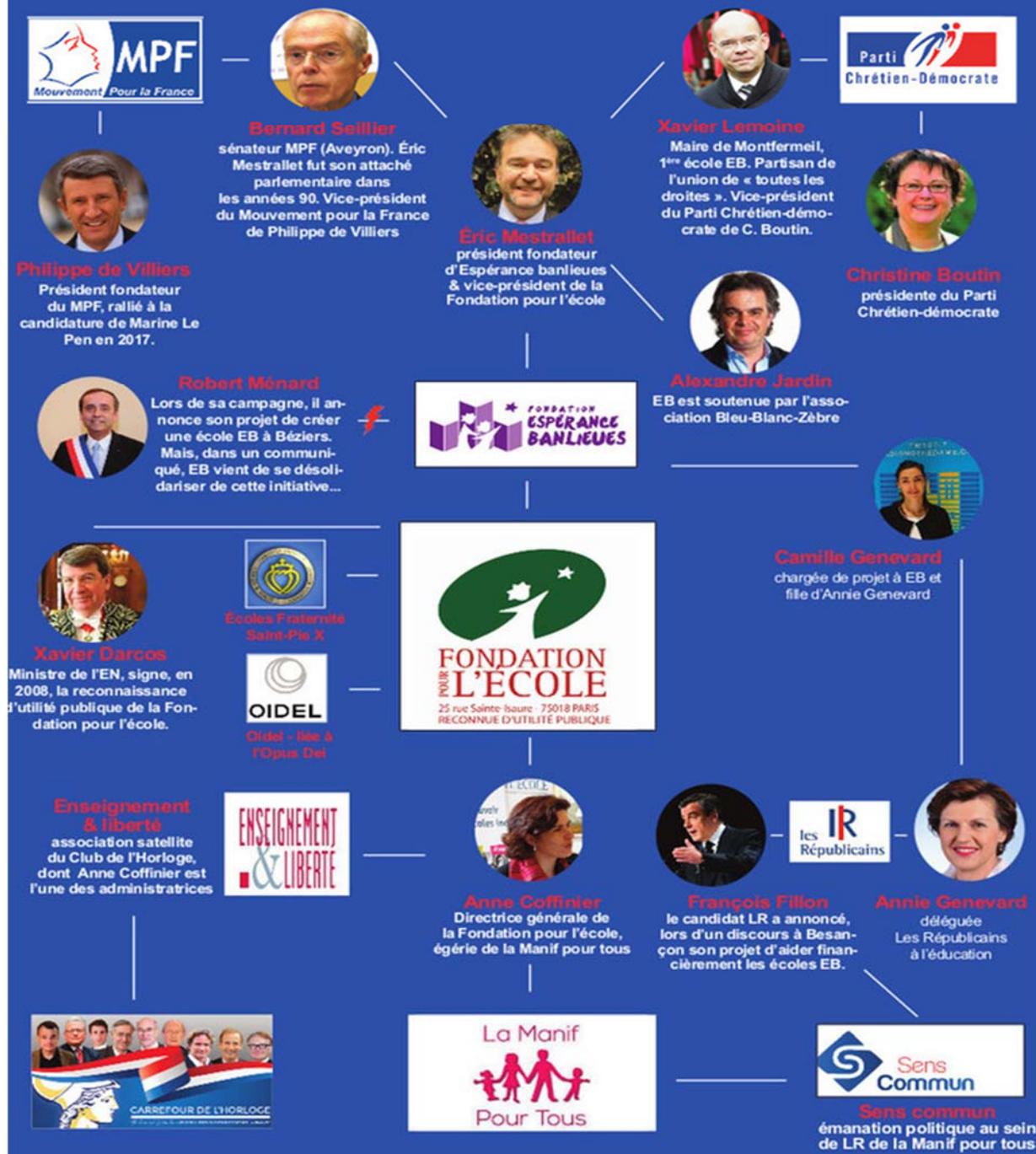
- Fondation Pro Liberis (service de bourses sur critères sociaux)

SOUTENIR DES RÉSEAUX D'ÉCOLES

- Fondation Kephas (écoles catholiques)
- Fondation des Académies musicales

Source : Rapport d'activités 2016-2017, Fondation pour l'école

Les réseaux politiques d'Espérance banlieues



Source 1 : Quand Espérance Banlieues bat la campagne, Laurence De Cock, 14 mars 2017, //blogs.mediapart.fr

DES TYPOLOGIES QUI PEINENT À EMBRASSER L'IDENTITÉ DU HORS CONTRAT

Catégoriser les écoles hors contrat n'est pas chose aisée tant leur diversité est grande : certaines ont été ouvertes au XIX^{ème} siècle à l'instar du cours Hattemer créé en 1885 ou de l'école Ozanam de Lyon tandis que d'autres accueillent leurs premiers enfants. Certaines sont mixtes d'autres pas, certaines fonctionnent sur le mode de l'internat tandis que d'autres n'ont pas les moyens d'avoir une restauration collective, certaines s'inscrivent dans des réseaux et labels internationaux, d'autres sont portées par un collectif de parents, un seul enseignant ou de puissants réseaux associatifs ou autres...

Les écoles confessionnelles et ... les autres

La typologie la plus répandue, affichée par les écoles elles-mêmes, utilisée par les annuaires et statistiques sur les écoles hors-contrat, classe les écoles en fonction de plusieurs critères :

Le critère confessionnel.

Cette catégorie recouvre les écoles confessionnelles catholiques, juives, musulmanes et protestantes. Aucune autre confession n'a été relevée. Le secteur catholique représente une part beaucoup plus modeste dans le hors contrat que dans le sous contrat (40% contre 95%). Ceci étant, parmi ces 40%, on compte une présence accrue des écoles catholiques traditionalistes pour des raisons que nous développerons plus loin (voir Vivre autrement la laïcité)

Le critère pédagogique.

Cette catégorie englobe les écoles mettant en avant, en premier lieu, une pédagogie spécifique. Ce sont principalement les écoles transmettant la pédagogie, voire le projet social de pédagogues célèbres comme l'italienne Maria Montessori (1870-1952), le croate Rudolph Steiner (1861-1925), le belge Ovide Decroly (1871-1932), le français Antoine de la Garanderie (1920-2010), etc.⁹. Les écoles dites « démocratiques » inspirées du modèle américain de l'école de la Sudbury Valley, se rangent aussi dans cette catégorie car elles reposent sur un choix pédagogique radical qui est de laisser la liberté aux enfants de choisir leurs apprentissages, sans contrainte de programmes scolaires, d'emploi du temps ou de classes. Enfin, de manière plus anecdotique, certaines écoles revendiquent une organisation un peu différente sous forme de capitaineries, de tutorat ou proposent des parcours adaptés sports-études (cheval, tennis, golf, football) ou artistiques (Académie du Puy du Fou).

Le critère du public

Cette catégorie comprend les écoles qui se spécialisent dans l'accueil des enfants à haut potentiel (dits intellectuellement précoces ou EIP), ceux qui ont des troubles des apprentissages (dyslexie, dyspraxie, dysphasie, trouble du déficit d'attention), ceux qui sont en difficultés scolaires pour diverses raisons (phobie scolaire, timidité, originalité...) et ceux qui habitent des territoires défavorisés (banlieues, territoires ruraux).

Le projet social porté par l'école

Cette catégorie regroupe l'ensemble des écoles qui portent des projets sociétaux forts et se positionnent sur les enjeux sociaux, économiques et environnementaux actuels sans se revendiquer d'un pédagogue spécifique : restauration des valeurs de la République dans les banlieues comme les

⁹ La plupart des écoles appliquant la pédagogie Freinet sont des classes ou des écoles publiques.

Écoles Espérance Banlieues, écoles internationales, écoles inspirées du mouvement Colibris de Pierre Rabhi, écoles promouvant l'éco-citoyenneté et la transition écologique, écoles régionalistes (écoles Calandreta pour l'occitan, Diwan pour le breton...).



Recensement d'octobre 2017

Source : Fondation pour l'école

Les traditionalistes et les avant-gardistes

En-dehors de cette catégorisation, l'exploration d'une centaine de sites d'écoles repérées sur les annuaires des écoles hors-contrat dessine une ligne de partage aussi entre deux grandes approches éducatives, qui de fait semblent recouper la controverse pédagogique du siècle dernier entre les républicains et les tenants des pédagogies dites modernes.

D'un côté se trouvent les écoles revendiquant une approche traditionaliste et qui partagent tout ou partie des éléments suivants : une organisation du temps scolaire très similaire à celle de l'Éducation nationale, une notation classique très régulière (bulletin tous les 15 jours à l'École Montaigne d'Herblay), une pédagogie traditionnelle orientée vers l'acquisition des fondamentaux (calcul mental, méthode syllabique, dictée, poésie, lecture, approche chronologique de l'histoire, lettres...), un rapport à la mixité spécifique (pas de mixité pour favoriser les apprentissages notamment au collège et lycée ou mixité dans le primaire et non mixte dans le secondaire ou dès le CM1-CM2). Ces écoles peuvent être dites « traditionalistes », dans la mesure où elles visent à former des individus capables de s'intégrer dans le groupe social, de prendre leurs responsabilités d'homme ou de femme, de citoyen et/ou de membre d'une communauté religieuse.

À l'autre bout du spectre, se trouvent les écoles revendiquant une vraie rupture avec le modèle public et tenantes d'une approche réformatrice. Elles ont en commun tout ou partie des éléments suivants :

- L'organisation du temps est différente (le matin peut être consacré aux apprentissages fondamentaux (-mathématiques, français...-) et l'après-midi à des ateliers, des pratiques sportives ou artistiques, des temps individuels, de la sensibilisation à l'agriculture, etc.). Selon le

modèle pédagogique dominant, les élèves sont libres de s'organiser comme ils l'entendent et d'autoréguler leurs apprentissages sur une durée longue.

- Des systèmes d'évaluation alternatifs à la notation, de l'auto-évaluation, de l'évaluation par les pairs.
- Des activités et des responsabilités collectives comme s'occuper d'animaux, des temps de repas...
- Des groupes multi-niveaux et multi-âges.
- La prise en compte du corps, du besoin de mouvement de l'enfant, des apprentissages incorporés, d'une éducation émotionnelle et relationnelle.

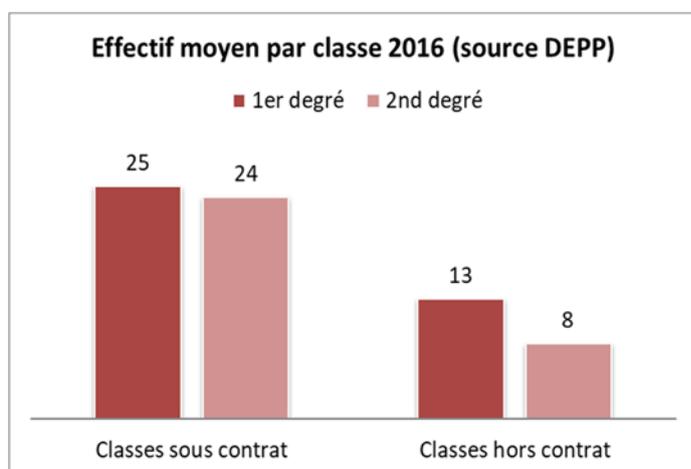
Ces écoles peuvent être dites « réformistes », dans la mesure où elles se fixent pour objectif de développer le plein potentiel des individus, d'en faire des adultes autonomes et responsables, en paix avec eux-mêmes, les autres et la planète, tolérants et ouverts aux différences.

Des catégorisations peu opérantes

En y regardant de plus près, les frontières entre ces différentes catégories ne sont pas aussi tranchées qu'elles y paraissent au premier abord et permettent rarement d'avoir une vision précise du projet de l'école. En effet, de nombreuses écoles ont une identité plurielle : pédagogie Montessori et bilinguisme (Les Voyelles colorées à Meylan), Montessori et confession musulmane (école Apprendre autrement à Strasbourg), catholique (La petite école du Bon pasteur à Paris) ou juive (Gan Zikhron Yakov, Paris), confessionnelle et artistique (catholique et maîtrise de chant) ou encore catholique, pédagogies multiples et activités de la ferme (école Béthanie, Calvados). Par ailleurs, de nombreuses écoles confessionnelles, notamment des écoles juives, accueillent des enfants en difficulté scolaire ou ayant des troubles de l'apprentissage. Ces typologies ont l'inconvénient d'accentuer les caractéristiques qui différencient les écoles hors contrat, au détriment de leurs points communs. Deux d'entre eux méritent en particulier l'attention.

La dimension pédagogique

En moyenne, les établissements hors contrat se caractérisent par une taille modeste et des classes à effectifs réduits par rapport au privé sous contrat et au public. Dans le premier degré, les écoles sous contrat ont un peu moins de 200 élèves contre un peu plus d'une cinquantaine pour le hors contrat. Dans le second degré, le sous contrat compte quelques 400 élèves par établissement pour moins de 50 pour le hors contrat. Ces chiffres restent des ordres de grandeur et cachent de très fortes disparités : certaines écoles hors contrat ont 12 élèves, d'autres atteignent le millier comme certains établissements du mouvement Ad Majorem Dei GLoriam.



Par ailleurs l'effectif moyen par classe diverge aussi, le secteur sous contrat se rapprochant davantage des effectifs du public tandis que les établissements hors contrat privilégient souvent de petits effectifs et en font un gage de qualité de l'éducation donnée.

La taille réduite des établissements hors contrat leur offre des marges de manœuvre pédagogiques, dont elles se saisissent généralement. Les écoles hors

contrat se caractérisent en effet par une volonté de transparence pédagogique. Elles affichent clairement leur ancrage pédagogique, les modèles et pédagogues dont elles s'inspirent et revendiquent souvent des pédagogies adaptées, plurielles, individualisées. La plupart d'entre elles puisent à de multiples sources pour créer leurs propres pratiques et une même pédagogie va être utilisée dans des écoles aux projets très opposés.

Malgré la diversité de leurs profils, elles se réfèrent très souvent aux mouvements et travaux suivants :

- ✓ des pays nordiques et anglo-saxons pour l'organisation scolaire ;
- ✓ des neuroscientifiques (Antoine de la Garanderie sur la gestion mentale, Elisabeth Vaillé-Nuyts sur les « dys », Ghislaine Wettstein-Badour, Howard Gardner sur les intelligences multiples, Catherine Guegen),
- ✓ des pédagogues (Maria Montessori, Freynet, Rudolph Steiner-Waldorf, Ovide Decroly, Emmi Pickler, John Dewey...). Nombre d'écoles catholiques revendiquent aussi l'héritage de pédagogues comme le père jésuite Pierre Faure (1904-1988) et sa pédagogie Jean-qui-rit ou le père italien Jean Bosco plus connu sous le nom de Don Bosco (1815-1888),
- ✓ des psychologues de l'enfant ou de l'éducation (Jean Piaget, Carl Rogers...),
- ✓ sur la communication non-violente (Marshall B. Rosenberg),
- ✓ sur la revendication d'un droit à l'erreur,
- ✓ sur le bon sens (ce qui peut paraître surprenant dans la mesure où l'un des mérites de la psychologie de l'éducation est d'avoir justement permis de mettre à distance cette idée d'une pédagogie du bon sens)

L'ambition de répondre aux grands enjeux sociétaux

La laïcité, la restauration du lien social, le décrochage scolaire et l'insertion professionnelle, la question de la mondialisation ou de la transition énergétique. Quelles stratégies déploient-elles ? Pour y répondre, nous avons rencontré quinze écoles hors contrat.

Des représentations bousculées par la réalité de terrain : rencontre avec 15 écoles

La constitution du panel de l'enquête a été guidée par le souhait d'aller à la rencontre de cette diversité et hétérogénéité du secteur. Quinze écoles hors-contrat ont été rencontrées. L'objectif était de rencontrer au moins une école représentative des différentes catégories identifiées en s'appuyant sur la typologie classique et/ou représentatives des catégories connaissant une dynamique de création forte : écoles proposant des pédagogies alternatives, écoles de la transition, écoles démocratiques, écoles confessionnelles (catholique, protestante, juive et musulmane), écoles traditionnelles, écoles internationales, écoles s'adressant à un public spécifique. La constitution du panel s'est aussi attachée à refléter la diversité dans les critères suivants : taille de l'établissement, niveaux (maternelle, primaire, collège et lycée), ancienneté, statut juridique et modèle économique, politique tarifaire. Pour des raisons de faisabilité, quatre zones géographiques ont été privilégiées : Ile de France, Alsace, Rhône-Alpes, et sud de la France (agglomération marseillaise, Gard, Hérault).

Étonnement, difficultés, bonnes surprises

Les premiers contacts ont été faits par mail ou courrier, suivis de relances écrites et téléphoniques. De manière générale, nos demandes d'entretien ont été bien accueillies malgré le climat de suspicion et la réactivation des polémiques sur le secteur du hors-contrat. Une seule école a refusé

catégoriquement de nous rencontrer en évoquant ce motif, tout en soulignant qu'elle était bien « *la plus grande et la plus ancienne des institutions laïques hors contrat de France* ».

L'emploi du temps très chargé des directeurs et porteurs de projet, notamment dans des petites structures, a complexifié l'organisation et parfois le déroulé des entretiens. Certaines écoles, porteuses de modèles radicaux, sont aussi très sollicitées par les parents, les journalistes, les chercheurs... à l'instar de l'école dynamique de Paris (modèle démocratique) dont le fondateur communique beaucoup, ou encore de l'école La ferme des Enfants s'inscrivant dans la philosophie et le mouvement des Oasis de Pierre Rabhi. La charge de travail induite par leur appartenance au secteur privé est aussi une raison invoquée par une des écoles internationales sollicitées pour ne pas nous rencontrer. De manière générale, les écoles internationales ou se revendiquant « d'excellence » ont refusé de nous recevoir ou n'ont jamais répondu. Cette absence de réponse a aussi caractérisé bon nombre d'écoles confessionnelles dont certaines ne communiquent pas de numéro de téléphone, ou renvoient automatiquement sur un répondeur. Cette difficulté a été particulièrement vive pour les écoles juives et dans une moindre mesure les écoles catholiques, ce qui nous a conduit à modifier notre ambition de départ d'avoir deux établissements aux caractéristiques variées pour chaque confession.

À la rencontre des écoles juives hors-contrat

Pour contourner cette difficulté, des demandes, là aussi infructueuses, ont été faites auprès du Fonds social juif unifié qui édite un guide des écoles juives de France. Sollicité, le Grand Rabbin de Lyon, Richard Wertenschlag nous a appris que toutes les écoles juives de la métropole lyonnaise sont sous contrat avec l'État. Effectivement, les écoles juives hors-contrat ou celles sous-contrat ayant des classes hors-contrat apparaissent peu nombreuses et concentrées en Ile de France et sur la métropole marseillaise. Finalement, nous avons saisi l'opportunité d'une conférence ouverte à tous un samedi soir par le groupe scolaire Beth Rivkah pour établir un premier contact informel (malgré la séparation de la salle en deux zones non mixtes) et aboutir à un entretien formalisé par la suite.

En tout 34 écoles ont été contactées. Une rencontre avec un parent d'élève du collège - lycée multilingue Ombrosa a été réalisée. Par ailleurs, certaines écoles ont des sites internet très détaillés sur lesquels nous nous sommes aussi appuyés. Enfin, une demande d'entretien auprès de l'académie de Lyon adressée à la direction des établissements privés a été redirigée vers le cabinet de la rectrice et est restée sans réponse malgré les relances.

Déroulé de l'enquête

Les entretiens semi-directifs d'une à deux heures ont eu lieu entre juin 2016 et janvier 2017 auprès des directeurs/trices et fondateurs d'écoles le plus souvent dans les locaux de l'école (sauf pour l'école dynamique qui ne souhaitait pas déranger les élèves par la présence de personnes extérieures et l'école Daniel jointe par téléphone).

Les entretiens cherchaient à comprendre la genèse du projet, les motivations des fondateurs, les objectifs de l'école, le public, la politique tarifaire, les difficultés rencontrées, le volet pédagogique (choix du ou des pédagogies, organisations temporelle et spatiale, recrutement du personnel, relations entre enseignants, etc.), le choix du cadre juridique et du modèle économique. Chaque entretien a donné lieu à la rédaction d'une fiche (cf. annexe) et certains entretiens sont publiés.

Biais de l'enquête

Cette enquête repose sur une quinzaine d'écoles aux projets très différents mais cette diversité est loin de refléter celle du réel. Par ailleurs, elle repose sur du déclaratif et un instantané de la vie de

l'école capturé lors de nos visites. Elle n'a pas donné lieu à des observations de terrains de long terme ni à des rencontres avec les différents acteurs d'une même école qui permettraient de comprendre la cohérence entre le projet et sa mise en œuvre, les postures des différentes personnes... (sur ce point voir par exemple les enquêtes de (Gumbel, 2015) et (Viaud, 2005)). Enfin, certaines catégories d'écoles manquent au panel comme les écoles internationales et d'excellence, et d'autres sont insuffisamment représentées, pour avoir une analyse poussée du secteur. Il aurait été intéressant par exemple de rencontrer les créateurs d'écoles en forte croissance comme celles revendiquant une pédagogie traditionnelle ou des écoles primaire ou secondaires juives hors-contrat. Enfin, trois entretiens n'ont pas pu être enregistrés, ce qui explique l'absence de verbatims (École Michael, Établissement Daniel, Institution Saint Pie X).

Présentation du panel

Écoles rencontrées	Localisation	Pourquoi cette école ?
École Michaël - Pédagogie Rudolf Steiner -	Strasbourg	Pédagogie alternative, 1ere de France, ancienneté, maternelle-première
École Montessori de Lyon	Lyon	Pédagogie alternative, ancienneté, cursus primaire complet, taille moyenne
École Nicolas Tesla	Lyon	École démocratique, 1 mois de fonctionnement, petite
École Dynamique	Paris	1ere école démocratique, forte présence médiatique de son fondateur
Etiç'Ailes	Lyon	Pédagogie alternative, publics spécifiques, modèle économique de l'entreprise
École La Ferme des Enfants	Hameau des Buis (07)	École de la transition écologique, ancienne, maternelle-collège
École Les petits plus	Lyon	En projet, philosophie entrepreneuriale et modèle économique original
Cours Alexandre-Dumas, Fondation Espérances Banlieues	Montfermeil (IdF)	Projet pour les banlieues en fort développement, primaire
Établissement Daniel	Guebwiller (68)	Confessionnel protestant, Montessori, publics spécifiques
Institution Saint Pie X	Saint-Cloud (92)	Confessionnel, catholique, ancienne, taille importante, externat, mixité et non mixité
Centre Ozanam	Lyon	Cadre catholique, ancienneté
Lycée Méo High School	Paris	Lycée à éthique universaliste, récent
Al Kindi	Décines (69)	Musulmane, scolarité complète, taille importante
Lycée Yunus Emre	Strasbourg	Musulman, récent, taille moyenne
Instituts Beth Rivkah	Yerres - Essonne	Juif, + 800 élèves, crèche au lycée, classes CLIS et Ulysse pour publics spécifiques, mixité en maternelle, non-mixité ensuite, hors contrat uniquement pour le lycée professionnel et quelques classes, internat

QUELLES REPONSES LE HORS-CONTRAT APORTE-T-IL AUX ENJEUX EDUCATIFS ET SOCIAUX ?

Dans une lettre ouverte à l'Éducation nationale (Catheline, 2016), la pédopsychiatre Nicole Catheline rappelle que l'école française essaie de concilier des héritages difficilement compatibles : excellence et humanisme hérités du siècle des Lumières, construction d'une nation forte et savoir pour tous de Jules Ferry, formation de techniciens pour reconstruire le pays après la Seconde Guerre mondiale, délivrance de diplômes monnayables sur le marché du travail suite aux multiples crises économiques. Mais l'orientation des élèves, notamment au secondaire, est encore trop dépendante de leurs aptitudes dans les matières phares que sont le français et les mathématiques sans valorisation de la diversité des compétences dont le monde a besoin. À cette hiérarchisation s'ajoute une méconnaissance des apports sur les apprentissages issus de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et des neurosciences. Une meilleure intégration de ces apports permettrait d'évoluer vers des pédagogies jugées plus efficaces et de s'adapter aux élèves dont la diversité est niée par les besoins de la scolarisation de masse. De plus, l'organisation de l'école méconnaît largement les situations individuelles des élèves et les déterminants socio-économiques et contribue de fait à une reproduction scolaire des inégalités sociales. Face à cela, comment faire pour que l'école ne soit pas « *une entreprise de découragement* » nourrissant de plus en plus le malaise et le mal-être des élèves mais aussi des enseignants ? Comment sortir de cette impasse ?

Malgré la diversité des projets des écoles hors contrat, ces dernières abordent ces questions à bras le corps et souhaitent proposer une école qui ne reproduise pas les faiblesses de l'école publique : une école qui permette à chaque enfant d'être le plus épanoui possible, une école qui donne les mêmes chances à tous, une école qui valorise toutes les compétences, qui construise la paix, etc. Toutes les écoles ne mettent pas au premier plan les mêmes objectifs et n'appréhendent pas ces enjeux de la même façon. Qu'elles soient largement partagées ou singulières, de quelle nature sont ces réponses ?

Former des individus capables de s'insérer dans le monde

S'insérer dans le monde actuel

Pour certaines, cette ambition colle au futur proche. Leur objectif est de former des individus capables d'évoluer et de trouver leur place dans le monde globalisé tel qu'il est actuellement. C'est le cas des écoles bilingues ou internationales ayant des réseaux internationaux, proposant des échanges au cours de la scolarité, une sensibilisation au monde de l'entreprise... mais aussi des écoles visant une insertion professionnelle, voire l'excellence pour leurs élèves. Si dans un premier temps, la motivation peut être celle d'un rééquilibrage des chances envers un public estimé défavorisé, l'ambition s'étend rapidement à l'ensemble des élèves. Nazir Hakim, fondateur du groupe scolaire Al Kindi, témoigne avoir commencé par « *réfléchir à la manière de développer une pédagogie de la réussite scolaire. Une intégration réussie à l'université, dans l'industrie ou le travail repose sur la méthode scolaire. Je ne regarde pas la tête des élèves seulement leurs résultats. J'ai seulement un engagement scolaire. Pour les parents, c'est un cadre car on travaille sur les comportements, l'encadrement, la réussite scolaire et le projet professionnel après l'école* ». La référence aux études de médecine est un marqueur d'excellence : « *À la fac de médecine, Al Kindi figure parmi les écoles dont les anciens élèves réussissent le plus leur concours. L'an dernier, 7 élèves ont tenté le concours et 5 l'ont eu. La fac de médecine commence à conseiller aux élèves qui veulent réussir médecine d'entrer à Al Kindi...* » Même objectif pour l'école Méo High School qui est « *exigeante en termes de connaissances, de méthodologie pour que l'enfant*

s'en sorte. L'école ne le prépare pas que pour le bac en réalité, mais aussi à affronter les études supérieures et à pouvoir s'en sortir où qu'ils aillent » (Loukili & Lagand, 2018) ou encore pour le lycée Yunus Emre de Strasbourg : « Nous avons voulu imaginer la création d'un lycée confessionnel avec un enseignement de qualité, au même titre que les lycées confessionnels catholiques, protestants ou juifs qui existent à Strasbourg qui ont souvent des résultats meilleurs que les établissements publics. Donc les parents choisissent pour leurs enfants ces établissements pour leur assurer un enseignement de qualité, espérer faire des études par la suite, des études réussies. D'ailleurs notre slogan est valeurs et réussite ! ». (Ercan & Dervis, 2018)

S'adapter à un monde inconnu

« N'élevons pas nos enfants pour le monde d'aujourd'hui. Ce Monde n'existera plus quand ils seront grands. Et rien ne nous permet de savoir quel monde sera le leur. Alors, apprenons-leur à s'adapter" (Documentaire une vie, une oeuvre, Irène Omélianenko, 2017). De nombreuses écoles se retrouvent dans cette philosophie de Maria Montessori. Les évolutions sociales, économiques et techniques rendent impossible une formation à des métiers et des disciplines bien déterminées, connues. L'objectif est donc d'outiller les enfants. Pour les fondateurs de l'école Tesla « il y a de moins en moins de travail et la société se transforme. Ce qui est appris à l'école est rapidement obsolète, de nouveaux métiers, de nouvelles carrières apparaissent. Dorénavant, il va falloir faire plusieurs métiers. L'école ne peut plus former des adultes armés pour le monde de demain. D'où la nécessité de former des personnes qui savent réfléchir, ont le sens de la justice, de la démocratie, de la gouvernance, qui garde leur confiance en eux car ils ne sont jamais jugés et savent que, quoi qu'ils fassent, on sera derrière eux. Une fois qu'on a construit ces personnes avec toutes ces qualités du XXIème siècle, quand ils trouvent ce qui leur plaît, ils savent y aller. Ils ont tous les outils, la confiance, la motivation intrinsèque pour se former. Ça paraît évidemment quand c'est dit comme ça ! » (Berthet & Berthet, 2016)

D'autres portent une vision plus radicale d'un monde en profonde mutation à laquelle il faut préparer les enfants en tant que futurs habitants et citoyens. L'école est une voie pour changer la société. Certaines ont pour ambition de préparer la transition écologique vue comme inéluctable. Pour Sophie Rabhi-Bouquet, fondatrice et directrice de la Ferme des enfants, celle-ci « est une école inscrite dans la transition. L'idée est de se questionner sur notre modèle de développement qui est obsolète : il faudrait trois planètes et demies pour arriver à poursuivre ce mode de vie et les conditions sont en train de changer. S'il y a des nouveaux modes de vie à mettre en place, autant que les enfants d'aujourd'hui en soient familiers et qu'ils puissent aussi être des forces de propositions, des forces d'action pour faire face à un avenir qui risque d'être perturbé. Toutes ces questions sont très présentes dans notre culture commune. Ce qui fait que les enfants se les approprient aussi. Pour eux ce n'est vraiment pas étonnant de faire ses besoins dans de la sciure, d'économiser l'eau, de trier ses déchets, qu'il existe des circuits fermés au niveau production/ consommation (quand ils sont à la cantine ils voient que les déchets vont aux poules, que les poules elles font des œufs, que même les coquilles d'œufs elles retournent aux poules). C'est une logique qui leur est complétement familière et avec laquelle ils vivent donc ils seront aussi des messagers de cette logique-là plus tard. La base ici c'est l'écologie, l'écologie humaine. Peut-être ce qui nous arrive ne serait pas arrivé si on avait été respectueux envers les humains » (Rabhi-Bouquet, 2018).

Répondre à un besoin social et aux inégalités scolaires

Les fondateurs d'écoles hors contrat estiment souvent répondre à un besoin éducatif mal pris en charge par le système public. Certaines de ces écoles s'adressent clairement à des enfants en situation

de vulnérabilité familiale ou sociale et peuvent être mues par un esprit de compassion ou de charité très présent dans les écoles confessionnelles. Le groupe scolaire juif Beth Rivkah a été créé en 1947 pour accueillir les enfants rescapés de la Shoah : *« C'était une maison d'enfants : les enfants étaient là 365 jours par an, tout simplement parce que c'était des orphelins. Cet aspect de maison d'enfants ne s'est jamais démenti. Il y a toujours eu un internat qui a gardé une connotation sociale en accueillant des enfants issus de familles en grande difficultés sociales, des orphelins, des enfants dont la famille est éclatée par des divorces ou des situations conflictuelles »* (Meïr, 2018).

Même préoccupation sociale chez Ozanam, établissement catholique conçu comme structure complémentaire au lycée public à la fin du XIX^{ème} siècle. Son directeur pédagogique, Sébastien Welfele explique que *« l'internat s'est développé aux alentours de 1900. À cette époque, l'établissement comptait 200 élèves sur les 2000 inscrits dans l'enseignement secondaire du Rhône. Donc 10% venait ici ! L'établissement était original mais important. Comme il y avait des concours pour rentrer au lycée, des classes préparatoires ont été ouvertes pour préparer ces concours et ne pas laisser sur le carreau les élèves qui étaient recalés. Après la première guerre mondiale, l'association des anciens élèves est devenue très active pour venir en aide aux veuves et orphelins des nombreux anciens élèves morts à la guerre »*. Cette dimension sociale perdure actuellement dans le choix des élèves admis à l'internat : *« Le but n'est pas d'avoir les meilleurs élèves mais ceux qui profiteront le mieux du cadre. Ici, il est possible de poser un cadre différencié et d'accompagner l'élève dans son travail quotidien, en prenant quelques heures dans la semaine pour combler ses lacunes. En cours, ce n'est pas possible de rattraper des lacunes de plusieurs années. On est très content d'avoir un élève en difficulté qui pourra progresser et s'en sortir grâce au cadre et l'environnement familial qu'on propose. On a des élèves en très grosses difficultés : par exemple une élève en 4^{ème} qui ne savait pas poser une division, faire un calcul de fraction... »* (Welfele, 2016).

Le directeur d'Al Kindi, Yassine Benzada, est porté aussi par un *« humanisme »* qui lui fait ouvrir les portes de l'établissement à des élèves en grande difficulté : *« Amener à l'excellence celui-là qui est ballotté d'une famille à l'autre, des élèves de la Ddass, une tchétyène qui vivait sous les ponts avec sa maman... J'ai trouvé quelqu'un pour les héberger dans un garage et l'ai prise à l'école. Quand j'ai vu la rectrice, je lui ai dit : Madame, la tchétyène qui a été refusée dans tous les établissements de la Métropole, je l'ai acceptée et elle a eu son bac. J'arrive à toucher tout le monde comme ça. Pour moi, quelqu'un qui a 17 de moyenne n'a pas sa place ici, il fait ses études chez lui mais quelqu'un qui a 8 et qui est dans la difficulté c'est à moi de l'emmener »* (Hakim & Benzada, 2018).

Pour les écoles de création plus récente, la motivation est de pouvoir offrir un enseignement adapté et les mêmes chances éducatives à des publics plus ou moins exclus du système scolaire, notamment parce qu'ils ne rentrent pas dans la norme. Ainsi, c'est sa confrontation aux élèves jugés perturbateurs dans sa classe qui a amenée Chloé Coffy, directrice d'Eting'Ailes, à prendre conscience des besoins spécifiques de certains enfants, besoins le plus souvent ignorés ou bien mal interprétés : *« J'ai enseigné pendant 20 ans dans l'Éducation nationale, dans le privé sous contrat. Très tôt, j'ai été confrontée à la problématique de la précocité parce que j'avais une élève très perturbatrice dans la classe mais à haut potentiel. À l'époque on n'en parlait pas du tout et je ne savais pas ce que c'était. Je me suis formée et me suis rendu compte qu'il y en avait au moins un ou deux par classe. J'ai pris conscience qu'il n'y avait pas qu'eux qui ne rentraient pas pile poil dans le moule de l'Éducation nationale mais aussi ceux qui ont des troubles de l'attention, les multiples « dys », etc. J'ai essayé de faire beaucoup de choses au sein de ma classe et de l'école qui était labellisée « enfants précoces » mais avec le changement des enseignants petit à petit et de la direction, c'est tombé à l'eau. Puis on n'avait pas beaucoup de soutien de la hiérarchie. Au sein de l'inspection académique, j'ai fait un livret sur la précocité. J'ai essayé de*

faire avancer les choses à mon niveau et rencontrais beaucoup de freins, le fameux mammoth, ce n'est pas que des mots ! Un jour je me suis dit que j'étais enseignante pour tous les enfants et cela m'était difficile de voir ces enfants pas bien à l'école. J'ai décidé de créer cette école pour ces enfants. » (Coffy, 2018)

Sans aller jusqu'au sentiment d'exclusion, la motivation, notamment des écoles de confession ou d'éthique musulmane, est aussi d'offrir un cadre qui offre les mêmes chances à tous, notamment à ceux qui sont victimes des mécanismes de reproduction des inégalités scolaires que l'école publique française a bien du mal à éradiquer. Pour Mme Loukili, une des fondatrices du lycée Méo High school, l'objectif est de créer une école « *permettant à tous de bénéficier d'un enseignement de qualité et surtout de ne pas faire de différenciation entre les différents types d'enfants qu'on peut rencontrer. Tout être humain, quel qu'il soit, a le droit de bénéficier d'une bonne éducation et d'avoir les savoirs nécessaires pour s'en sortir. C'est une motivation forte de se dire qu'on allait créer une école accueillant tous les enfants, leur permettre de s'épanouir scolairement, leur donner une seconde chance pour pouvoir briller dans les études, obtenir leur bac, etc.* » (Loukili & Lagand, 2018).

Même son de cloche auprès des directeurs d'Espérances Banlieues Montfermeil : « *Il y a beaucoup d'investissements humain, financiers alloués à la banlieue et particulièrement à l'éducation depuis quelques années mais force est de constater que ça ne fonctionne pas toujours. Les injustices sociales sont injustes pour tout le monde mais sont particulièrement criantes en banlieue. Les inégalités sont encore plus importantes sur ces territoires-là* ». Pourtant, ils se défendent de cette dimension sociale : « *Nous ne sommes pas là pour faire du social mais pour éveiller le potentiel absolument extraordinaire des jeunes qui sont dans nos quartiers. Nous sommes des chercheurs de trésor. Des fois on trouve des diamants bruts qu'il faut laisser se tailler progressivement.* » (De Serrant & De Thézy, 2018)

Beaucoup d'écoles insistent sur cette dimension de développement personnel : ce ne sont pas seulement des élèves à instruire mais bien des individus à épanouir. Les fondateurs de l'école démocratique Nicolas Tesla estiment que l'école traditionnelle « *nous fait découvrir très peu de choses, quelques matières apprises bêtement et rien par rapport à l'ensemble des connaissances du monde. En en sortant, on ne sait pas qui on est, ce qu'on veut faire ou même ce qu'on aime. L'école ne doit pas nous faire apprendre des choses au cas où, mais nous faire découvrir des choses dans lesquelles on peut se lancer si elles nous plaisent et devenir des hobbies, des sports, voire des métiers. L'école doit donc mettre à disposition plein de choses scolaires et autres parmi lesquelles 90% ne nous plairont pas, mais ce sont les 10 % restants qui nous permettront de trouver notre vocation peut être à 12 - 13 ans ou avant même !* » (Berthet & Berthet, 2016). L'école Beth Rivkah juge aussi important « *notre aspect social, notre aspect très proche de nos élèves, notre volonté de développer chez l'élève ce qu'il a à l'intérieur de lui, le meilleur de lui-même et pas de fabriquer une espèce de robot des connaissances, c'est un peu ça notre politique, notre âme.* » (Meir, 2018) Cette ambition se traduit souvent par l'accent mis sur les compétences manuelles, relationnelles, artistiques, sur la valorisation de celles développées par les enfants en-dehors de l'école. Pour Chloé Coffy, l'école a « *la volonté pour ces enfants de les mener à un objectif d'inclusion. Certains ne pourront jamais ingurgiter le programme du primaire mais il faut qu'ils aient confiance en eux, qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent briller dans d'autres disciplines que les scolaires et doivent s'orienter vers le bon choix. Tous les métiers sont bons. La société est faite de gens très différents et on a besoin de gens de métiers très différents, de niveaux, de compétences, de qualification très variés. Cela n'a pas de sens de formater les enfants à l'école pour ensuite leur dire qu'ils doivent sortir du lot pour être pris lors de l'entretien d'embauche...alors que cela fait 20 ans qu'on leur demande de ne pas dépasser le cadre !* » (Coffy, 2018).

Vivre autrement la laïcité

Par la liberté dont il bénéficie, l'enseignement hors contrat permet d'expérimenter d'autres rapports à la laïcité : soit de proposer une laïcité ouverte pour des écoles qui se veulent a-confessionnelles (et non pas laïques), soit de concilier enseignement confessionnel et scolarité.

Des écoles a-confessionnelles pour concilier vie scolaire et expression des convictions religieuses

Berceau historique de la laïcité des services publics, l'école publique entretient un rapport spécifique à la religion. En tant que lieu de transmission des valeurs républicaines, elle tend à faire primer le lien des élèves à la communauté citoyenne sur tout autre, y compris sur l'appartenance déterminée par des convictions religieuses. La loi du 15 mars 2004 a, de ce point de vue, marqué un tournant, en interdisant aux élèves, le port de signes par lesquels ils manifestent ostensiblement une appartenance religieuse. Cette limitation de la liberté de religion a entraîné un mouvement d'inscriptions dans les établissements scolaires privés sous contrat confessionnels et a participé au renouveau de la dynamique de création d'écoles privées défendant l'idée que vie scolaire et expression des convictions religieuses sont conciliables.

Ce faisant, elle a également favorisé le développement d'établissements hors contrat qui réaffirment la compatibilité entre valeurs républicaines et pratiques religieuses, et se réclament ainsi d'une autre conception de la laïcité que celle de la loi de 2004. C'est par exemple le cas du lycée Méo High School qui ne se présente pas comme un lycée musulman mais comme un lycée d'« éthique universaliste ». Pour les fondatrices, la différence entre « confessionnel » et « a-confessionnel » est très claire, au point d'avoir conduit à une restructuration de l'établissement au bout d'un an d'existence : *« l'année dernière, quand on a créé le lycée, on l'a fait à partir d'une éthique musulmane. Selon nous, les fondatrices, l'éthique musulmane est ouverte à tous, c'est une éthique universaliste en soi : on est ouvert à tous, on a envie de s'insérer dans la société, on met l'être humain au centre de tout. Il s'est avéré que certains au sein de l'école ne le comprenaient pas comme cela. C'est pour cela qu'on a changé l'équipe pédagogique et que certains élèves n'ont pas été repris dans l'établissement. On était tombé, dans une partie de l'établissement, dans une dynamique de communautarisme, quelque chose qui ne correspond pas à notre éthique, ne correspond pas à ce qu'on recherche à faire de notre établissement. C'est pour cela que finalement on a essayé de chercher un mot qui puisse vraiment définir cette ouverture, parce que le mot musulman, malheureusement... »* (Loukili & Lagand, 2018)

La démarche du groupe scolaire lyonnais Al Kindi est comparable. Lors de sa création en 2003, l'association porteuse du projet affichait pour ambition de favoriser l'intégration sociale et professionnelle des élèves tout en promouvant les valeurs et l'éthique musulmanes.

Dans ces établissements, élèves et personnels ont la possibilité de pratiquer leur culte : au-delà de la liberté vestimentaire et alimentaire, il peut y avoir un espace de prière accessible librement, des cours de religion ou de culture proposés de manière optionnelle et le respect des fêtes religieuses. Ainsi, la rentrée 2017 d'Al Kindi a été décalée au 5 septembre pour respecter la fête de l'Aïd Al Adha qui se terminait le 4. Cette possibilité est ouverte à l'ensemble des élèves et du personnel quel que soit leur culte. Les écoles témoignent ainsi de cet espace de liberté retrouvé et de la présence en leur sein de pratiquants de différentes confessions, satisfaits de pouvoir vivre librement leur religion. Cette coexistence reste tout de même très minoritaire dans les écoles dont l'affichage confessionnel est bien identifié.

L'école Espérance banlieue de Montfermeil revendique clairement cette position a-confessionnelle et non pas laïque : « *Le rectorat demande de se mettre dans une case. C'est soit laïc, soit confessionnel mais nous on est a-confessionnel.* » Les murs de la partie administrative affichent des figures mythiques de la culture catholiques comme Saint Georges luttant avec le dragon et une statue de la vierge trône dans un coin. Interrogé sur cette présence inattendue, le directeur explique que « *c'est le coin de prière des profs* ». Il raconte les préparations avant la venue d'un préfet : « *Comme on est a-confessionnel, ça fait un peu désordre cette vierge, donc on a décidé de la cacher. Il y avait une petite musulmane qui nous a vus et nous a demandé ce qu'on faisait avec la vierge. « Vous ne la cachez pas, moi je suis musulmane et je la veux ». On a eu honte de notre décision. C'était une claque de croyants cathos qui se fait remonter les bretelles par une musulmane ! C'était super beau* » (De Serrant & De Thézé, 2018).

Cette approche a-confessionnelle semble dominer y compris dans les écoles qui n'affichent aucune confession. Pour Chloé Coffy d'Etiç'Ailes « *Cette école est affichée comme a-confessionnelle. J'explique aux parents qu'on aborde les religions par le prisme culturel.* » La cohabitation pacifique mais ouverte est justement un bon outil de dialogue et d'apprentissage de la diversité du monde pour les enfants. Pour Sophie Rabhi-Bouquet, cette posture est la seule garante de la liberté : « *Nous sommes très ouverts. Pendant une semaine on a reçu une jeune musulmane avec son foulard. On ne va pas lui demander d'enlever son foulard, ce n'est pas ça la liberté. Au contraire, c'est chouette, chacun a son identité, sa culture, sa foi... En ce moment on accueille un touareg pendant quelques mois le temps de sa formation. C'est un bonheur de le voir habillé en Touareg le matin. Les enfants l'attendent avec impatience. Il raconte plein d'histoire sur le désert, sur les chameaux. Heureusement que le monde est coloré !* » (Coffy, 2018).

La question des accommodements avec les pratiques religieuses ne pose donc pas de difficultés particulières : les écoles acceptent des absences pour les fêtes religieuses et les repas sont gérés souplesment. La souplesse et l'informel semblent les maîtres mots comme à Ozanam qui gère « *les demandes d'adaptation, musulmans, végétariens, sportifs de haut niveau... en adaptant ses menus mais sans définir de procédures.* »

Affirmer des convictions religieuses fortes : les écoles confessionnelles

En revanche, certaines écoles optent pour le hors contrat et souhaitent y demeurer car il leur permet de faire toute sa place à la religion et aux valeurs qui peuvent lui être associées, de renouer avec une identité religieuse plus affirmée. C'est notamment le cas des écoles catholiques car, pour des raisons historiques liées au contexte d'adoption de la loi Debré¹⁰, l'enseignement sous contrat catholique connaît une dilution de son identité religieuse, voire une forme de sécularisation. Dans ce cas de figure, l'idée selon laquelle le statut hors contrat offre une liberté dans la définition du projet de l'école retrouve tout son sens. Ces écoles peuvent être rangées *a priori* dans la catégorie des écoles «confessionnelles».

Ainsi, le très faible nombre d'écoles sous contrat protestantes doit être rapproché du nombre élevé d'écoles hors contrat se réclamant du mouvement évangélique. C'est le cas à l'École Daniel créée en 1986 à l'initiative de parents dont l'objectif était de fonder une école où la religion - le protestantisme évangélique en l'occurrence- puisse avoir toute sa place. La pratique religieuse prend la forme d'une prière en début de cours, de chants, de cours sur la Bible. La croissance spirituelle est toute aussi primordiale que la maturité intellectuelle et sociale. La foi est un pré-requis incontournable. Que ce

¹⁰voir & L'impossible équité confessionnelle

soit sur le dossier d'inscription d'un enfant, sur les offres de recrutement d'enseignants, sur la candidature à une formation à l'institut Mathurin Cordier mis en place par l'établissement, ou encore dans les appels aux bonnes volontés pour de menus travaux (rénovation de toiture, peinture...), il est demandé des informations sur le degré d'engagement chrétien : la personne ou la famille doivent être engagées dans la foi et dans une assemblée chrétienne (église locale, temple...). Une lettre de recommandation du pasteur ou d'une autorité religieuse peut venir appuyer ces demandes.

À l'Institution Saint-Pie X de Saint Cloud, une prière ouvre aussi le cours et les élèves ont la possibilité d'assister aux offices, d'avoir des heures de catéchismes hebdomadaires, de réaliser des voyages culturels et des pèlerinages à Rome par exemple. Créée en 1945, cette école adopte une approche globale en s'inscrivant dans l'héritage de l'Ordre des Dominicaines du Saint-Esprit auquel elle appartient. Elle est attachée à la transmission de « *l'héritage des mères* » et à « *transmettre la foi, structurer les intelligences, éduquer à la liberté, former des adultes* ». Pour la directrice, le clivage religieux était fort dans les années 60 avec des parents qui étaient attirés par la messe en latin mais aujourd'hui cette posture est moins franche et le public un peu plus mélangé.

À côté des écoles Saint Pie X, d'autres mouvements se lancent dans la création d'écoles affirmant davantage leur engagement dans la foi catholique. Sara Teinturier, auteur d'une thèse en sciences politiques sur « l'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres : socio-histoire d'une mobilisation catholique » (Teinturier, à paraître), distingue deux tendances : « *les écoles traditionnelles, dont les familles sont attirées par les célébrations selon l'ancien rite mais qui recherchent un lien avec l'Église locale comme celles liées à l'abbaye du Barroux, aux dominicaines du Saint-Esprit ou encore à l'Opus Dei ; et enfin les écoles familiales, dont la création n'est pas liée à une communauté religieuse ou une congrégation mais plutôt le fait de familles – parfois aidées d'un prêtre – à la recherche d'une solide transmission de la foi mais parfois aussi d'une prise en charge adaptée aux besoins de leur enfant* » (Hoffner, 2016). L'Association "Ad Majorem Dei Gloriam" recense les écoles dont l'aumônerie est assurée par des prêtres célébrant la Messe traditionnelle libéralisée en 2007 : si 17 écoles se sont créées entre 1945 et 2000, depuis c'est plus d'une trentaine avec une intensification ces dernières années des ouvertures et projets en cours¹¹.

Ces écoles proposent une diffusion des valeurs « religieuses » à travers les enseignements : par exemple la doctrine sociale de l'Église en économie, et au-delà, par la prise en compte de l'opposition de certains parents à la théorie du genre ou la possibilité d'enseigner l'évolutionnisme. L'école Saint-Cloud distingue ainsi « *les matières « neutres », comme les mathématiques, pour lesquelles les manuels de l'éducation nationale sont utilisés, car il n'y a pas d'enjeu. Alors que pour le français et l'histoire (pour laquelle une approche chronologique est observée), le programme enseigné comporte des spécificités* » (Mère-Marie-Irénée, 2016).

Au-delà de l'aspect purement confessionnel, l'enjeu est aussi celui d'une transmission culturelle. Beth Rivkah rajoute aux programmes scolaires quinze heures d'enseignement religieux par semaine : « *C'est un peu la spécificité de l'école juive : l'enseignement juif et l'enseignement religieux car l'enseignement n'est pas focalisé que sur le culte au sens strict de rituels mais englobe aussi la culture, l'histoire juive. Le judaïsme est une culture très riche, multi-millénaire. Avec tout ce que le peuple juif a vécu dans son histoire, l'enjeu est de ne pas oublier cette culture, ce savoir, toute cette sagesse contenue dans le*

¹¹ Pour une vision précise voir le site http://www.amdg.asso.fr/spv_ecoles_catho.htm

Talmud... Autant de chose à transmettre pour éclairer nos enfants, leurs montrer à quel point le bonheur réside dans le fait de réfléchir et se poser des questions » (Meïr, 2018).

Se positionner comme école confessionnelle semble difficile pour les écoles musulmanes rencontrées qui optent plutôt pour un modèle a-confessionnel et d'excellence. L'évolution de l'établissement Yunus Emre est intéressante sur ce point : il a été créé, à la suite d'une convention entre les instances consulaires françaises et turques de 2010, pour soutenir un projet de formation universitaire de cadres religieux et d'imams, avec le soutien académique de la faculté de théologie d'Istanbul. Face à la difficulté à mettre en place une équivalence de diplômes avec les diplômes turques, le projet a évolué vers la création d'un lycée, inspiré des écoles musulmanes d'excellence comme Al Kindi à Lyon ou celle de Lille : « *Le lycée accueille des enfants de toutes les origines sociales mais de confession musulmane parce que c'est notre spécificité, les cours de religion, d'arabe et de turc. Les enfants se sentent bien dans cet établissement, acceptés avec leur diversité culturelle, culturelle, ethnique : un repas qui correspond à leurs pratiques, la possibilité de venir voilée, etc. Cet établissement leur apprend aussi les bases de la religion. Pour les parents, c'est important puisqu'ils n'ont plus à mettre leur enfant au cours coranique à la mosquée pendant les week-ends et les vacances scolaires* » explique son directeur. Mais le projet à l'avenir est qu'à l'instar « *des écoles confessionnelles catholiques, protestantes, juives, d'autres élèves d'autres confessions choisissent de faire leurs études dans notre établissement. C'est pour cette raison que nous avons mis les heures de religion et langues en option, seul le programme de l'EN est obligatoire* ». Pour autant, le projet de faculté de théologie a été repensé et Murat Ercan espère bien « *pouvoir puiser, dans les élèves du lycée, des candidats à notre future faculté de théologie* ». La pression du contexte social général est clairement exprimée : « *Nous nous devons d'être exemplaires au niveau de la qualité si nous voulons convaincre de la nécessité et de l'acceptation de ces établissements dans le cadre de l'enseignement. Avec tous les débats qu'il y a actuellement en France sur la place de l'Islam, la radicalisation, l'organisation, le financement et la montée des mouvements nationalistes en France mais aussi au niveau mondial et européen, le Brexit, etc., nous avons besoin de projets exemplaires dans un cadre légal, officiel, transparent pour contribuer à l'insertion pacifique de l'Islam. C'est encore plus compliqué dans le cadre français car la relation au fait religieux est très difficile* » (Ercan & Dervis, 2018).

Redonner de la place au spirituel

La dimension spirituelle semble être réinvestie aussi dans les écoles laïques sous différentes formes même si ce terme n'est pas employé. Un des reproches qui est parfois fait à l'école publique est d'avoir évacué complètement ces questions du sens de la vie, de la mort, des rites et des croyances, du rapport au vivant et à la nature. Ceux qui ont aussi enseigné dans le privé sous contrat estiment que cette dimension a été davantage préservée (par exemple parler collectivement de la mort lorsqu'un élève y est confronté) et est importante pour les élèves. Cette dimension spirituelle va être abordée lors de temps philosophiques dès la maternelle : temps d'éducation à la paix avec soi-même, apprentissages sur la gestion de ses émotions, écoute de la nature, respect de l'environnement, recherche du bien-être et d'un certain équilibre intérieur. Mr. Benzada prévient ainsi ses élèves : « *une de mes plus grandes déceptions, c'est que vous soyez des très hauts cadres et qu'on vous retrouve un jour pendus ou autre dans votre bureau. Ça arrive lorsqu'on n'est plus porteur de valeurs mais qu'on devient des machines. Des machines à travailler, des technocrates purs et durs. On perd l'humanisme et l'espoir de la vie. Or la vie mérite d'être vécue. Pour nous, la vie est sacrée. Celui qui sauve une vie, c'est comme s'il avait sauvé l'humanité. C'est un message coranique et celui qui fait perdre une vie, perd l'humanité. Ce sont des principes simples mais si on y croit, on vit mieux. On est plus heureux, on n'a pas peur de l'autre et on s'ouvre à tout le monde, on accepte tout le monde sans juger les gens, on voit leurs actions.*

Oui c'est notre slogan, nos valeurs et notre but de construire des citoyens fiers de ce qu'ils sont et font. C'est l'utopie, c'est Platon » (Hakim & Benzada, 2018)

Vivre en collectif

Apprendre à vivre ensemble est un des objectifs largement partagés par les écoles. Cela passe notamment par l'apprentissage effectif au quotidien et via des pédagogies adaptées, de la coopération, de l'entraide, et la prise de conscience que chacun est responsable du bon fonctionnement ou du dysfonctionnement du collectif.

Mobiliser la ressource psychosociale qu'offre le collectif...

L'un des traits saillants de la pédagogie des écoles hors contrat est de mettre l'accent sur la ressource psychosociale qu'offre le collectif : cela vaut pour les écoles alternatives, qui privilégient l'auto-apprentissage, la coopération... à la transmission de connaissances de façon « descendante » mais cela vaut aussi pour les écoles Espérances banlieues et certaines écoles confessionnelles ou a-confessionnelles qui partent de la volonté de permettre à l'enfant d'évoluer dans un milieu social soutenant qui l'accepte avec l'ensemble de ses aspirations spirituelles et / ou religieuses. Ainsi à l'école Tesla, tous les échanges informels sont potentiellement source d'échanges de savoirs : « *À midi Charlotte souffle dans sa poche de compote et dit qu'elle met plein d'oxygène dans la compote. C'est l'occasion d'expliquer que ce n'est pas de l'oxygène mais du CO², que le CO² est constitué d'un atome d'oxygène et un de carbone et du coup qu'on est constitué d'atomes... C'est comme ça qu'on creuse en partant d'un sujet, on arrive à un autre et encore un autre » (Berthet & Berthet, 2016).*

Mais comment mobiliser la ressource psychosociale qu'offre le collectif ? L'un des leviers souvent utilisé est le décroisement des classes d'âge, qui outre ses vertus propres, a l'avantage de ne pas induire de surcoûts, voire de les minimiser. La mixité sociale et culturelle des élèves est elle aussi une ambition mais elle peut être limitée par des contraintes économiques ou du fait du cloisonnement des communautés religieuses.

...En décroisant les classes d'âges

Les écoles rencontrées utilisent largement la liberté d'organisation pour décroiser les classes d'âge. Ce décroisement est plus ou moins ample : des groupes d'âges à l'absence totale de groupe des écoles démocratiques. Pour Ramin Farhangi, fondateur de l'école Dynamique, « *la chose la plus importante qu'apporte le modèle Sudbury, et que le système scolaire traditionnel ignore complètement, c'est cette expérience de la vie collective. Être à l'école dans sa classe d'âge la journée, et dans sa famille nucléaire le soir, ce n'est pas une vie qui permet de développer pleinement ses capacités intellectuelles, émotionnelles, psychosociales... Le jeu libre, la conversation deviennent des vecteurs de développement d'autant plus puissants qu'on est dans un contexte multi-âge, avec une communauté large... si tu es dans un contexte de famille nucléaire, même si tu te mets en réseau, cela reste ponctuel, de mon point de vue c'est beaucoup moins puissant. [...] Il se joue des choses énormes dans ces interactions, en particulier les interactions enfant / ados et ça c'est impossible à reproduire dans d'autres milieux où les classes d'âge sont séparées... même dans les écoles Montessori qui font du 3-6, 6-9, 9-12 ... nous les enfants de 4 ans, ils ont accès à toutes les classes d'âge, à tous les niveaux de maturité » (Farhangi R. , 2018).*

Les besoins d'accompagnement de l'enfant, selon la pédagogie Montessori

0-3 ans : Aide-moi à être par moi-même »

3-6 ans « Aide-moi à faire par moi-même »

6-12 ans : « Aide-moi à penser par moi-même »

12-18 ans : « Aide-moi à être avec les autres »

18-24 ans : « Aide-moi à m'engager dans la société et à m'y investir »

Source : <https://montessori-neuilly.com/montessori/pedagogie-montessori/>

Mais les écoles démocratiques ne sont pas les seules à insister sur les vertus des liens inter-âges. La Ferme des Enfants insiste sur la richesse d'offrir des rencontres intergénérationnelles. Les écoles Montessori, en regroupant les enfants par « classes d'âge élargies »,

correspondant à des besoins spécifiques de l'enfant, le pratiquent également car « *il favorise la collaboration (aider et être aidé), l'échange, le respect mutuel et la sociabilité de l'enfant* »¹².

L'organisation des classes d'Etiç'Ailes rejette aussi la normativité de l'âge. Le multi-niveaux est privilégié et peut varier en fonction des matières et activités : « *ce multi niveau est un choix réel pour gommer le rapport à la norme et que les enfants ne soient pas comparés entre eux. Quand grands et petits sont séparés, il y a toujours cette question du quand est-ce qu'on passe chez les grands ? A 6 ans ? Mais un enfant précoce de 6 ans qui lit comme un enfant de CE2 et qui réfléchit comme tel, on le met où ? et un multidys de 10 ans qui ne sait pas lire mais brille à l'oral on le met où ? Ça n'avait pas de sens. Il y a tout le temps des aller retours entre les petites et les grands, entre ceux qui ne savent pas faire et ceux qui savent faire. Parfois on met ensemble tous ceux qui ne savent pas faire, parfois on ajoute un qui sait faire et qui devient tuteur du groupe, parfois c'est hétérogène pour que les uns apprennent des autres.* » (Coffy, 2018)

L'école Montfermeil insiste elle aussi sur l'importance des liens intergénérationnels dans le développement psychique et social de l'enfant et identifie le cloisonnement en fonction des âges comme un des problèmes forts des quartiers. L'école propose une organisation classique des classes mais l'organisation sociale de l'école est doublée par la création de « brigades » ou d'« équipes » d'élèves interâges qui assument des responsabilités de service et de solidarité : « *Le premier besoin dans nos quartiers est que les enfants retrouvent leurs parents et que les enfants se retrouvent entre eux de manière intergénérationnelle. Vous savez, dans nos quartiers, il y a des clans et l'on passe de clans en clans en fonction de l'âge. On s'est demandé comment faire pour casser cette mécanique et leur faire découvrir la beauté de l'intergénérationnel, entre l'adulte et le jeune, entre les jeunes entre eux également ? (...). Il y avait dans l'école des éducateurs sortant du milieu scout qui ont dit « Baden Powell nous parle d'équipe ». On a modifié l'outil de façon à répondre aux besoins de nos quartiers : on a repris l'idée des équipes mais au lieu d'avoir les petits louveteaux d'un côté et les grands scouts de l'autre on a mélangé tout le monde, on a mis les petits avec les moyens, en se disant que les grands et les très grands allaient prendre soin des petits et que les petits allaient être exigeants sur l'exemplarité des grands* » (De Serrant & De Thézy, 2018).

¹² <https://montessori-neuilly.com/montessori/pedagogie-montessori/>

Et en favorisant la mixité sociale et culturelle

Assurer une forte mixité sociale et culturelle des élèves est une ambition affichée par la plupart des écoles hors contrat rencontrées. Mais en excluant ou limitant très fortement l'accès aux financements publics, le statut hors contrat fait reposer les coûts de scolarisation (quasi)- exclusivement sur les familles. Le coût moyen d'une scolarité hors contrat est de quelques 5000 € dans le premier degré, voire plus selon les projets éducatifs. Avec tout son matériel spécifique et ses éducateurs, la pédagogie Montessori est très coûteuse. Ainsi, le « *rêve le plus fou* » du directeur de Beth Rivkah est « *d'avoir une école Montessori parce que c'est extraordinaire, c'est magnifique, mais ça coûte un paquet...* »

L'école dynamique de Paris a choisi d'appliquer le même tarif à tous (5000€/an). Dans ce cas-là, les frais de scolarisation des enfants demeurent élevés (plusieurs milliers d'€/an) ce qui limite la mixité sociale au sein de ces établissements, en particulier à Paris où une part importante du budget est absorbée par les coûts de location des locaux.

Pour avoir de la mixité sociale, certaines écoles font le choix d'une tarification en fonction du quotient familial ou encore de tarifs différenciés (soutien, subventionné - par les dons- ou libre comme à l'école Daniel). L'école des Petits Plus fonctionne avec un système tarifaire à 9 tranches de revenus et des frais de scolarité qui s'échelonnent entre 30€ et 5700€/an¹³. En plus d'une politique tarifaire adaptée, elles organisent des systèmes de bourse ou de parrainage pour les familles les plus modestes. Pour arriver à cette mixité, les Petits Plus ont imaginé un modèle économique alternatif basé sur la complémentarité de leur offre de services (co-working, école, activités périscolaires...), la mutualisation des coûts ainsi que le développement de partenariat avec des grands comptes comme Bouygues ou la SNCF.

Plus généralement, des marges de manœuvre sont trouvées soit du côté des charges – rémunération des enseignants à des niveaux proches du SMIC, utilisation de préfabriqués fournis par un entrepreneur soutenant bénévolement l'école à Montefermeil, bénévolat généralisé des parents, recours au dispositif de service civique... - , soit du côté des ressources : ventes de prestations de services (activités périscolaires payantes pour les Petits +, formation payantes pour les porteurs de projet pour l'École Dynamique de Paris), mobilisation de financements participatifs, dons et parrainage de scolarité... La possibilité de réduire substantiellement le coût de scolarisation des enfants dépend de l'accès à des financements privés, soit du côté de la communauté religieuse ou des réseaux (Beth Rivkha, Al Kindi, Yunus Emre, Espérance banlieues, établissement Daniel...), soit du mécénat, pratique encore peu répandue. Les écoles confessionnelles et a-confessionnelles évoquent souvent le fait que la question financière ne doit pas être un motif d'inaccessibilité à l'école.

L'équilibre financier reste un défi permanent, y compris pour les établissements qui ont déjà une antériorité forte comme la Ferme des Enfants ou l'école Montessori de Lyon. Françoise Néri, sa fondatrice et actuelle directrice est un peu désabusée : « *Chaque année on finit presque à l'euro près. Cela nous peine de ne pas pouvoir ouvrir les portes de l'école à toutes les familles à cause de cette contrainte financière. Je ne trouve pas ça juste. C'est un de mes grands regrets. Quand j'ai commencé cette école j'avais dans l'idée d'obtenir un contrat et de faire venir les enfants de la DAAS. On a fait plein de belles choses, mais on n'a jamais eu d'enfant de la DAAS. Quand on regarde l'histoire de Maria Montessori, qui a commencé avec des enfants qui vivaient dans la rue on se dit zut ! Pourquoi est-ce*

¹³ Toutes les familles paient une cotisation solidaire de 30 euros mensuels y compris celles qui sont au tarif 1 et ne paient pas de frais de scolarité. Les porteuses de projet ne « *souhaitent pas une gratuité totale mais un engagement à la fois en temps et aussi financier* ».

qu'on n'arrive pas à faire ça en France alors que c'est faisable dans d'autre pays ? En Inde on va trouver des écoles Montessori dans des bidonvilles, au Kenya il y a des camps de réfugiés avec des écoles Montessori à l'intérieur. À Washington, j'ai visité une école publique Montessori » (Néri, 2018).

Pour autant, à l'exception sans doute des écoles internationales, ces écoles estiment avoir un public bien plus diversifié que ce qu'elles imaginaient au départ. À l'école Saint cloud, « ce ne sont pas forcément les plus aisés qui fréquentent l'école. Des enfants viennent des HLM environnants. En résumé, il s'agit d'un public assez mélangé. ». Les Petits plus s'étonnent : « On a eu des demandes sur tous les tarifs. C'est remarquable du point de vue de la mixité sociale. On avait pas mal d'appréhension sur la création de cette fameuse mixité sociale et finalement cela s'est fait tout seul. On a beaucoup de demandeurs d'emplois et des métiers liés à la manutention...Leur point d'entrée commun reste la manière de mieux accompagner leurs enfants, c'est ce qui relie tous les parents. C'était une de nos questions : est-ce qu'il va falloir aller chercher des familles auprès de la PMI ou des expatriés ? et finalement, non, cela s'est fait naturellement. On a beaucoup travaillé sur les réseaux sociaux. On a aussi de la mixité culturelle. » Des témoignages partagés par les autres écoles qui expliquent cette diversité par le choix des parents de ne pas partir en vacances, de ne pas avoir de voiture, pour qui le choix d'une école alternative est un choix éducatif fort, un choix de mode de vie.

Si la diversité culturelle et culturelle est grande dans les écoles laïques, elle est plus difficile à réaliser dans les écoles confessionnelles et a-confessionnelles. Les cas de scolarisation d'enfants ayant un culte différent de celui de l'école sont rares. Toutefois, comme le souligne le directeur de l'école Michaël « plutôt que la dimension financière, c'est plutôt une question de bagage culturel des parents qui limite la diversité sociale ». Le projet pédagogique en lui-même est effectivement porteur d'une certaine homogénéisation du public.

Éduquer à la citoyenneté

La liberté d'organisation dont jouissent les écoles hors contrat est souvent mobilisée pour permettre aux enfants de faire l'expérience concrète de valeurs du vivre en collectif qui autrement pourraient rester abstraites : la tolérance, la capacité à être force de proposition, à proposer, débattre et voter des règles collectives, à coopérer.

Les écoles démocratiques sont peut-être l'exemple le plus parlant de ces pratiques car elles proposent aux enfants de vivre une expérience réelle de la démocratie. Le fonctionnement de l'école – repris des Sudbury schools - repose sur deux espaces de décision : le conseil d'école et le conseil de justice, dont les fonctions sont les suivantes :

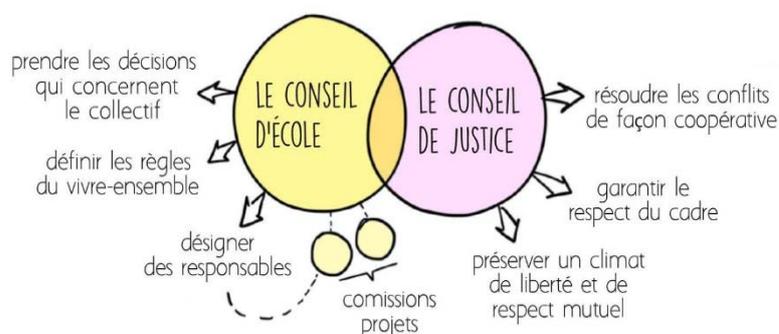


Figure 1 <http://www.village-dynamique.fr/le-projet>

Pour être effectif, ce système doit être investi par les enfants, ce qui peut prendre un peu de temps. A Tesla, 1 mois après l'ouverture de l'école, les enfants n'avaient pas encore vraiment investi le conseil de l'école. « On a dit aux enfants de venir au conseil d'école pour voter

mais ça ne les intéresse pas...Ils n'ont pas encore compris qu'ils avaient un pouvoir ». Pour Ramin Faranghi, cette approche de l'éducation à la citoyenneté n'a pas vocation à se limiter au hors contrat, mais pourrait être mobilisée pour penser amener la démocratie à l'école¹⁴

Sans aller jusqu'à un fonctionnement aussi collaboratif, d'autres écoles ont une attention particulière à la vie de ce collectif. À l'école Montessori de Lyon, un représentant des enfants est présent dans toutes les commissions relatives au fonctionnement (comptabilité, pédagogie, vie de tous les jours) : *« C'est important que tous les représentants de l'école soient présent dans chaque domaine : un parent, un éducateur, un enfant... Cette année, la question s'est posée de changer de prestataire pour les repas. Tout le monde a été amené à donner son avis. Les enfants ont parlé entre eux de ce qu'ils aimaient bien ou moins bien, d'un repas chaud ou d'une lunch box, des contraintes budgétaires... Les 9-12 avaient rédigé eux-mêmes leur avis pour le conseil d'administration de l'école. »*

Cette éducation à la citoyenneté peut aussi prendre des formes de temps de parole hebdomadaires sur ce qui est vécu au sein de l'école ainsi que des ateliers philosophie pour que les enfants apprennent à s'exprimer, écouter la pensée de l'autre, à résoudre des conflits de manière pacifique. De plus, ils sont aussi plus disponibles pour les apprentissages lorsqu'ils savent qu'un moment est réservé à l'expression de leurs vécus. Parfois, des rôles de médiateurs sont attribués aux enfants et ce dès le plus jeune âge. Enfin, très souvent, les enfants sont aussi impliqués dans le fonctionnement quotidien de l'école : rangement, ménage, gestion des temps collectifs comme les repas.

Pour l'école Espérance banlieues de Montfermeil, à côté des équipes, d'autres outils sont mis en place pour *« ramener à l'humanité et à la vie sociale »*. Tout d'abord, cette inclusion passe par *« l'amour »* de la langue française : *« Pour 52% de nos enfants le français est la seconde langue et ils sont tous français. Comment ensemble développer l'amour du français ? À l'image d'Alexandre Dumas, métisse venu de loin qui non seulement a épousé la langue française mais en est devenu le patrimoine. Comment, sans trahir ma famille, sans trahir mon origine, je peux laisser vibrer cette langue en moi, en première langue même si ma langue maternelle va être le portugais, le marocain, le kabil, ou l'algérien ? Je vais à la découverte des mots, j'essaie de deviner des mots, de les vérifier dans le dictionnaire, je vais lire à voix haute pour découvrir que finalement je peux parler et lire le français. Je ne m'en cache pas, je vais écrire, parce que pour l'Orient, l'écriture est quelque chose de capital, quelque chose de sacré. La beauté de l'écriture est un point commun entre Orient et Occident. »*

Autre point essentiel, l'engagement, la valeur de la parole donnée et de son respect. Cette parole doit *« être dite, donnée de manière palpable »*. D'où l'importance des signes et symboles assurant la visibilité de cet engagement comme le port de l'uniforme qui n'est pas donné lors de l'inscription mais gagné par son comportement ou encore *« la levée du drapeau. Ils posent leur main avec leur camarade qui mettent leur main sur leur épaule. Devant toi papa, maman, je m'engage à faire de mon mieux, à travailler. On ne lève pas les couleurs parce qu'à présent c'est à la mode. Le drapeau français n'est pas en train de flotter pour dire on s'occupe du fruit de l'immigration. Le drapeau français est en train de flotter parce que ce sont des français dans la cour. Ils ont besoin de le vivre concrètement. Alors quand ils plient le drapeau ils le mettent du côté bleu parce que nous vivons en paix et la paix, ça doit se palper. Nous sommes des acteurs de paix dans notre école, mais aussi les héritiers de la paix qui nous a été*

¹⁴ Voir les échanges entre Ramin Faranghi et Najat Vallaud-Belkacem : « Najat Vallaud-Belkacem répond à Ramin Faranghi : forum mondial de la démocratie »(2016) sur <https://www.youtube.com/watch?v=uvSD7PF2074> et l'article de Ramin Faranghi « Ma réponse à Najat Baekacem : chiche ! amenons la démocratie à l'école » (Faranghi, Blog Ecole Dynamique, 2016).

donnée et qui nous a été conservée. [...] Un jour, le petit Youri arrive vers moi et me demande s'il doit plier le drapeau côté rouge. Pourquoi ? bah, le président de la république a déclaré qu'on était en guerre en raison des attentats terroristes ! Vachement fort. C'est gagné, la paix est faite. Un jour on expliquait qu'un drapeau qui flotte veut dire que le pays est vivant. Vous êtes vivants, vous êtes là, vous êtes la France. Et s'il tombe par terre, il est mort même s'il continue à être brûlant dans le cœur des hommes et des femmes français. Un jour, un élève fait tomber le drapeau dans le couloir et s'écrie : « j'ai tué la France ! Ça veut dire quelque chose de très fort même si ce sont des outils ancestraux. J'étais enchanté de voir tous ces petits jeunes et leurs parents marquer un temps de silence en communion avec le pays entier sous l'appel du président de la république après un attentat. On est tous là : musulmans, croyants, non-croyants, chrétiens, juifs et tout. On est tous rassemblés pour marquer cette minute de silence et ce moment d'unité. À partir d'un drame, on reconstruit et ça, c'est ce qui se vibre dans nos banlieues aujourd'hui. Les banlieues font tomber des barres, les banlieues font construire des choses humaines. Notre cours et nos écoles Espérance Banlieue agissent dans cette complémentarité à travers des signes, des rites qui parlent de citoyenneté. » (De Serrant & De Thézy, 2018)

Relier l'école à son territoire, à la société

L'ouverture sur la société ou le territoire local est une préoccupation forte dans la plupart des écoles rencontrées. Concrètement, beaucoup d'entre elles utilisent les équipements sportifs et culturels de la ville (parcs pour les récréations, piscine, stades municipaux, médiathèque, etc.), participent à des actions locales (auprès des personnes âgées, opérations environnementales, sensibilisation à des thématiques d'actualité comme l'accueil des demandeurs d'asile et des réfugiés, jardin partagé avec des associations riveraines, campagnes et institutions européennes, etc.), mènent des actions pour découvrir le monde, les métiers ; voire comme les Petits proposent des activités périscolaires et lors des vacances ouvertes à tous. Cette dernière place au cœur de son projet pédagogique d'amener les enfants à devenir des entrepreneurs sociaux dès leur plus jeune âge en identifiant des besoins sociaux locaux et en conduisant des projets pour y répondre à leur échelle.

L'ouverture peut s'étendre à l'international via des échanges réguliers entre écoles, la participation à un projet Erasmus avec 4 écoles hongroise, turque, anglaise et allemande pour l'école Daniel, ou via l'accueil de service civil européen, d'étudiants et personnalités intéressées par le fonctionnement de l'école ou voulant tester la vie d'enseignant. Parfois, la création d'évènements festifs ouverts à tous est aussi une manière de lutter contre la stigmatisation éventuelle liée au hors contrat ou au projet porté par l'école.

En revanche, les liens avec les autres écoles publiques semblent en général assez faibles. La Ferme des enfants (07) a constaté que la coopération avec d'autres écoles du territoire a parfois été freinée par la crainte que la rencontre avec des enfants vivant une scolarité si différente perturbe le modèle classique, ce qui a par exemple entraîné l'annulation du temps de piscine partagé. L'École des petits plus (Lyon) a connu une réaction similaire avec les écoles du quartier. Pour certaines écoles confessionnelles comme Yunus Emre, qui essaie « *d'inclure ses élèves au maximum dans la société* » par de nombreuses actions, ce lien aux autres écoles est important : « *nouer des relations privilégiées avec les écoles confessionnelles, catholiques, protestantes, juives permet justement cet esprit d'ouverture. Développer des échanges entre élèves mais également entre enseignants est essentiel pour favoriser la connaissance mutuelle de la diversité et notamment de la diversité culturelle* ». Pour autant, son directeur pédagogique, Sezai Dervis fait état d'une certaine stigmatisation lors des contacts avec d'autres institutions comme le Centre d'Information et d'Orientation ou encore lors de

l'utilisation commune de gymnase. Il est nécessaire d'expliquer la démarche de l'établissement, d'expliquer que c'est une école privée mais qui n'est pas coranique, etc.

Poussée à l'extrême par certains tenants des écoles démocratiques, cette logique d'ouverture conduit à remettre en cause le concept d'école en tant que lieu spécifique dédié au développement psychosocial des moins de 18 ans. Comme le souligne Ramin Faranghi : « *On est en train de développer un village dynamique dans l'Ariège. Il n'y aura pas d'école, toutes les générations seront mélangées : les adultes, les enfants, les retraités.... Les choses seront faites ensemble : jardinage, construction, lecture... Au final, c'est le village qui élève l'enfant. À l'école dynamique, ce qu'il reste de l'école, c'est la contrainte d'assiduité : tu viens pour vivre cette expérience collective, et il y a un horaire. On attend que tu sois là, ensuite tu fais ce que tu veux. Mais c'est quand même un lieu qui est fait pour grandir... et d'une certaine manière il y a quelque chose qui n'est pas du tout naturel : c'est un collectif d'enfants de 3-4 à 18 ans, il y a 50 enfants de tous les âges et 5-6 adultes, on ne voit jamais des collectifs avec cette pyramide des âges dans la réalité ! Et pourtant aujourd'hui on a vraiment besoin de cela, de personnes qui sachent se débrouiller dans un environnement complexe, apprendre à résoudre leurs propres problèmes dans un univers où elles ont un ancrage social, où elles sont dans la société. Avoir un ancrage social c'est aussi quelque chose qui permet d'avoir une meilleure santé physique, un meilleur bien être, il y a des chercheurs qui l'ont démontré. Tout cela est lié : une meilleure éducation, une meilleure santé physique, un meilleur bien être. Tout cela est accessible si on offre aux enfants de vivre l'expérience communautaire, 3 générations sous le même toit, une culture du collectif et pas des individus compétiteurs en concurrence les uns avec les autres. »*

Cette ouverture est aussi très présente pour les enseignants/éducateurs et fondateurs. Nombre d'entre eux s'appuient sur des réseaux de réflexion sur les pédagogies ou les écoles alternatives, instaurent dans le fonctionnement de l'école un comité scientifique composé de chercheurs en sciences de l'éducation, des spécialistes de la parentalité, des troubles du comportements, des neuroscientifiques... pour les aider à penser l'école, à répondre aux questions qui vont se poser au personnel, aux enfants et aux parents. (Petits plus, Montessori, Etinç'Ailes...) ou encore conduire des recherches en partenariat. Cette volonté peut aussi s'étendre à la connaissance de la diversité culturelle comme en témoigne le directeur de Yunus Emre : « *nous souhaitons que notre établissement puisse nouer des relations privilégiées avec les écoles confessionnelles, catholiques, protestantes, juives. L'objectif est de favoriser la connaissance mutuelle de la diversité et notamment de la diversité et un esprit d'ouverture par des échanges entre enseignants et élèves* » (Ercan & Dervis, 2018).

Repenser le rôle des « enseignants » : instruire ou éduquer ?

Les écoles hors contrat peuvent aussi se démarquer par une conception singulière du travail, selon laquelle le rôle de « l'enseignant » n'est pas tant d'instruire que d'éduquer. Certes, cette conception - large- du rôle de l'enseignant caractérise, dans une certaine mesure, l'ensemble des établissements, y compris dans l'éducation nationale, mais elle prend dans le privé hors contrat un tour particulier.

Des choix sémantiques porteurs de sens

Parmi les écoles rencontrées, plusieurs écoles qualifient explicitement les enseignants « d'éducateurs » plutôt que « d'instituteurs » ou de « professeurs » : les écoles Montessori, les écoles Espérance banlieue, l'école des Petits plus qui parle de co-éducateurs. Derrière les mots, c'est une conception spécifique du rôle de l'adulte dans le développement de l'enfant qui s'exprime : « *Instruire* », étymologiquement, signifie « *mettre dedans* ». Or, pour Maria Montessori, l'enfant n'est pas « *un vase que l'on remplit, mais une source qu'on laisse jaillir* » (La marche de l'histoire par Jean

Lebrun, 2017). Il est acteur de son propre développement et le rôle de l'adulte est de « faciliter » ce processus, perçu comme largement spontané, en donnant et en faisant « *juste ce qu'il faut pour que l'enfant puisse devenir lui-même* ». Lui donner « plus », en prévenant les difficultés que l'adulte imagine que l'enfant pourrait rencontrer, risquerait d'entraver son développement. C'est pourquoi l'adulte « éduque » plus qu'il « instruit » : « *educare* », en latin, signifie « *élever, faire sortir* ». Comme le souligne Françoise Néri, directrice de l'école Montessori de Lyon, « *le terme éducateur montre que l'adulte n'est pas là que pour enseigner mais pour apporter un savoir être et aider les enfants à se construire. Les enfants sont là pour apprendre comment le monde fonctionne mais aussi pour apprendre à vivre ensemble. On est plus dans l'ordre de l'éducation que de l'enseignement* ».

Le volet éducatif est également mis en avant par la fondation Espérance Banlieue pour expliquer la spécificité de son approche. « *Il faut que le professeur soit éducateur* » explique Albéric de Serrant, directeur du cours Alexandre Dumas. « *On ne peut pas sectoriser les métiers quand on accompagne dans ce sens-là. (...) Il faut faire tomber deux sectorisations capitales : la séparation entre le primaire et le collège (...) et la séparation entre l'éducation et l'enseignement : l'éducateur est enseignant et enseigne par l'éducation. Faire tomber ces sectorisations, c'est le choix d'Espérance banlieue et c'est nécessaire pour apporter la réponse dont on a besoin. Parce que si nous n'avons pas la prétention d'être l'école de demain, nous avons l'exigence et l'objectif d'être l'outil de complémentarité dont ont besoins nos quartiers* » (De Serrant & De Thézy, 2018).

Sur cet aspect, les écoles démocratiques se refusent à parler d'enseignant ou d'éducateur et campent sur le rôle de facilitateur, d'accompagnant, de médiateur de l'adulte présent désigné alors par le terme de « *staff* ». Comme le souligne une des fondatrices de l'école Nicolas Tesla, cet anglicisme témoigne de la difficulté à nommer précisément le rôle des adultes dans ce projet d'autant plus que dans les discours le terme d'élèves est lui encore bien présent.

Des profils de recrutement adaptés

L'accent mis sur l'éducation par ces écoles se traduit au niveau des profils des enseignants recrutés. « *Nous avons 4 critères de recrutement, explique Éric Mestrallet, président de la fondation Espérance banlieue et fondateur du cours Alexandre Dumas. L'un d'entre eux est d'« avoir déjà à son actif une expérience de l'éducation (par différence avec l'instruction)* » (Roselmack & Mestrallet, 2015, p. 52) « *Nous voulons des personnalités fortes et riches qui donnent envie à nos jeunes, par leur exemple, d'être à leur tour des personnes solides et entreprenantes. (...) Prenons l'exemple de Pierre-François. C'est un pratiquant amateur du rugby (...). Il avait lancé cette pratique sportive à l'école mais le manque d'équipements et le macadam ont eu raison de trop de fonds de culotte pour qu'il puisse continuer. C'était pourtant très éducatif : au rugby, tous les gabarits ont leur rôle à jouer, du trapu un peu enveloppé au grand escogriffe tout en hauteur. Cela correspondait bien à l'esprit de l'école !* » (Roselmack & Mestrallet, 2015, p. 60).

Extrait de l'offre d'emploi d'espérance Banlieue pour les professeurs du primaire :

« La particularité de la pédagogie Espérance Banlieues permet au professeur de l'impliquer non seulement dans l'instruction des élèves, mais de remplir également une mission d'éducateur, dans une collaboration mutuelle avec les parents ».

« **Le professeur contribue à l'éducation de chaque élève***, en lui permettant d'épanouir ses talents. Il pose un cadre sécurisant, propice au développement de toute la personne (de l'enfant), dans le respect des professeurs, de ses camarades et de son pays »

« Présent en cour de récréation, lors des déjeuners ou des randonnées, il profite de ces opportunités pour **tisser avec les élèves des liens différents de ceux du professeur à élève***. En partageant le quotidien (jeux, loisirs, ...) il montre aux enfants ce qui l'anime et leur permet ainsi de mieux le connaître dans toute sa dimension humaine. »

(*) souligné par Espérance Banlieue.

<https://www.esperancebanlieues.org/wp-content/uploads/2016/10/Professeur-de-primaire.pdf>

La Fondation pour l'école développe d'ailleurs une offre de formation privée et un dispositif permet aux enseignants-éducateurs des écoles Espérance banlieues récemment ouvertes de se former dans le cadre de stages et de tutorat auprès de collègues déjà en poste. Des journées de formations et des séminaires (destinées à la fois aux nouveaux et aux anciens) sont également organisées par la Fondation. L'école évangélique Daniel a aussi développé un Institut Supérieur Protestant Mathurin Cordier qui lui permet de compléter la formation des enseignants sur un enseignement doté d'une « vision chrétienne du monde ». Il est demandé aux candidats d'avoir en général une formation biblique et pédagogique, d'aimer « l'enseignement et la transmission des valeurs chrétiennes ». D'autres conditions peuvent être exigées comme l'engagement dans une église locale, ou une lettre de recommandation pastorale pour soutenir la candidature¹⁵.

Ce soin apporté aux compétences éducatives des enseignants se retrouve dans les écoles Montessori, où il se traduit par des filières de formation spécifiques. Françoise Néri explique qu'il « *existe différents endroits pour se former mais le seul qui soit reconnu par l'Association Montessori Internationale et qui délivre un diplôme d'éducateur Montessori international est l'Institut Supérieur Maria Montessori (ISMM). Pour nous c'est le seul organisme qui soit sérieux au niveau de la formation donc nous n'employons que des gens issus de ce cursus-là. Il y a plein de gens qui vont faire des courtes formations Montessori (1 semaine) mais ce ne sont pas des formations diplômantes qui donnent les outils pédagogiques Montessori. En comparaison la formation à l'ISMM est de 980h avec des stages : c'est comme cela que se construit un métier d'éducateur* » (Néri, 2018).

Yunus Emre fonctionne de manière assez originale puisque ses enseignants sont essentiellement des enseignants de l'Éducation Nationale qui font des heures supplémentaires dans l'établissement. Ce qui complique la constitution des emplois du temps en début d'année car il faut attendre celui des établissements publics... De même, lors de ses premières années l'école Daniel a fonctionné en s'appuyant essentiellement sur l'engagement bénévole d'enseignants du public soutenant le projet.

¹⁵ Extrait d'une offre de recrutement pour l'année 2018-2019 .

<http://www.etab-daniel.org/actualites/emploi/recrutement-urgent/>

La position face aux enseignants de l'Éducation Nationale est assez divergente : certaines écoles trouvent que ces derniers sont les plus à même de conduire des alternatives car ils sont très conscients des difficultés et des besoins, motivés pour faire changer les choses, d'autres estiment au contraire qu'ils sont trop formatés.

Des pratiques de travail coopératif entre enseignants systématisées

Les écoles hors contrat sont porteuses de projets éducatifs plus ou moins en rupture avec l'éducation nationale, en tout cas différents. De ce fait, elles nécessitent un engagement particulièrement fort des enseignants et des porteurs de projet, avec des horaires de travail importants pour une rémunération souvent proche du SMIC.

Dans ce contexte, le travail en commun du personnel est une ressource fortement mobilisée, avec des temps d'échanges importants dédiés aux suivis des enfants, à la pédagogie, aux projets de l'école, à l'articulation des activités animées par les uns ou les autres, des formations ensemble. Pour n'en donner qu'un exemple parmi d'autres, à l'école Espérance Banlieue de Montfermeil les professeurs se réunissent 3 heures par semaine pour faire le point sur les progrès de tous les élèves et voir comment il convient de les encourager ou de les recadrer. Il n'est pas rare qu'un professeur assiste au cours d'un autre ou y participe (Roselmack & Mestrallet, 2015, pp. 66-67). A l'école Eting'Ailes, il y a une box commune pour que les enseignants partagent tous leurs documents, une réunion mensuelle de 3 heures et une journée d'échanges aux vacances pour prendre un peu de recul sur la pédagogie. La directrice est « *aussi régulièrement en observation dans les classes pour m'assurer que c'est bien ce que je veux et ce que je vends aux parents* » (Coffy, 2018). La philosophie de l'école Daniel se réfère à la Déclaration de Prague de la Conférence de l'Association Européenne des Enseignants Chrétiens (EurECA, 1997) qui donne notamment un rôle important aux directeurs pour soutenir les enseignants, les « *habiliter à être de bons administrateurs de classes, par exemple par l'accompagnement pastoral, et en facilitant la formation continue* ». Le travail d'équipe entre enseignants est aussi souligné comme un point fort de l'école : des réunions de travail mensuelles sont organisées ainsi que des rencontres de prière bi-mensuelles. Enfin, un séminaire annuel est organisé entre la trentaine d'écoles françaises et étrangères affiliées à l'AESPEF pour « *éviter l'isolement* » (Schmitt, 2016).

La « solitude de l'enseignant », caractéristique de l'Education Nationale, semble épargner ces écoles. En contrepartie, le taux de « turnover » est élevé, la ligne de crête entre adhésion au projet et départ de l'école étant étroite !

Penser la relation aux familles

Les écoles hors contrat rencontrées se caractérisent par une forte hétérogénéité des relations aux familles. Quatre grands modèles co-existent :

Accompagner les parents dans l'exercice de la parentalité

Inscrire son enfant dans une école hors contrat au volet éducatif affirmé n'est pas neutre pour les familles. Comme le souligne S. Rabhi-Bouquet, de La Ferme des Enfants, cela expose parfois à de profonds bouleversements des relations parents-enfants : « *On prévient les parents des bouleversements au-devant desquels ils vont durant les entretiens d'admission. Donc, ils sont consentants, mais certains ne mesurent pas le travail qui leur incombera et, au bout de quelques semaines ou de quelques mois, ils se rendent compte que c'est compliqué pour eux de tout reformater pour être à l'écoute de l'enfant, pour ne pas prendre le pouvoir sur l'enfant. Cela arrive que certains essayent mais n'y arrivent pas* ». Forte de ce constat, l'école a mis en place un dispositif

d'accompagnement des parents : temps d'échange hebdomadaires avec la pédopsychiatre pour les parents qui le souhaitent, réunions sur la parentalité, la colère, les émotions...

Même positionnement d'Étinc'aille ou de l'école des Petits Plus « *On est vraiment sur la co-éducation avec les éducateurs à l'école et les éducateurs à la maison. On est en accompagnement les uns les autres par l'intermédiaire de coachings individuels ou des ateliers collectifs sur des thèmes spécifiques en plus d'activités partagées parents-enfants. Les mercredis après-midi seront réservés aux temps parents / enfants autour du jeu et on imagine proposer des activités parents-enfants yoga...au sein de l'école pour permettre à l'enfant d'être rassuré et de sentir que ses parents s'investissent dans le lieu dans lequel il va tous les jours et aux parents de partager des choses positives avec leurs enfants et d'être à l'aise dans ce lieu-là. On cherche aussi des grands parents pour des ateliers lectures... pendant les vacances on va proposer des temps avec les grands-parents, les temps repas, cuisine... passer une journée ensemble au sein d'un groupe dans la bienveillance et les principes de l'éducation positive. Ce qui nous intéresse ce sont les liens* » (Hugot, 2018)

Le cours Alexandre Dumas propose également un accompagnement de la parentalité, dans le but de restaurer l'autorité parentale. Interrogé sur l'impact de la scolarisation dans l'école sur les liens parents-enfants, F. de Serrant explique : « *Le premier besoin dans nos quartiers est que les parents retrouvent leurs enfants et que les enfants retrouvent leurs parents. Ce qui est absolument exceptionnel ici, on voit des parents qui sont complètement restaurés dans leur parentalité. En cas de problème disciplinaire grave avec l'enfant, les parents et le directeur se mettent d'accord sur la sanction à apporter, puis lorsque l'enfant entre dans le bureau du directeur, ce sont les parents qui sont assis derrière le bureau et qui annoncent la sanction à l'enfant. Ensuite, le directeur prend le relais et puis le professeur principal, l'accompagnateur. Si l'enfant commence à réagir de manière insolente ou impertinente, on le recadre, on lui dit : « ne parlez pas ainsi à votre mère ». L'enfant voit que l'institution défend la parentalité (...). On a des parents après qui nous disent « franchement ça fait du bien je pense qu'à la maison il aura compris » (De Serrant & De Thézy, 2018). L'accompagnement des parents prend également la forme d'un soutien psychologique des familles, en individuel - une psychologue est une demi-journée par semaine à disposition des familles à l'école- ou dans le cadre d'ateliers qui outillent les parents quant à la façon d'aborder avec leurs enfants des sujets sensibles comme la sexualité par exemple.*

L'école comme espace vierge de la présence parentale

Certaines écoles démocratiques (école Tesla et école dynamique de Paris), sans doute portées par leur vision critique des formes institutionnelles classiques (y compris la famille nucléaire), expriment une réserve forte quant à la contribution possible des parents à la vie de l'école. « *La philosophie Sudbury implique la notion de communauté vivante, de lieu de vie* », explique M. Gervais, l'une des fondatrices sur le blog de l'école dynamique de Paris. *Mais la famille nucléaire telle que nous la connaissons, qui est finalement un milieu très fermé, très exclusif, peut-elle être un vrai « lieu de vie » épanouissant, enrichissant, responsabilisant, bienveillant (au sens où on l'a décrit jusqu'ici sur ce blog, un vrai et profond sens des responsabilités) et créateur d'une vraie confiance en soi pour l'enfant ?* » (Farhangi R. , 2018). Cela se traduit très concrètement par une organisation qui mobilise peu la participation des parents « *On fait partie des écoles qui ne donnent pas trop de place aux parents* » expliquent les fondateurs de l'école Tesla. *Quand ils sont trop présents cela peut créer des tensions, certains peuvent vouloir des choses pour leurs enfants qui ne sont pas dans l'intérêt de la communauté. Des fois ça se passe bien, et des fois pas et souvent c'est quand les parents sont impliqués. (...) Souvent les parents sont en reconversion dans l'artistique, la médiation, le yoga, la communication... c'est très chouette*

mais on en parle d'abord avec les élèves et on voit. La personne vient et après on redélibère. À l'école dynamique, ils ont testé des ateliers de philo qui n'ont pas marché du tout parce que le parent qui animait ces ateliers n'était pas du tout pédagogue et les a organisés comme un cours » (Farhangi R. , 2018)

Tout en considérant que l'adhésion des parents à la philosophie de l'école est essentielle pour une intégration réussie des enfants (qui autrement, se retrouvent tiraillés entre deux conceptions éducatives irréconciliables), l'École Dynamique de Paris se refuse d'accompagner les familles dans l'évolution de leurs modes éducatifs : « *Scolariser l'enfant dans ce type d'école nécessite souvent un travail de toute la famille. On a décidé de ne pas du tout accompagner ce travail car on sait que ce n'est pas efficace, et en plus, quelque part, c'est contraire à notre philosophie : soit tu es capable de faire par toi-même le cheminement, soit tu ne l'es pas, mais dans ce cas cela nous intéresse pas de travailler avec toi ».*

Soutenir les familles par l'inclusion dans la communauté

Dans les écoles confessionnelles et a-confessionnelles, on rencontre un troisième type de rapport de l'école aux familles : le soutien par inclusion dans la communauté (en l'occurrence, la communauté religieuse). C'est ainsi par exemple que l'on peut lire l'histoire de l'externat Ozanam, qui a été créé en 1881 en rupture avec modèle du pensionnat de la fin du 19^{ème} : il s'agissait de permettre aux élèves de recevoir une éducation religieuse, tout en étant scolarisés dans le public et en continuant à vivre dans leur environnement familial. De même, la directrice de l'Institution Saint Pie X demande que « *les parents partagent le projet pédagogique. L'idée est d'intégrer les parents dans une communauté »* (Mère-Marie-Irénée, 2016).

À leur façon, les établissements Beth Rivkha relèvent aussi de ce modèle. Au-delà de l'internat et de son positionnement résolument social, l'établissement joue le rôle de centre de gravité pour les familles : lieu de scolarisation et de socialisation des enfants -qui sont fréquemment 4 ou 5 à être scolarisés en même temps par famille – l'école est aussi lieu d'échanges culturels, religieux et spirituels et une ressource pour les parents pour penser l'éducation de leurs enfants et – plus largement - les relations au sein de la famille. Ainsi, la conférence ouverte grâce à laquelle nous nous sommes introduits au sein de l'école abordait la question des rôles respectifs du père et de la mère dans l'éducation des enfants (perçus comme très différenciés), et a débuté par le récit d'une fable dont la morale portait sur le statut de la sexualité dans la religion : lorsque la mère porte l'enfant, expliquait en substance le conférencier, elle lui enseigne la Torah. Mais seuls les enfants dont les parents ont fait l'amour dans le seul but de procréer se souviennent encore de la Torah après leur naissance. C'est le cas de rares hommes très saints. La plupart des parents sont animés par le désir, et leurs enfants oublient instantanément la Torah à leur venue au monde : c'est pourquoi tout le travail fastidieux d'enseignement de la Torah doit être recommencé. Autre exemple : une enseignante, rencontrée à l'issue de cette conférence, présentait ainsi le contenu de son enseignement, destiné aux jeunes filles les plus âgées de l'établissement : les préparer à être de bonnes épouses et de bonnes mères au sein de leur future famille.

Penser de nouveaux modes d'organisation sociale pour les familles

Un dernier type de rapport de l'école aux familles est proposé par l'école Des Petits plus. L'objectif est de faire de l'école un lieu familier pour les parents, un lieu qu'ils investissent régulièrement afin de contribuer au sentiment de sécurité de leurs enfants mais aussi de leur permettre d'avoir plus de temps partagé avec eux. La grande originalité de ce projet est de proposer une alternative globale aux

familles en essayant de répondre à leur aspiration de concilier différents domaines de vie (vie professionnelle, parentalité, vie sociale). Pour ce faire, l'école mutualise des espaces et des temps jusque-là cloisonnés (lieu de co-working sur le lieu scolaire, présence des parents aux repas, ateliers grands-parents-enfants sur les temps scolaires, etc.).

Doser le rôle dévolu à la contrainte/à l'auto-détermination dans les apprentissages et l'éducation

Ainsi, les écoles hors contrat rencontrées se caractérisent par une approche globale de l'enfant (par opposition à l'élève) et du rôle de l'école (du côté de l'éducation plutôt que de l'instruction). Mais comment pensent-elles l'éducation ? Les conceptions en présence sont très diverses et bornées par deux extrêmes : les écoles démocratiques et Espérance Banlieue.

Les écoles démocratiques : apprentissage auto-déterminé et réhabilitation des enfants en tant que citoyens à part entière

Pour les écoles démocratiques, comme pour la pédagogie Montessori, les apprentissages ne sont profonds que lorsqu'ils sont guidés par la motivation intrinsèque de l'enfant. Dicté à l'enfant l'ordre et le rythme de ses apprentissages est non seulement inefficace, mais aussi contre-productif. Obliger l'enfant à assimiler des connaissances à un rythme et selon un enchaînement prédéfini relève même d'une forme de « violence » selon S. Rabhi de La Ferme des Enfants. *« Les enfants apprennent naturellement, à partir du moment où on ne malmène pas leur système d'apprentissage. Or, c'est cela qui se passe souvent. De plus en plus de scientifiques et de neuroscientifiques constatent que la faculté d'apprendre, qui est naturelle et qui existe de manière très élaborée chez les tout petits, commence à diminuer en intensité quand l'enfant rentre à l'école. Il y a une chute vraiment très importante du niveau d'intérêt de ce qu'il y a autour de lui. Cette baisse tiendrait au fait qu'il va associer apprendre et travail, corvée, obligation. (...) L'apprentissage forcé est une forme de maltraitance qui est basée sur un système de croyance selon lequel l'enfant doit faire telle et telle chose pour devenir une personne adaptée et citoyenne, etc. En fait, on se rend compte que derrière cela il y a énormément de peurs de choses qui ne sont pas justifiées »* (Rabhi-Bouquet, 2018).

L'école Dynamique de Paris et l'école Tesla de Lyon rejoignent cette vision, et en tirent des conséquences très fortes quant à l'organisation de l'école qui est *« libérée des emplois du temps et des programmes »* : *« Les écoles démocratiques laissent une pleine liberté aux élèves parce qu'elles ont observé que lorsqu'on donne à quelqu'un la responsabilité de gérer son temps, il poursuit les activités dont il a le plus besoin pour son apprentissage et son développement personnel. »*, lit-on sur le site internet de l'école Tesla. De fait, ces écoles fonctionnent sans leçons, sans professeurs, sans regroupement des enfants par classe d'âge et sans pré-structuration de leur emploi du temps (hormis une contrainte d'assiduité qui vaut engagement dans l'expérience collective qu'est l'école et quelques contraintes liées au partage des équipements). Elles proscrivent bien sûr toute notation (sauf dans certains cas lorsqu'il y a demande explicite des élèves, par exemple pour préparer un examen), mais aussi toute hiérarchisation implicite des activités (faire des maths n'est pas considéré comme plus noble ou préférable à jouer aux jeux vidéo). Il n'existe par conséquent aucune contrainte sur le choix des activités, y.c. en ce qui concerne l'usage des écrans : *« Il peut être effrayant de se dire que son enfant pourra passer son temps à jouer aux jeux-vidéo s'il le souhaite, explique-t-on à l'école Tesla. Mais vous devez garder confiance car il finira un jour ou l'autre par s'ouvrir à d'autres activités et à*

prendre sa vie en main. C'est ce qu'il se passe dans 100% des cas. »¹⁶. À l'École Dynamique de Paris, cette position vis-à-vis des temps d'écran a donné lieu à une situation paradoxale, les enfants portant le principe d'une limite et les adultes s'y opposant (dans les cadres institutionnels prévus par le fonctionnement démocratique de l'école). Ramin Farhangi s'en explique dans l'entretien qu'il nous a donné : « Chacun peut faire les activités qu'il veut dans la limite du respect des règles. Cela vaut pour n'importe quelle activité : si on commence à faire des exceptions, où va-t-on s'arrêter ? On pourrait dire « lire trop de bouquins, ça t'isole dans ta bulle, ça te tient à l'écart du collectif... » Si quelqu'un a envie de pratiquer intensément son activité, c'est son choix, c'est sa vie... » (Farhangi R. , 2018)

Pour les écoles démocratiques, disposer de son temps confronte les enfants à une liberté qui exige d'eux une maturité bien plus grande que celles des « bons élèves » du système classique qui se contentent d'appliquer pas à pas les consignes données par l'enseignant. Apprendre à faire face à une telle liberté est un réel apprentissage : « On croit que c'est une école où il est facile d'aller mais, en réalité, ce n'est absolument pas le cas... Pour beaucoup c'est très dur car ils se retrouvent face à eux-mêmes et ils ont été tellement habitués à ce qu'il y ait un adulte qui anime leur journée : la liberté cela a un côté vertigineux... », explique Ramin Farhangi. Et c'est précisément l'apprentissage de cette « responsabilité de soi » (en matière d'apprentissage comme en matière de règles de vie en collectif) qui constitue la « compétence pilier » que les enfants apprennent à l'école dynamique et qui « sert de terreau pour développer toutes les autres compétences utiles à la vie »¹⁷.

Cette responsabilité s'exerce sur le plan des apprentissages, mais également sur le plan de la vie en collectivité. Pour les écoles démocratiques, l'idéologie dominante véhicule des formes de domination des enfants par les adultes avec lesquelles il s'agit de rompre : « On est dans un système de domination avec les enfants, un système punitif, un système où il y a beaucoup d'attentes. On attend que l'enfant vieillisse, qu'il donne satisfaction, qu'il soit performant, qu'il ait des bonnes notes, qu'il réponde aux idéaux de ses parents du mieux possible. S'il ne le fait pas ; il est sanctionné. Les adultes ont beaucoup de droits sur les enfants. Je ne crois pas qu'on puisse construire un monde équitable sur ces bases puisque l'enfant absorbe tout ce qu'on lui propose, il s'adapte et si on l'oblige à s'adapter à la violence, ce n'est pas étonnant qu'il devienne violent lui-même. Donc on a essayé de travailler beaucoup là-dessus pour dégoupiller ça. Ici il n'y a pas de punitions, il n'y a pas de récompense, il n'y a pas de notes, il n'y a pas de sanctions. » (Rabhi-Bouquet, 2018). L'apprentissage de la vie en collectif et la construction de la démocratie passent par un changement d'attitude vis-à-vis des enfants, qu'il convient de traiter comme des êtres responsables en leur conférant un réel pouvoir de décision. Ce principe est décliné, dans les écoles démocratiques, à l'aide d'un système institutionnel qui repose sur deux piliers : le conseil de justice, qui décide des règles qui s'appliquent au sein de l'école et le conseil de justice, qui instruit les plaintes déposées en cas d'infraction des règles et décide des sanctions à appliquer (exclusion temporaire, définitive...). Enfants et adultes ont, au sein de ces deux instances, des droits de vote équivalents (une personne/ une voix) et ce quel que soit l'âge des enfants. Pour Ramin Farhangi, cette expérience concrète de la démocratie a des vertus pédagogiques bien supérieures à la transmission de connaissances formelles sur le fonctionnement des institutions. Elle est aussi un levier très puissant de régulation collective, par la menace d'exclusion que manie le conseil de justice : « Il y en a qui sont dans un truc de défiance vis-à-vis de l'autorité, qui font tourner en bourrique tout le monde – parents, profs...-Mais chez nous, il n'y a personne face à qui tenir ce rôle de rebelle. Du coup ils mettent la zizanie et au bout d'un moment, ils se retrouvent suspendus à durée indéterminée par une décision démocratique par une communauté qui leur dit « reviens quand tu auras

¹⁶ <http://ecolenikolatesla.com/pedagogie/#faq>

¹⁷ <https://ecoledynamiqueparis.wordpress.com/lecole/>.

compris le fonctionnement de l'école, quand tu pourras répondre de ce que tu as fait... » » (Farhangi R. , 2018).

Espérance banlieue : contrainte bienveillante et renforcement du sentiment d'appartenance à la République

À l'opposé des écoles démocratiques, les écoles Espérances banlieues, qui loin de considérer que l'enfant s'oriente naturellement vers les apprentissages, misent sur l'exercice d'une contrainte bienveillante par les éducateurs : « *La grande majorité de nos élèves actuels ont trois problématiques : manque de méthodologie, une paresse absolument malade, qui est vraiment paralysante pour eux - on le dit avec un sourire et énormément de compassion- (...). Il y a une guerre qui est menée avec l'enfant. Soit l'enfant joue le jeu, les parents suivent, soit on est en rupture, en confrontation. Mais on ne va pas lâcher comme ça. Nos professeurs ont une fibre éducative qui fait qu'ils ne lâchent pas. Ils disent aux enfants : on vous aime donc on ne vous lâchera pas* » (De Serrant & De Thézy, 2018). Lors de notre visite, nous avons ainsi été témoins à plusieurs reprises de cette dimension « éducatrice ». Durant l'entretien, un élève apportait une pile de lettres : il s'agissait des courriers d'excuse rédigés par les enfants pour s'excuser auprès du corps professoral de leur attitude en classe. À notre sortie, une enseignante barrait avec son corps la sortie de l'établissement à une adolescente qui ne voulait pas s'excuser d'un évènement passé en cours.

L'école pointe les mauvaises conduites et exige des excuses mais elle apporte aussi une reconnaissance symbolique très forte en cas de bonne conduite et/ ou de bon travail : « *Dans la société actuelle, en particulier dans les quartiers, celui qui veut bien faire est plutôt mal vu. Il faut donc apprendre progressivement [aux enfants] à vouloir bien faire. C'est pour cela que, lors du rassemblement qui a lieu en fin de chaque journée dans la cour de l'établissement, le directeur donne des « avis ». Il s'agit pour lui de faire le point sur la journée devant tous les élèves : il souligne ce qui ne va pas et ce sur quoi doivent porter les progrès et félicite individuellement les élèves qui ont fait montre d'un comportement exemplaire (progrès remarquable, changement d'attitude, effort mémoire, etc...). (...) Ces hommages sont extraordinairement gratifiants pour les élèves et constituent un levier de motivation puissant pour les autres. Cette logique trouve son couronnement lors de la remise des prix en fin d'année : le fait que les félicitations soient alors adressées en présence des parents et d'autorités publiques (le maire, notamment) en renforce le poids aux yeux des élèves* » (Roselmack & Mestrallet, 2015, pp. 88-89).

En sus des « avis » du directeur et de la remise des prix, l'école fonctionne selon un principe d'équipes inter-âge, dans le but de renforcer le sentiment d'identité collective et de soutenir les élèves dans leurs efforts « *comme dans une équipe sportive, ils sont extrêmement solidaires. Ils ont bien pris conscience que toute victoire individuelle aide les autres à grandir et que, inversement, chaque jeune qui baisse les bras et renonce donne un mauvais exemple qui « tire vers le bas » l'ensemble des élèves. Chaque enfant a conscience qu'il est par ses choix toujours un exemple ou un anti-exemple, au sein de son équipe inter-âges en particulier* » (Roselmack & Mestrallet, 2015, p. 89).

L'école Daniel se positionne de manière similaire bien que les motivations soient différentes : « *Nous affirmons que la discipline est nécessaire, à cause de la nature déchue des êtres humains. Elle devrait être motivée par l'amour, impliquant l'éloge et la récompense; elle devrait avoir pour but une repentance produisant un changement positif, le pardon et la restauration* »¹⁸.

¹⁸ Voir site de l'école, onglet projet pédagogique.

Cette conception « descendante » de l'éducation se retrouve au niveau de la façon dont Espérance banlieue envisage la socialisation de l'enfant. Mais, alors que les écoles démocratiques pensent l'enfant comme un contributeur de choix à la construction de la société de demain, les écoles espérances banlieue le présentent d'abord comme la cible d'influences diverses face auxquelles il ne serait pas en mesure d'exercer son libre arbitre. « *Le besoin d'identification collective est un besoin fondamental de l'âme humaine : quand il est comblé par une institution fondée sur des valeurs constructives, les personnes deviennent les ambassadeurs des valeurs en question et tendent à les faire rayonner autour d'elles. (...) De la même façon, quand le besoin d'appartenance collective est comblé par une bande délinquante, ce sont les valeurs de la bande qui se répandent. Il ne faut donc pas laisser la place vacante. Les jeunes ont besoin de rites, de signes de ralliement, bref d'une sorte d'ordre qui les rassure et permette de réduire le niveau d'angoisse souvent assez élevé chez les adolescents. Il faut bien se dire une chose : si l'école ne satisfait pas, au moins pour une part, ce besoin légitime d'autres s'en chargeront. L'industrie du loisir, les gangs, les fanatiques en tout genre. La nature a horreur du vide* » (Roselmack & Mestrallet, 2015, pp. 112-113).

QUELLES QUESTIONS DE PROSPECTIVE SOULEVE LA PHILOSOPHIE DU HORS-CONTRAT ?

Au-delà de ses déclinaisons concrètes, le hors contrat est porteur de visions de la société de nature à interroger l'individu, en tant que citoyen, et l'action publique. Nous en avons retenu six.

Quel patrimoine culturel collectif ?

Le principe d'une « culture commune de base », transmise par l'école aux enfants issus de tous les milieux, s'est affirmé en France tout au long d'une XX^{ème} siècle. D'une école réservée aux élites (jusqu'à la 1^{ère} guerre mondiale), on est progressivement passé à l'instruction obligatoire pour tous jusqu'à 14 ans (en 1936) puis jusqu'à 16 ans (en 1959). En un siècle la durée scolarisation médiane s'est ainsi allongée de 10 ans, passant de 7 à 17 ans !

Même si le contenu de cette « culture commune de base » fait depuis plus de 40 ans l'objet de vifs débats (Entretien avec Claude Leliève, historien, spécialiste du système éducatif français, 2016), l'idée selon laquelle les individus, en dépit de leur diversité, doivent pouvoir communiquer à partir d'un socle de connaissances fondamentales communes, d'une langue partagée et d'éléments communs de mémoire nationale, s'est imposée : dans la mesure où ce « stock commun » n'est plus considéré comme donné par la religion et où l'on ne se satisfait pas non plus de celui que pourraient fournir les médias de masse, c'est à l'école républicaine de le construire.

La « philosophie du hors contrat » bat en brèche ce principe d'une « culture de base commune » que l'école devrait transmettre à tous les enfants et ce pour au moins deux raisons :

- D'une part parce qu'elle autorise un certain nombre de prises de liberté par rapport aux valeurs de l'école républicaine. Les « contre-valeurs » que prônent les écoles hors contrat peuvent être plus ou moins « sympathiques » : porter plus d'attention à l'environnement, développer plus de coopération entre enfants de tranche d'âge différentes, avoir plus d'ouverture sur d'autres cultures ... Mais aussi parfois défendre des thèses nationalistes ou créationnistes (quitte à faire abstraction voire à réécrire certains de chapitres de l'histoire), organiser la reproduction des inégalités entre sexes (par exemple, en dispensant des enseignements genrés, tournés vers la vie domestique pour les filles et vers la spiritualité pour les garçons), etc.
- D'autre part parce qu'elle remet en cause le rôle de la transmission de connaissances formelles dans les apprentissages de l'enfant. Cette remise en cause, inspirée des pédagogies non-directives, peut-être plus ou moins radicale. À l'extrême, les écoles démocratiques considèrent que l'enfant doit être seul maître de ses apprentissages. Dans cette conception, l'école n'a pas de « culture commune » à transmettre : elle doit créer un climat qui permette à chacun de se forger sa propre culture, en fonction de ses centres d'intérêt. La socialisation ne passe pas par l'acquisition de connaissances formelles, mais par l'expérience empirique de la vie au sein de la communauté des membres de l'école. Le modèle démocratique permettrait ainsi de combiner une aspiration sociétale à plus de démocratie et une aspiration individuelle à plus de liberté.

Mais peut-on véritablement prétendre à un modèle démocratique tout en renonçant à la transmission d'un patrimoine culturel collectif ? Deux considérations amènent à en douter.

D'un point de vue psychologique, la culture joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant. Ce point a été établi Vygotski : prenant le contrepied de Piaget, ce pédagogue russe du début du siècle a en effet montré que le développement de l'enfant ne va pas de l'individuel vers le social (comme le soutien Piaget pour lequel la socialisation est une étape du développement de l'enfant) mais du social

à l'individuel : c'est en se confrontant aux « outils de pensée » (mots, symboles, concepts) qui ont été construits socialement, que l'enfant développe ses fonctions mentales supérieures (capacité d'abstraction...), et acquiert la capacité à s'affirmer en tant que sujet singulier. Dans ce processus, les « concepts scientifiques », transmis par l'enseignant, jouent un rôle spécifique qui ne peut être remplacé par les concepts quotidiens ou spontanés que l'enfant élabore sur la base de sa propre expérience empirique. Pédagogies transmissives et non directives s'articulent donc plutôt qu'elles ne s'opposent pour permettre à l'enfant de développer ses fonctions psychiques et de devenir un sujet à la fois social et singulier (Vergaud, 2000) (Vygotski L. (1997), 1997).

D'un point de vue sociologique, renoncer au partage d'un patrimoine culturel commun pose également question. Quelles conséquences en termes d'inégalités entre milieux culturellement favorisés (où les parents, les proches ... peuvent transmettre les références) et les autres ? Ne risque-t-on pas aussi, en promouvant ce modèle, de creuser encore le fossé entre générations faute de connaissance partagée du passé, de l'histoire des idées... ? Faut-il vraiment considérer comme un progrès que les enfants aient à trouver leur « propre vérité » sur des questions comme que le racisme, le négationnisme, l'homophobie, les égalités de genres ou toute autre forme de discrimination ?

Chacun doit-il être un entrepreneur ?

Face aux mutations économiques et sociale, notamment de l'organisation du travail (perte des repères traditionnels : un métier, emploi stable, une carrière dans une entreprise...) et des métiers (incertitudes sur leur nature), l'entrepreneuriat, individuel ou sous forme de la petite entreprise, semble être le seul moteur de croissance d'une économie devenue « entrepreneuriale ». Former des individus entrepreneurs semble faire consensus et dépasse largement la simple acquisition de savoirs sur le monde de l'entreprise (gestion, juridique...) pour aller sur le terrain des valeurs et des compétences jugées comme essentielles à l'esprit entrepreneurial : adaptabilité, mobilité, créativité, autonomie, goût du risque et de l'action, sens des responsabilités, dynamisme. Plutôt que de savoirs disciplinaires, les individus auraient besoin de développer ces qualités et de se doter de compétences génériques transférables dans plusieurs domaines professionnels.

Comme le souligne le chercheur canadien Matthias Pepin, auteur de travaux sur l'entrepreneuriat en milieu scolaire¹⁹, « depuis l'écrit fondateur de Colin Ball (Ball, 1989), *l'introduction de l'entrepreneuriat à tous les stades de la scolarisation, du primaire à l'université, n'a cessé de faire l'objet d'un discours largement incitatif à l'échelle internationale* » (Pepin, *Le projet entrepreneurial à l'école primaire : tensions inhérentes à son intégration à la forme scolaire*, 2017).

Mais dans un monde en évolution perpétuelle, l'école classique, avec ses savoirs disciplinaires, peut-elle réellement former les enfants à ce nouvel environnement économique ? Comment former à des métiers qui n'existent pas encore ? Comment les enseignants peuvent-ils être crédibles alors qu'ils n'ont le plus souvent ni le bagage culturel, ni les moyens pour être en phase avec les évolutions technologiques et numériques ? Telles sont quelques-unes des interrogations portées par les écoles hors contrat : « *L'école est devenue obsolète et ne peut plus former des adultes armés pour le monde de demain [...] Quand le choix était entre retourner des bottes de foin et aller à l'école, c'était intéressant d'aller à l'école. Maintenant, entre recevoir passivement une information d'un adulte avec*

¹⁹ <http://ugtr.academia.edu/MatthiasPepin>, auteur d'une thèse sur « apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire (Pepin, Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire, thèse de doctorat, 2015)

des manuels scolaires rébarbatifs et jouer aux jeux vidéo, interagir sur internet, etc., l'école n'est plus compétitive, les profs n'arrivent plus à attirer l'attention des élèves » (Berthet & Berthet, 2016).

Pourtant, ce constat d'une école incapable d'émanciper les individus et en décalage avec le monde réel n'est pas récent. Déjà au début du XX^{ème} siècle, des pédagogues américains comme J. Dewey et W.H. Kilpatrick s'attaquent à ce qu'ils considèrent comme un échec et conceptualisent, pour y remédier, une pédagogie de l'action qui sera source d'inspiration pour de nombreux pédagogues dans le monde (Freinet, Decroly, Montessori, P. Freire etc.).

« Pour Kilpatrick et Dewey, la crise observée de l'école est à situer au regard d'un problème de temporalités mal posé. Cette école se donne comme ambition de préparer les jeunes à leur avenir dans un contexte social turbulent et changeant, celui d'un développement industriel en croissance rapide. Compte tenu des aléas, nul ne peut déterminer cet avenir avec suffisamment de certitude, ni les jeunes, ni leurs maîtres. Au lieu donc pour l'école de s'essouffler à préparer à un avenir incertain qu'elle est incapable elle-même de prédire, il vaut mieux qu'elle centre sa pédagogie sur le moment présent : la pédagogie du projet sera alors considérée comme l'outil opportun pour aider les jeunes à se réapproprier la situation éducative dans laquelle ils se trouvent impliqués. Les théoriciens pragmatistes insistent sur le fait qu'à travers une pédagogie du projet qui se veut pédagogie de l'action, pédagogie des chantiers choisis et réalisés par les élèves, ces derniers vont développer des mécanismes subtils d'adaptation en se confrontant à la réalité momentanée, mécanismes qu'ils pourront facilement par la suite transférer dans un contexte tout différent mais qui leur est encore inconnu aujourd'hui. Ainsi seront-ils protégés de la désillusion et de l'aliénation que toute pédagogie de l'avenir génère auprès des jeunes qu'elle désabuse. » (Pepin, Le projet entrepreneurial à l'école primaire : tensions inhérentes à son intégration à la forme scolaire, 2017).

Pédagogie de l'action et entrepreneuriat ont en commun la figure du projet. Cette pédagogie de projet correspond parfaitement aux évolutions des modes de travail au sein de l'entreprise avec l'essor du management par projet et au cadre de l'entrepreneuriat, considéré comme « *une activité à projet* » par excellence (Boutinet & Raveleau, 2011). Tant dans le monde du travail que scolaire, le mode projet remplace des fonctionnements hiérarchiques verticaux (relation patron-employé, enseignant-élèves) et sectoriels ou cloisonnés (services, classes) par des relations horizontales, transversales et globales, des temporalités linéaires par des temporalités provisoires, séquencées. Le volontarisme et la réflexivité ne sont plus l'apanage de la direction, de l'enseignant mais de toute l'équipe projet favorisant ainsi l'implication de chacun et valorisant son autonomie. Le psychosociologue Jean-Pierre Boutinet identifie, depuis les années 2000-2010, l'essor d'un nouveau type de projet : le projet « entrepreneurial » qui se singularise par l'importance donnée à l'interaction et la coopération ainsi qu'une finalité davantage orientée vers le questionnement et une réflexivité permanente alors que les formes classiques de projet sont davantage orientées sur le résultat.

En tant que diversification des modes d'apprentissage, le projet dans ses diverses facettes et évolutions rencontre beaucoup de succès. La liberté pédagogique dont bénéficient les écoles hors contrat leur permet de faire davantage de place à cette philosophie de l'action et du projet mais l'école publique n'est pas pour autant en reste : enseignements pratiques interdisciplinaires au collège, travaux personnels encadrés au lycée, foisonnement des concours et autres (Boutinet, L'intention d'instruire à l'épreuve de son équivocité : Les multiples facettes du projet pédagogique , 2012).

Cette philosophie du projet peut :

- Faire partie intégrante de la pédagogie : « *La pédagogie Steiner ne vise pas l'accumulation des savoirs ; mais les élèves savent qui ils sont ; les choix partent d'eux ; l'esprit général est le passage de l'IDEE au PROJET.* » (École Michael)
- Être implicite par référence aux valeurs et à l'esprit entrepreneurial : volonté de faire des enfants « *des forces de propositions, des forces d'action* » (Ferme des Enfants), « *les acteurs du changement* » en leur donnant « *la capacité à questionner le monde, à agir avec empathie.*» (École les Petits Plus) ou encore stimuler leur « *goût pour les relations humaines, le sens des responsabilités, l'organisation, la créativité, la recherche de sens et du beau, le courage* » (École Ombrosa)²⁰.
- Être une condition de recrutement : « *Côté management, nous sommes partis sur un modèle très entrepreneurial loin des logiques hiérarchiques. Nous cherchions donc un profil d'entrepreneur avec une grande ouverture d'esprit et une volonté d'expérimentation* » (École des Petits plus).

Il nous semble que cette évolution comporte plusieurs points de tension.

L'école doit-elle être une école de la vie réelle ou un lieu protégé ?

Historiquement, l'école est conçue comme un espace protégé de l'environnement socio-économique, un temps d'éducation, de préparation à la vie réelle, un espace de liberté pour essayer et se tromper sans conséquences. Les situations d'apprentissages sont plus ou moins fictives, les savoirs découpés en disciplines scolaires, séquencés de manière didactique alors que la réalité est interdisciplinaire, complexe, voire chaotique. Le projet est le mouvement inverse : il tend à réintroduire la complexité et la trivialité de la vraie vie dans le milieu scolaire. Cette réintroduction du réel est porteuse de sens pour les élèves qui voient ainsi une finalité aux savoirs qu'ils acquièrent et une continuité entre le monde scolaire et le monde réel. Le rapport au savoir est modifié : ce dernier devient un outil et non plus une fin en soi. Le cœur du projet, c'est l'action, l'identification d'un problème, la fixation d'un objectif et de moyens pour l'atteindre, leur mise en œuvre et le dépassement des obstacles qui se présentent tout au long du chemin.

Bien mené, la conduite d'un projet permet de réintroduire les savoirs par le biais du vécu et de l'expérience : résoudre une problématique que les enfants ont identifiée dans leur environnement²¹ ou encore au travers des événements de la vie quotidienne (faire un gâteau permet de faire des mathématiques). Par exemple, le projet de magasin de fournitures scolaires au sein de l'école étudié par Matthias Perrin est l'occasion pour l'enseignante de sensibiliser les enfants à la surconsommation, à la distinction entre besoins et envies. La situation étant réelle, les solutions ne peuvent pas être factices même si elles doivent s'adapter au contexte scolaire, aux capacités des porteurs du projet (âge

²⁰ Il existe même une Organisation internationale des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes (OIECEC) dont la présentation laisse rêver : « *Reposant sur l'idée que les communautés humaines sont interdépendantes, et désormais toutes interconnectées, l'entrepreneuriat conscient est le fil conducteur du réseau OIECEC. L'entrepreneuriat conscient concerne le besoin et l'urgence, chez le jeune et l'adulte de tous les âges, d'apprendre à s'entreprendre, à entreprendre et à créer de l'innovation de manière responsable, autant pour son bénéfice que pour celui de son environnement humain. En ce sens, le réseau OIECEC contribue à l'essor d'une culture entrepreneuriale consciente, responsable et communautaire au service du développement durable et au bénéfice de toutes et de tous* ». <http://www.oiecec.org/fr/presentation/>

²¹ Matthias Pépin définit le projet en milieu scolaire comme « *un projet orienté vers l'action qui cherche à répondre à une problématique identifiée dans le milieu (la classe, l'école, la communauté alentour, etc.) par la création d'un bien, d'un service ou d'un événement* ».

des enfants, etc.). Cela assure une continuité de l'expérience entre l'espace scolaire et le monde extérieur.

A l'inverse, certains établissements expriment leur attachement à l'école comme lieu protégé et à la pédagogie traditionnelle, l'acquisition d'une culture classique, comme ressource fondamentale pour acquérir un esprit critique dans un monde informationnel et « *humaniser toutes les connaissances, y compris les savoirs techniques et scientifiques* ». L'éducation dominicaine à laquelle appartient l'Institution Saint Pie X privilégie ainsi les études littéraires « *pour apprendre à l'élève à penser juste, à mettre de l'ordre dans les idées, à discerner les nuances, à rédiger avec aisance, à poser les bonnes questions et à cerner les problèmes. L'étude des textes de l'Antiquité et des auteurs classiques y aide puissamment, éclairée par une réflexion chrétienne. Au contact des grands auteurs, l'élève s'entraîne à la rigueur de l'expression et de la pensée* » (site internet des Dominicaines du Saint-Esprit).

De manière assez contre-intuitive, les écoles internationales qui affichent clairement leur ambition de former des individus capables de saisir les opportunités d'une économie mondialisée semble accorder la primauté à l'acquisition des savoirs fondamentaux de manière plus classique. L'apprentissage par la conduite de projet n'est pas spécifiquement mentionné dans la présentation de la pédagogie de l'établissement ou alors comme activité extra-scolaire. Ainsi, Ombrosa estime que le lycée est « *un temps privilégié pour expérimenter la conduite de projets extrascolaires, le management du travail en équipe* » (site internet).

En relativisant l'importance de la maîtrise des « outils de pensée » que sont l'algèbre, la grammaire, la connaissance de l'histoire de la pensée ... ne risque-t-on pas de priver les enfants de la capacité de resituer leurs expériences singulières par rapport à des lois générales et ainsi d'acquérir un regard plus libre, plus abstrait, plus généralisé et par là même plus profond et plus riche sur ces dernières ?

C'est en tout cas le point de vue de certains établissements, qui expriment leur attachement à l'école comme lieu protégé et à la pédagogie traditionnelle, l'acquisition d'une culture classique, comme ressource fondamentale pour acquérir un esprit critique dans un monde informationnel et « *humaniser toutes les connaissances, y compris les savoirs techniques et scientifiques* ». L'éducation dominicaine à laquelle appartient l'Institution Saint Pie X privilégie ainsi les études littéraires « *pour apprendre à l'élève à penser juste, à mettre de l'ordre dans les idées, à discerner les nuances, à rédiger avec aisance, à poser les bonnes questions et à cerner les problèmes. L'étude des textes de l'Antiquité et des auteurs classiques y aide puissamment, éclairée par une réflexion chrétienne. Au contact des grands auteurs, l'élève s'entraîne à la rigueur de l'expression et de la pensée* » (site internet des Dominicaines du Saint-Esprit).

Ce débat rejoint la critique très virulente adressée par la philologue Barbara Cassin au développement du « *globish* » qui, dans le monde des affaires d'aujourd'hui, tend à remplacer le maniement rigoureux des langues. Faisant l'éloge des « intraduisibles », l'auteur montre l'importance de ces zones du langage où il n'y a pas de traduction directe, évidente d'une langue à l'autre. Ces zones sont à l'origine de « frottements » entre les langues qui suscitent le développement de la pensée et « obligent » en quelque sorte les peuples à s'initier à d'autres symboliques, à d'autres représentations. « *Traduire, c'est comprendre que soi-même, on parle une langue parmi d'autres, nous ne sommes pas « seuls* ». Le « *globish* », cet anglais très pauvre, adopté par les « *non-native speakers* », est certes très efficace pour « *demander un café à Tamanrasset et à Pékin et soumissionner à Bruxelles en proposant case-studies, state of the art, issues and deliverables dans le cadre d'un programme dont on contrôle la «gouvernance» et les « bonnes pratiques » au sein d'une « knowledge-based society* ». Mais, en faisant

l'économie de ces « frottements » entre langage et pensée et a fortiori entre différentes langues, il dessert les « humanités » (Cassin, 2016).

Peut-on imposer l'autonomie ?

Dans un monde dans lequel être entrepreneur au sens de « créer de l'inédit au niveau des services rendus ou des produits proposés » est devenu un métier (Boutinet et Ravealeau), ces écoles ne préparent-elles pas parfaitement les élèves à rentrer dans le moule économique davantage qu'à le questionner ? Et ce quand bien même, et de manière assez paradoxale, leur inscription idéologique les amène à prendre leur distance avec les valeurs et l'idéologie actuelle de l'entrepreneuriat ?

De nombreux auteurs dénoncent les méfaits de l'adoption généralisée de cette philosophie entrepreneuriale et de son mode projet, comme cheval de Troie de l'idéologie néolibérale :

« Au moment où se manifeste la crise de l'État-providence des années 1970, l'effacement des cadres institutionnalisés de référence, ceux des idéologies, de la famille ou du travail, nous observons un repli sur les sphères de l'individuel et du local ; le projet va alors devenir l'outil approprié conçu comme le substitut des cadres de référence antérieurs pour aider à orienter les parcours individuels. C'est tout un chacun, spécialement dans nos ères culturelles francophones, qui est amené à devoir se définir un projet, l'élève, le jeune, l'adulte au travail ou en formation, voire en panne de devenir, le retraité mais aussi sur un plan collectif le service, l'établissement, l'entreprise. À travers ce recours de plus en plus incontournable, le maître mot qui sert de cri de ralliement est le savoir-devenir : à l'aide de telle ou telle forme de projet, il s'agit d'apprendre à savoir-devenir. [...]

Dans une perspective néolibérale, coïncidant avec un désengagement de l'État du domaine socio-économique, il serait ainsi attendu que les individus acquièrent les habiletés nécessaires pour prendre en charge leur propre avenir de manière autonome. Il s'agirait en fait, à travers un discours de régulation morale, de responsabiliser les individus et les collectivités pour qu'ils deviennent aptes à s'autogouverner, en transférant aux niveaux individuel et social la responsabilité de pallier les difficultés socio-économiques et d'assumer la plus grande partie des risques inhérents aux lois du marché, dans le but de créer de l'emploi et de contribuer, dans le même temps, à la prospérité de l'État » (Boutinet, Le management de projet, mythe fondateur du changement à l'ère post-moderne, 2004).

Ce « savoir devenir » fait bien écho avec la philosophie des écoles démocratiques ou encore celles des « Changes Makers » :

« C'est une école tellement énergisante, c'est un challenge intellectuel permanent, c'est hyper enrichissant, justement parce que c'est dynamique, parce que ça bouge en permanence... C'est une posture et une dynamique qu'on transmet aux enfants dans ce genre d'école plutôt que les connaissances qui sont accessibles en un coup de clic... C'est vraiment une manière d'être, des valeurs, une certaine culture, un certain dynamisme. Oui c'est ça, c'est l'école dynamique : nous sommes des gens entreprenants et dynamiques et c'est comme cela que tu créeras ta vie... » (Farhangi R. , 2018)

L'autonomie est devenue une norme qu'elle soit personnelle ou professionnelle. Alors que nos sociétés sont de plus en plus confrontées à la vulnérabilité et la dépendance (vieillesse, inactivité forcée, etc.), cette promotion de l'autonomie à tout crin peut contribuer à stigmatiser ceux qui ne sont pas « entreprenants », à faire reculer les solidarités nationales et à promouvoir des droits au mérite, à sur-responsabilisation les individus en occultant les déterminants socio-économiques. Par rapport à l'enfant, il serait intéressant de regarder plus avant les effets d'une responsabilisation précoce sur son

développement. Que devient ce que certains appellent « un droit à l'enfance », un temps exempt de responsabilités et de confrontation trop fort au réel ?

« Il y a un grand débat entre les parents et les écoles aux USA sur le fait de proposer des projets structurés aux enfants. Nous avons un forum google dédié à ces questions entre porteurs de projets et staffs. Certains estiment qu'il faut proposer, d'autres que cela est infantilisant et qu'il faut être hand-off. C'est aux enfants de se rendre compte qu'on ne va pas leur proposer mais qu'ils doivent aller chercher, c'est plus responsabilisant » (Berthet & Berthet, 2016). Ces propos interpellent sur le fait de considérer l'enfant comme un mini-adulte : un enfant peut-il être infantilisé ? Dans quelle mesure préparer tout un chacun à l'entrepreneuriat dès le plus jeune âge est-il un facteur de réussite et de capacitation des individus ou au contraire d'occultation des déterminants collectifs ?

Par ailleurs, certains porteurs de projet témoignent de la limite de cette dynamique entrepreneuriale lorsqu'elle n'est pas suffisamment accompagnée. La créatrice de l'École Étinç'ailes qualifie d'épuisant le cheminement du statut d'enseignante à celui de cheffe d'entreprise et nécessite un accompagnement tant sur le plan professionnel que familial. Elle a intégré différents réseaux économiques classiques (réseau Entreprendre, fondation Émergence, membre d'un club d'entrepreneurs) et estime que bon nombre de projets d'écoles hors contrat échouent en raison de cet isolement car être accompagné « permet d'anticiper et de développer une vision, notamment financière, de son projet. Il devrait être systématique car bon nombre de projets d'écoles ferment par défaut d'anticipation » (Coffy, 2018).

La dérégulation en matière scolaire : « The » solution aux inégalités scolaires ?

Les motivations des porteurs de projets au regard de l'Éducation nationale sont très variées comme évoqué en matière de contractualisation : certains visent l'intégration via la contractualisation, d'autres voient l'école comme un lieu expérimental et de liberté pour tester de nouvelles manières d'enseigner qui pourront se diffuser dans le système public, d'autres veulent simplement poursuivre leur projet en tant qu'alternative éducative complémentaire au sein de l'offre scolaire. Mais certains ambitionnent de révolutionner le système public :

- soit en le réformant de l'intérieur, en formant le projet -l'utopie ?- que l'Éducation nationale adopte leur modèle et pédagogie : « *L'État devrait ouvrir des écoles démocratiques qui soient subventionnées et gratuites. C'est notre objectif. Ça prendra 5 ans, 20 ans... mais le plus tôt serait le mieux pour les élèves, l'État. Certains des élèves ici n'auraient nulle part où aller. Beaucoup sont suicidaires et nous disent « si je n'avais pas eu cette école-là, ça aurait été grave ». De toute façon, l'école est obsolète dans son fonctionnement. Notre modèle est facile à répliquer et coûte moins cher* » (Berthet & Berthet, 2016) ;
- soit en promouvant une offre scolaire plurielle, à la carte, concurrente du système public. Cette dernière ambition est soutenue activement par les tenants de l'idéologie néolibérale qui voient dans le marché et la dérégulation les outils idéaux de gestion des biens communs, seuls à même d'assurer une réelle égalité d'accès et une bonne qualité de service. Comme tous les secteurs monopolistiques et publics avant elle (énergie, transports, télécoms...), l'éducation serait mieux assurée par le privé et la diversité de ses acteurs.

A travers ce type de demande, c'est finalement une tentative de réappropriation, par les acteurs privés, d'une relation pédagogique qui leur a échappé qui s'opère. En effet, l'histoire de l'éducation nous enseigne que, dans nos sociétés de l'écrit, jusqu'au XIV^{ème} siècle, apprendre équivaut à faire (comme dans les sociétés de tradition orale). En distinguant les savoirs des situations concrètes, les

« sociétés lettrées » inventent un nouveau type de relation d'apprentissage : la relation pédagogique. Ce faisant, elles dépossèdent les autres groupes sociaux de leur compétence et prérogatives en matière d'éducation (familles, église, corporations de métier). L'école s'institutionnalise et devient le lieu privilégié de cette relation de maître à élève.

La demande n'est pas de mettre fin au financement public de l'éducation mais que ces fonds publics financent l'ensemble de l'offre scolaire, quelle que soit le statut. La référence aux « charter schools » américaines est souvent avancée. Nées dans les années 80, ces écoles ambitionnent d'améliorer l'accès à l'éducation des classes moyennes et défavorisées. Elles scolarisent près de 6% des élèves américains et se développent fortement. Elles sont gérées par des opérateurs privés et financées par des fonds publics et privés (donations, mécénat, etc.). En 2017, dans les 43 États autorisant ces écoles, le porteur de projet doit être à but non lucratif mais il peut ensuite confier la gestion de l'école à un organisme à but lucratif : la pratique dépend ensuite beaucoup de la politique de l'État (cas de 80% de ces écoles dans le Minnesota mais pratique interdite dans l'État de New-York) (Sanchez, 2017). Elles bénéficient d'une liberté pédagogique et gèrent leurs ressources humaines en toute autonomie. Soumises à une obligation de résultats définis dans une charte signée avec l'autorité ayant le pouvoir d'agrément (pouvoirs publics, délégataire), elles sont évaluées régulièrement (3-5 ans) et peuvent voir leur agrément et financement arrêtés si elles n'atteignent pas leurs objectifs. Cette obligation de résultats les soumet à une injonction à la performance : des écoles peuvent ainsi fermer (y compris en milieu d'année) si elles sont jugées insuffisamment rentables. Le succès de ces charter school semble dépendre fortement de leur localisation, de leurs projets et de sa mise en œuvre : en milieu urbain, elles ont permis aux minorités défavorisées d'accéder à une meilleure offre scolaire (par exemple à Harlem (Smith, 2010)) tandis que dans les États plus ruraux, elles ont plutôt contribué à l'effritement du système public et à davantage de ségrégation²² et d'inégalités : sélection des élèves, taux élevés de suspensions et d'expulsions, capacité discriminante des parents à assumer les transports en cas d'éloignement, etc. Ce système est dorénavant fortement plébiscité et soutenu par l'État fédéral suite à la décision de Donald Trump de favoriser la liberté du choix du lieu de scolarisation et de créer un nouveau fonds de financement pour ces écoles (Strauss, 2017). Au-delà de ces dérives, le reproche est aussi économique : ces écoles ne sont soumises à aucune transparence financière et un certain nombre de scandales et de détournements de fonds font régulièrement surface (écoles conçues et gérées comme des chaînes, aspiration des fonds publics par les groupes gestionnaires, octroi de financement mais écoles n'ouvrant pas...). Le contrôle et les sanctions sont insuffisantes.

Si ce système est vanté, il doit être remis dans son contexte américain où n'existait qu'une offre publique et une offre privée similaire à nos écoles hors-contrat. En réalité, ces charter schools sont les cousines d'Amérique du secteur privé sous contrat à la différence, de taille, que les établissements français sont soumis à une obligation de moyens et non de résultats et ne sont généralement pas opérés par des opérateurs économiques à but lucratif²³.

Dans la même ligne d'idées, les tenants de la dérégulation revendiquent l'instauration d'un chèque éducation attribué aux familles qui seraient alors libres de l'utiliser comme elles l'entendent.

²² 70% des élèves afro-américains scolarisés dans les charter schools sont dans des établissements extrêmement ségrégués dont le public est constitué à plus de 90% d'afro-américains et d'hispaniques. Dans certains États du Sud, ces écoles accueillent de plus en plus d'élèves blancs au fur et à mesure que les écoles publiques accueillent les minorités de couleur. La ségrégation peut aussi concerner les élèves en situation de handicap (Strauss, 2017).

²³ Pour un état des lieux des expériences étrangères de financement public du libre choix de l'école et de ses applications potentielles en France, voir (Arnoux & Debroas, 2012)

Actuellement, les parents qui scolarisent leurs enfants dans une école privée hors contrat « paient » deux fois leur éducation : via leurs impôts qui vont financer le système scolaire et via les écolages de l'école privée. Pour les défenseurs du chèque éducation, cette situation contribue à l'élitisme des écoles hors contrat car seules les familles ayant des revenus confortables peuvent supporter ce double paiement. Ce chèque éducation peut avoir diverses formes : un remboursement d'impôt ou encore une somme fixe attribuée pour chaque enfant. Toute séduisante et juste qu'elle puisse sembler au premier abord, cette idée n'a pas forcément eu les effets escomptés dans les pays dans lesquels elle a été appliquée comme la Suède, qui a adopté les « voucher school » au milieu des années 90. Yves Dutercoq, sociologue de l'éducation, rappelle que cette réforme a produit « *d'importants dégâts en termes d'accentuation des inégalités dans un pays qui jusque-là en avait été précisément préservé bien mieux que d'autres [...]. Le bilan est négatif, de l'avis unanime des experts en raison des insuffisances de cohérence et de régulation de la politique éducative, en particulier les écarts de performance entre établissements se sont creusés. En effet, quand on met en place un marché régulé par la loi de l'offre et de la demande, les établissements ont intérêt à améliorer leur image plutôt que les performances potentielles des élèves : ils cherchent à recruter d'emblée les élèves les plus performants et les plus conformes aux attentes scolaires et sociales traditionnelles et non à faire progresser le tout venant des élèves. Le choix des élèves par les établissements, au moins les plus attractifs, se substitue alors à celui de l'établissement par les parents ou les élèves. Il faut donc faire la part des choses entre l'autonomie des établissements dans un cadre législatif et institutionnel solide et la liberté des usagers de choisir sur un marché favorisant l'entre-soi et les regroupements affinitaires. Par ailleurs l'adaptation au contexte fait courir le risque du localisme et du communautarisme, comme on a pu le voir aux États-Unis dans le cas des charter schools* » (Dutercoq, 2017)²⁴.

S'il est vrai que certaines écoles hors-contrat disent la difficulté pour une famille touchant le RSA de scolariser ses enfants dans l'école, elles sont également nombreuses à expliquer que cela ne doit pas être un frein et à proposer des bourses, des tarifs adaptés, etc. Dans une certaine mesure, les freins cognitifs et informationnels ne sont pas négligeables : connaissance des écoles alternatives, offre sur le territoire, familiarité avec la pédagogie, etc. D'autres enfin, comme l'Ecole Dynamique ou Méo High School affirment constater une forte mixité sociale malgré l'écolage.

La Fondation pour l'école a conduit divers sondages sur cette question du financement qui montreraient que les Français sont plutôt favorables à une telle réforme du financement, à une diversification des types d'écoles et une démocratisation de leur accès (IFOP, 2010) (IFOP, 2018). Face aux débats suscités par ces propositions, la Fondation pour l'école propose d'expérimenter ce dispositif à des écoles ciblant des publics spécifiques, mal pris en charge dans le système public : enfants en échec scolaire hors zone ZEP, enfants en ZEP, en zone rurale peu peuplée privés d'écoles de proximité, souhaitant vivre en internat, ayant des besoins éducatifs spécifiques (maladie, handicap, précocité, dys, bilingues, primo-arrivants ne parlant pas français, issus de familles non sédentaires (gens du voyage, militaires...), filière sportives ou artistiques) (Arnoux & Debroas, 2012).

D'autres actions sont aussi mises en œuvre et contribuent à concurrencer l'hégémonie du secteur public. La tendance est particulièrement forte en matière de formation : que ce soit par le déploiement d'offres de formation privées à destination des établissements et enseignants du public notamment sur les pédagogies alternatives, ou encore par l'essor d'une offre à destination des acteurs du secteur hors contrat : création, en 2007, de l'Institut Libre de Formation des Maîtres par la Fondation pour

²⁴ Sur cette question, voir aussi (Fisman, 2014)

l'école qui propose notamment une formation spécifique « enseigner en cité »²⁵, labellisation, conseils aux porteurs de projet, etc. De même, l'école Daniel a développé l'Institut Supérieur Protestant Mathurin Cordier qui s'adresse aux futurs enseignants d'écoles protestantes évangéliques, aux parents, etc. Les formations visent à « accompagner l'augmentation du nombre de projets d'activités qui portent des principes et des valeurs chrétiennes »²⁶.

Enfin, le financement d'écoles hors-contrat se structure autour de différents réseaux. La Fondation pour l'école finance ainsi un certain nombre de projets pour l'achat de matériel, la rénovation de bâtiments, l'octroi de bourses (108 écoles soutenues dont plus des 2/3 dans le secondaire) et le soutien à ses fondations abritées. Sur l'exercice 2016-2017, la Fondation a versé près de 6 millions et reçu près de 8 millions essentiellement en dons manuels et quelques legs. Comme elle le souligne dans son rapport d'activité, « la Fondation pour l'école est bénéficiaire d'initiatives d'acteurs financiers ou immobiliers percevant l'utilité sociale de l'essor des écoles indépendantes » (La Fondation pour l'école, 2018).

Cette structuration et ce mariage entre « business » et « charity » est en plein boom. Le réseau Ashoka fonctionne de manière similaire, la Fondation Bill Gates aussi, etc. Le credo est de faire de la philanthropie une activité efficiente en la gérant avec les principes du secteur privé. Ce soutien est le plus souvent le fait de grands groupes dans le cadre de leur politique de RSE, de fonds d'investissement soucieux de donner une dimension philanthropique à leur fonds, de fonds européens comme le Fonds Alcuin pour l'école permettant des dons dans un autre pays européens déductibles fiscalement aux conditions du pays de résidence... Mais il peut aussi s'organiser au niveau micro, par exemple, via le recours aux solutions de micro-dons sur terminal de carte bleue des commerçants, en plein essor. Florent Berthet, un des fondateurs de l'école démocratique Nikola Tesla, est animé par cette réflexion autour de l'impact. Pour lui, avoir un impact sur le monde, « c'est LA motivation. Avant de créer cette école, je savais que mon but c'était d'avoir le plus grand impact possible dans le monde. Ça peut paraître un peu prétentieux mais nous pouvons avoir un impact à notre échelle : est-ce que c'est sauver 20 gamins dans une école ou les multiplier ? On a déjà eu des répercussions avec des parents voulant monter leur propre école. De pousser le mouvement français d'école démocratique ? J'ai cofondé une association « l'altruisme efficace France », mouvement mondial lancé à Oxford et Harvard dans les universités de philosophie. Cela repose sur l'idée que, dans les pays riches, notre pouvoir d'impact sur le monde est bien supérieur à ce qu'on pense. La philanthropie c'est bien à condition qu'elle soit plus intelligente. Par exemple, financer la formation d'un chien-guide pour les personnes aveugles coûte 40 000 dollars, le chien va vivre 5 ans. Ne vaut-il pas mieux financer les opérations de la cataracte et du glaucome en Afrique subsaharienne ? Le même argent sauvera de la cécité entre 100 et 400 personnes. Puisque la valeur de la vie et de l'individu est la même partout, il faut donc réfléchir en termes d'impact, identifier des points stratégiques d'actions pour investir l'argent aux bons endroits et quantifier comme le fait l'association Give well²⁷ » (Berthet & Berthet, 2016).

L'équité confessionnelle est-elle possible ?

Dans l'enseignement privé de manière générale, si les principales traditions religieuses sont représentées, elles le sont de façon très inégale. Pour des raisons historiques, l'Église catholique est très largement présente dans l'enseignement privé tandis que, minoritaires par leur nombre de fidèles,

²⁵ <https://www.ilfm-formation.com/enseigner-en-cite/>

²⁶ Voir le site de l'Institut : <http://www.isp-mathurincordier.fr>

²⁷ <https://www.givewell.org/>

les cultes juif et protestant y ont une présence marginale. Il existe d'ailleurs des disparités au sein-même des différentes religions. Parallèlement à l'attachement des protestants à la laïcité et à l'École publique, des écoles privées hors contrat se sont développées, qui se réclament du protestantisme évangélique. On observe une ligne de partage comparable dans le judaïsme, dont les écoles sont généralement sous contrat alors que les tenants d'un judaïsme orthodoxe optent pour des écoles hors contrat qui leur permettent plus de liberté en matière d'enseignement juif.

Une telle approche séparée en fonction des principales traditions religieuses permet de rappeler que tous les cultes ne conçoivent pas leur relation à l'École de la même façon mais aussi et surtout d'apprécier les répercussions du développement de l'enseignement privé musulman. Celui-ci peut s'analyser de deux façons en ce qu'il interroge d'une part la physionomie de l'enseignement privé considéré dans son ensemble et en ce qu'il renvoie, d'autre part, aux rapports entre l'État et les groupes religieux de manière générale.

Avec l'émergence rapide d'un enseignement privé musulman se dessine une nouvelle perception de l'enseignement privé, comme un espace d'affirmation de valeurs et de volonté de rééquilibrage entre l'obligation légale d'accueillir les élèves sans distinction de religion ou de conviction et le respect du caractère propre de l'établissement. Que cette vision procède d'une certaine méconnaissance ou d'une idéalisation de ce que permet la liberté de l'enseignement, il n'en reste pas moins que ces projets risquent de connaître une situation de décalage avec la réalité du fonctionnement de l'enseignement privé. La contractualisation entraîne un certain nombre de contraintes, limitant la liberté de l'enseignement en réalité au caractère propre et en particulier à l'éducation religieuse²⁸. Ces contraintes, formalisées dans la loi Debré de 1959, sont le fruit d'évolutions sociétales de la seconde moitié du XXe siècle : un contexte de sécularisation, les évolutions doctrinales internes à l'Église catholique et l'augmentation du nombre d'élèves à scolariser modifient sensiblement les rapports et l'articulation entre le public et le privé : « *Plutôt que d'assurer lui-même le service public d'enseignement, l'État le concède à des établissements privés. Il ne traite ni avec l'épiscopat ni avec l'enseignement catholique, mais avec des établissements, qu'il finance parce qu'ils répondent à un besoin scolaire reconnu. Ils doivent accueillir les élèves quelle que soit leur religion et donner leur enseignement dans le respect de la liberté de conscience. Le caractère propre, que la loi Debré reconnaît aux établissements, concerne l'éducation, pas l'instruction* » (Prost, 2012, p. 48). D'où, également, le changement de signification de la scolarisation dans l'enseignement privé : « *Confier ses enfants à un établissement privé où l'enseignement de la religion, quand il existe, est facultatif, change de sens : ce n'est plus le fait d'une conviction fervente, mais un choix social, ou une seconde chance* » (Prost, 2012, p. 48). Par conséquent, l'association très fréquente entre enseignement privé et catholicisme est partiellement erronée dans la mesure où il s'agit d'un catholicisme bien davantage culturel que religieux²⁹, et sur lequel repose la loi Debré. Il n'en reste pas moins que l'image d'un enseignement privé largement dominé par le catholicisme peut susciter une certaine incompréhension de la part d'écoles qui se sont vues (au moins dans un premier temps) refuser une contractualisation car ne rentrant pas dans ce moule. En témoignent les entretiens avec l'école Montessori de Lyon (toujours

²⁸ Ainsi, l'ouverture à d'autres appartenances religieuses est dictée par la loi. L'article L. 442-1 du Code de l'éducation dispose que « *l'établissement [sous contrat], tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience* » et que « *tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyances, y ont accès* ».

²⁹ Que l'on pourrait ranger dans ce que le politologue Philippe Portier a pu qualifier d'« *habitus 'catho-laïques'* ».

hors contrat) et le groupe scolaire Al Kindi (partiellement sous contrat après plusieurs refus) qui voient dans les refus opposés une différence de traitement injustifiée avec les écoles d'autres religions.

Par ailleurs, les réactions face au développement de l'enseignement privé musulman invitent à l'analyser non pas à travers la régulation du secteur scolaire mais au prisme plus général de l'encadrement du fait religieux. La question se pose en effet de savoir ce qui relève de la gestion d'une modalité de mise en œuvre de l'instruction obligatoire et ce qui correspondrait davantage – ou également – à un aspect de la régulation des institutions et pratiques religieuses dans le secteur spécifique de l'enseignement. Le sujet de l'école libre et de son financement public, moins sensible aujourd'hui, a été une figure marquante des relations entre l'État et les groupes religieux, au premier rang desquels l'Église catholique. Signe des temps, c'est l'enseignement privé musulman qui fait aujourd'hui débat. Le contrôle exercé sur ces établissements s'inscrirait-il dans la problématique plus large de l'intervention des pouvoirs publics dans la régulation du fait religieux ? L'on pense ici au précédent que constitue l'encadrement juridique de l'instruction à domicile, qui a été marqué par la question de la lutte contre les dérives sectaires et l'influence de certains nouveaux mouvements religieux sur les mineurs. La loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance avait ainsi modifié le droit applicable et limité aux enfants d'une seule famille au lieu de deux la possibilité de donner l'instruction à domicile (Article L. 131-10 du Code de l'éducation). S'agissant ici de l'enseignement privé musulman – encore en très grande partie hors contrat – le lien a été établi entre la multiplication des inspections des établissements hors contrat, la volonté de réformer le dispositif légal pour mieux les encadrer et la politique globale de lutte contre la radicalisation religieuse à partir de 2015 pour l'essentiel. De façon plus anecdotique mais significative, la création d'une Fédération Nationale de l'Enseignement privé Musulman (FNEM) en 2014 renvoie au mouvement général de structuration du culte musulman en France, répondant au souhait des pouvoirs publics de pouvoir discuter avec des interlocuteurs des questions relatives à la pratique du culte musulman. A l'image des structures représentant les autres religions et à même de discuter de ce qui relève de l'enseignement privé avec les instances du ministère de l'Éducation nationale, la FNEM s'affirme comme « *la première instance représentative de l'enseignement privé musulman en France* » et qui s'est donné comme objectif, entre autres, « *de conseiller, accompagner et soutenir la création d'établissements musulmans, en particulier dans leur demande du contrat d'association avec l'État* »³⁰.

Quel cadre pour la liberté d'instruction ?

La question du contrôle des activités de ce secteur a été au cœur de débats récents. L'existence de dérives sectaires, la difficulté à embrasser la question de la radicalisation des jeunes, la méconnaissance des écoles hors contrat, les batailles politiques et idéologiques autour de l'éducation... autant de facteurs qui ont contribué à une redéfinition des contrôles et obligations auxquels les écoles hors contrat sont soumises.

Des contrôles renforcés à l'ouverture de l'école

L'ouverture d'une école hors contrat n'est pas soumise à autorisation préalable mais obéit à un régime déclaratif, permettant ainsi d'atteindre l'équilibre entre le droit des parents de choisir le mode d'instruction de leurs enfants et le droit de l'enfant à l'instruction qu'il incombe à l'État de mettre en œuvre.

Depuis la réforme introduite par la loi du 14 avril 2018 (voir *infra*), le recteur, le maire, le préfet et le procureur de la République « peuvent former opposition à l'ouverture de l'établissement », dans un

³⁰ Voir le site de la FNEM : <http://www.fnem.fr/>

délai de trois mois (et non plus huit jours), notamment « dans l'intérêt de l'ordre public ou de la protection de l'enfance et de la jeunesse »³¹, si la personne qui ouvre l'école ne remplit pas les conditions légales ou « s'il ressort du projet de l'établissement que celui-ci n'a pas le caractère d'un établissement scolaire ou, le cas échéant, technique » (art. L. 441-1.-II. du Code de l'éducation).

Les contraintes liées au choix de locaux adaptés peuvent peser lourd pour les porteurs d'un projet d'école hors contrat, même indépendamment de la question du coût. Par exemple, le lycée Yunus Emre, qui bénéficie d'un financement privé confortable, a dû retarder l'ouverture de l'établissement pour une mise en conformité du bâtiment. D'autant que pour certaines écoles, la configuration des lieux fait partie intégrante du projet au sens où elle est reliée au contenu même de ce qui est « enseigné », comme pour la Ferme des enfants (07). Même si cette adaptation des lieux au contenu ne se fait pas à l'échelle du bâtiment lui-même mais plutôt à l'intérieur des classes. Or, une mise aux normes de locaux représente un coût élevé, voire « *exorbitant pour des petites structures naissantes* » (École Etinc'ailles), ouvrir une école dans un bâtiment conforme devenant alors la première des difficultés financières. Ainsi, l'École des petits plus (Lyon) a renoncé à l'ouverture d'un second lieu à Vaise combinant crèche parentale, maternelle et co-working en raison de la découverte d'une cuve de fuel enterrée sur le futur site et les surcoûts techniques et financiers impliqués pour déterminer une éventuelle pollution. Ce problème se pose aussi pour des structures déjà bien implantées et de taille conséquente comme le groupe scolaire Beth Rivkah qui n'a pu passer sous contrat le lycée professionnel en raison des locaux ne répondant pas à l'ensemble des exigences et qui sont donc « *restés en l'état* ».

Par ailleurs, la personne qui souhaite ouvrir une école doit produire un certain nombre de documents attestant qu'elle remplit les conditions tenant à l'absence de condamnation pénale, à la nationalité, aux diplômes, à l'âge et indiquant ses lieux de résidence présent et passés ainsi que les professions exercées (article L. 441-2 Code de l'éducation). L'administration va procéder à la vérification de ces documents, mais ne peut, en cas de manquement, former opposition à l'ouverture de l'établissement. Elle doit seulement informer la personne qu'elle commettrait un délit en ouvrant ou en dirigeant l'établissement sans remplir l'ensemble de ces conditions.

L'augmentation significative des créations d'écoles hors contrat a suscité débats et initiatives visant à rappeler ou mieux encadrer les conditions d'ouverture de ces établissements. Plusieurs textes et propositions de lois en ce sens sont intervenus depuis 2015. Étaient particulièrement contestées la brièveté des délais pour s'opposer à l'ouverture et l'absence de contrôle approfondi en amont sur le contenu des enseignements, contrôle effectué *a posteriori*, lors des inspections. Le ministère de l'Éducation nationale a d'abord rappelé le droit applicable dans une circulaire du 17 juillet 2015³². Ensuite, c'est une proposition de loi visant à renforcer l'encadrement des établissements privés hors contrat et à limiter les possibilités de dérogation à l'obligation scolaire qui a été déposée par plusieurs députés au printemps 2016 (n° 3704) qui remet en question le principe même du régime déclaratif en prévoyant d'y substituer un régime d'autorisation préalable.

Dans la même logique, le Gouvernement avait voulu procéder par ordonnance à cette substitution de régime, mais la loi relative à l'égalité et à la citoyenneté a été censurée sur ce point par le Conseil

³¹ La protection de l'enfance et de la jeunesse se substitue aux bonnes mœurs et à l'hygiène comme motif d'opposition à l'ouverture d'une école car il s'agirait d'une « notion juridique plus actuelle et mieux définie » (<http://www.senat.fr/rap/l17-277/l17-2771.pdf>, p. 27).

³² Régime juridique applicable à l'ouverture et au fonctionnement des établissements d'enseignement scolaire privés hors contrat, NOR : MENF1515845C

constitutionnel ³³. Celui-ci a en effet considéré qu'« eu égard à l'atteinte susceptible d'être portée à la liberté de l'enseignement par la mise en place d'un régime d'autorisation administrative, en confiant au Gouvernement, sans autre indication, le soin de préciser 'les motifs pour lesquels les autorités compétentes peuvent refuser d'autoriser l'ouverture' de tels établissements, le législateur a insuffisamment précisé les finalités des mesures susceptibles d'être prises par voie d'ordonnance. »

Enfin, une proposition de loi sénatoriale du 27 juin 2017 (n° 589) tire, d'une certaine façon, les leçons de la décision du Conseil constitutionnel en s'en tenant au régime déclaratif, mais en le renforçant nettement. Est issue de cette proposition la loi n° 2018-266 du 13 avril 2018 visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture et de contrôle des établissements privés hors contrat. La simplification résulte de la fusion des trois régimes d'ouverture qui existaient auparavant (enseignement du premier degré, enseignement du second degré général et du second degré technique).

Un certain nombre d'écoles rencontrées soulignent l'importance de développer en amont de bonnes relations avec la mairie : Chloé Coffy la fondatrice de l'école Eting'ailles met en avant ses bonnes relations avec les communes dans lesquelles l'école s'est installée : « J'ai été accueillie, c'est très important. J'avais été les voir en amont. Si la mairie n'avait pas été d'accord je n'aurais pas cherché des locaux dans cette ville » (Coffy, 2018). Les spécificités culturelles ou configurations politiques locales jouent aussi en faveur ou défaveur de l'ouverture. Le lycée Yunus Emre, dont une partie des classes seulement est hors-contrat actuellement, souligne que « le fait d'être à Strasbourg est quand même une chance, cela facilite les choses. Nous avons bénéficié de l'appui des collectivités territoriales. Même si ce n'est pas financier, c'est un appui politique. Bien sûr, l'ouverture est un droit pour celui qui respecte les conditions mais avoir un accueil favorable est très important. Par exemple nous avons besoin d'un changement du plan d'occupation des sols qui a été obtenu sans problème. Peut-être que cette demande n'aurait pas abouti ailleurs, qu'on aurait rencontré des difficultés » (Ercan & Dervis, 2018). Pour l'école Al Kindi, si l'ouverture a rencontré l'opposition radicale du recteur en poste à l'époque, elle a bénéficié en revanche du soutien de la mairie, des institutions catholiques et de la communauté musulmane lyonnaises. De leur côté, les écoles Espérance banlieue témoignent de liens plus étroits encore puisque ce sont parfois les mairies qui contactent la Fondation pour l'école pour solliciter la création d'un projet sur leur territoire. Dans tous les cas, il est vivement conseillé aux porteurs de projets d'aller présenter le projet en mairie : « Les mairies ou des personnes issues de la société civile contactent l'association et disent « j'aimerais un projet d'école dans ce secteur-là, est-ce que vous seriez d'accord ? ». Évidemment, notre priorité c'est que ce soit dans une banlieue considérée comme en grande urgence éducative » (De Serrant & De Thézy, 2018).

Des contrôles après l'ouverture de l'école

Les contrôles effectués après l'ouverture de l'école peuvent être assurés par différentes autorités administratives relevant de l'Éducation nationale ou le maire. Ils portent sur les conditions générales de fonctionnement à savoir « la moralité, l'hygiène, la salubrité et sur l'exécution des obligations imposées à ces établissements » par le code de l'éducation. De ce point de vue, « le contrôle de l'Etat sur les établissements hors contrat se limite aux titres exigés des directeurs et des maîtres, à l'obligation scolaire, à l'instruction obligatoire, au respect de l'ordre public et des bonnes mœurs, à la prévention sanitaire et sociale » (article L. 442-2).

³³ Décision n° 2016-745 DC du 26 janvier 2017 - Loi relative à l'égalité et à la citoyenneté

Concernant plus précisément le contrôle de l'enseignement, l'inspection est du seul ressort des autorités académiques et « ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution, aux lois et notamment à l'instruction obligatoire. » (Article L. 241-4 Code de l'éducation). Une telle inspection peut intervenir chaque année dans les écoles hors contrat « afin de s'assurer que l'enseignement qui y est dispensé respecte les normes minimales de connaissances requises par l'article L. 131-1-1³⁴ et que les élèves de ces classes ont accès au droit à l'éducation tel que celui-ci est défini par l'article L. 111-1. » (Article L. 442-2).

Contrairement à l'impression générale que ces écoles sont très peu contrôlées, les écoles rencontrées font toutes état de bonnes relations avec l'inspection académique et de contrôles réguliers, garanties de la qualité de l'enseignement dispensé et de l'école. Murat Ercan, directeur d'Yunus Emre, estime que « *plus les établissements hors-contrat travaillent dans un rapport de proximité avec les autorités, mieux c'est. Pour l'établissement qui est dans la transparence et pour l'administration qui peut avoir un regard sur ce qui est enseigné et la vie au sein de l'école. Tout le monde a intérêt à faire en sorte que les établissements privés travaillent dans une étroite collaboration avec l'administration* » (Ercan & Dervis, 2018).

En revanche, la périodicité des contrôles varie fortement selon les académies. Ainsi, l'école Montessori de Lyon est inspectée tous les ans par l'inspectrice académique, le médecin scolaire et la conseillère pédagogique : « *l'inspectrice considère nos enfants comme des enfants instruits dans leurs familles. Dans les familles ils vont vérifier tous les ans, chez nous c'est pareil. Ça rassure beaucoup les parents, et ça me permet de me tenir au courant de tout ce qui change dans l'éducation nationale. Bien sûr, ils vérifient tout mais c'est indispensable. Ça ne m'inquiète pas parce que je ne sens pas derrière un désir de venir éliminer. Si cela peut empêcher certaines dérives sectaires comme dans les années 90, c'est plutôt rassurant. Après, la périodicité*

Article L. 241-4 du Code de l'éducation

I. - L'inspection des établissements d'enseignement du premier et du second degré publics ou privés est exercée : 1° Par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale et les inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ;

2° Par les recteurs et les directeurs académiques des services de l'éducation nationale agissant sur délégation de ces derniers ;

3° Par les inspecteurs de l'éducation nationale ;

4° Par les membres du conseil départemental de l'éducation nationale désignés à cet effet.

Toutefois, les établissements d'enseignement privés ne peuvent être inspectés par les personnels enseignants de l'enseignement public qui font partie du conseil départemental;

5° Par le maire et les délégués départementaux de l'éducation nationale. Toutefois, lorsqu'ils exercent un mandat municipal, les délégués départementaux de l'éducation nationale ne peuvent intervenir dans les écoles situées sur le territoire de la commune dans laquelle ils sont élus, ni dans les écoles au fonctionnement desquelles cette commune participe. »

³⁴ Article L131-1-1, modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 15 « Le droit de l'enfant à l'instruction a pour objet de lui garantir, d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité, son sens moral et son esprit critique d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, de partager les valeurs de la République et d'exercer sa citoyenneté». Cette instruction obligatoire est assurée prioritairement dans les établissements d'enseignement.

dépend des académies. Les écoles parisiennes Montessori sont ainsi très surprises qu'on soit inspecté tous les ans ! » (Néri, 2018).

Par ailleurs, les écoles affiliées à des courants pédagogiques institutionnalisés peuvent aussi être inspectées par ces organismes officiels : l'association Montessori de France et l'Institut Supérieur Maria Montessori vérifient tous les trois ans que les principes de la pédagogie Montessori sont bien appliqués dans les écoles Montessori signataires de la charte.

Il est à noter qu'en vertu de la loi du 14 avril 2018, l'objet du contrôle de l'Etat sur les écoles et classes hors contrat n'a pas fondamentalement changé (art. L. 442-2 Code de l'éducation : titres exigés des directeurs et des enseignants, à l'obligation scolaire, à l'instruction obligatoire, au respect de l'ordre public, à la prévention sanitaire et sociale et à la protection de l'enfance et de la jeunesse). En revanche, la *possibilité* d'un contrôle annuel est remplacée par un contrôle automatique, mais sans indication de périodicité (art. L. 442-2 Code de l'éducation).

Panel : écoles contactées non rencontrées

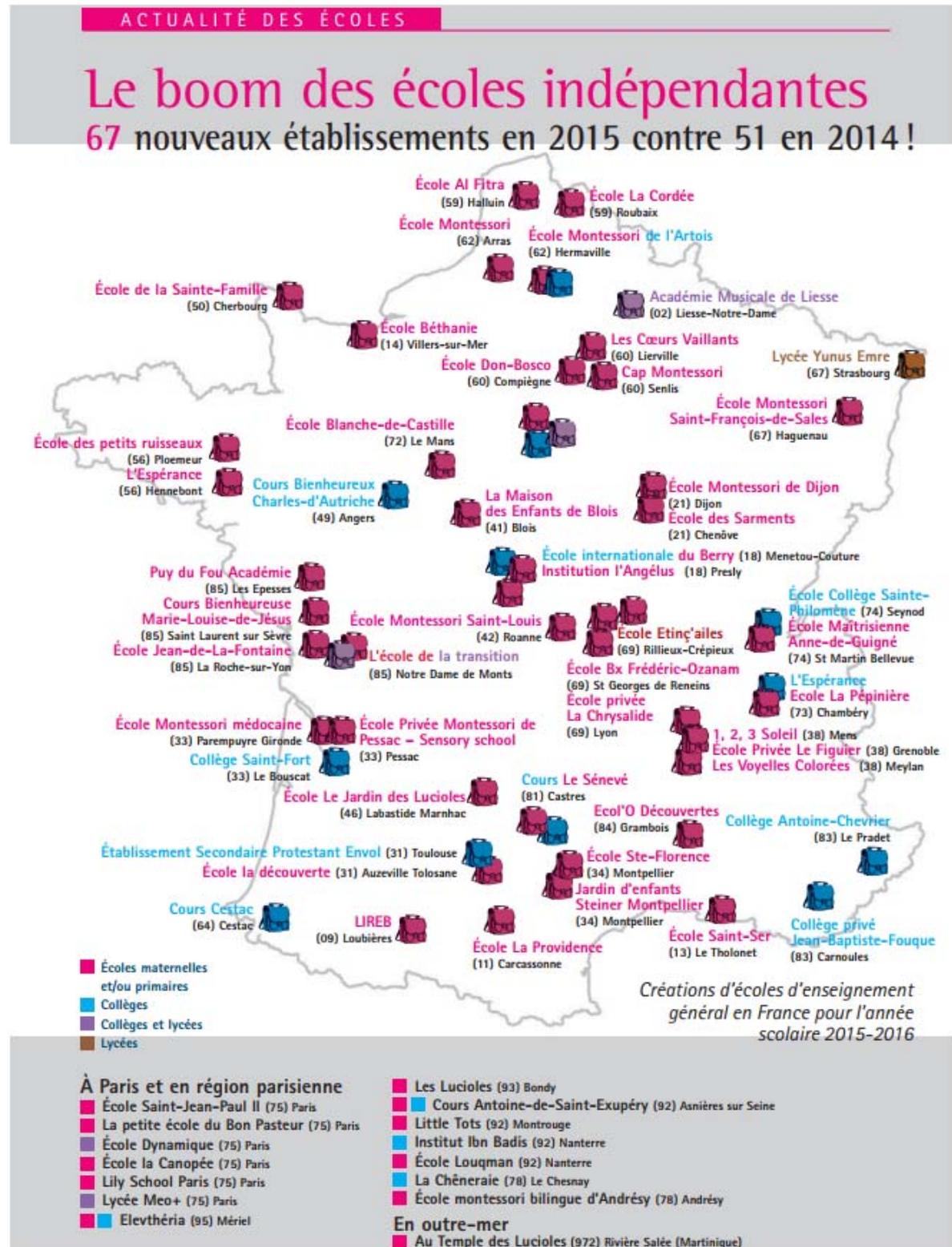
Écoles contactées ne répondant pas ou plus après un premier accord de principe.

Écoles non rencontrées	Localisation	Pourquoi cette école ?
École saint Dominique Savio	Écully	Catholique
Collège François et Jacinthe de Fatima	Vaise	Catholique
École La pépinière	Chambéry	Protestante
École juive moderne	Paris 7 ^e	Juive
Centre Eshel	Strasbourg	
Gan Fanny Munk	Paris	Juive
Établissement Beth Hanna	Strasbourg,	Loubavitch
École privée saint Benoît	Versailles	Catholique
Gan Zikhron Yacov	Paris 7 ^e	Juive et Montessori
École bilingue musulmane Eva de Vitray	Mantes la Jolie	Musulmane
Collège latin	Paris 17 ^e	Catholique, pédagogie pour « surdoués », éducation catholique, chant (maîtrise ; évoque l'école « d'antan »
École La plume	Grenoble	Musulmane, primaire, plus ancienne école musulmane de France
École du Domaine du Possible	Arles	Pédagogie alternative
Collège de Savoie		Internationale

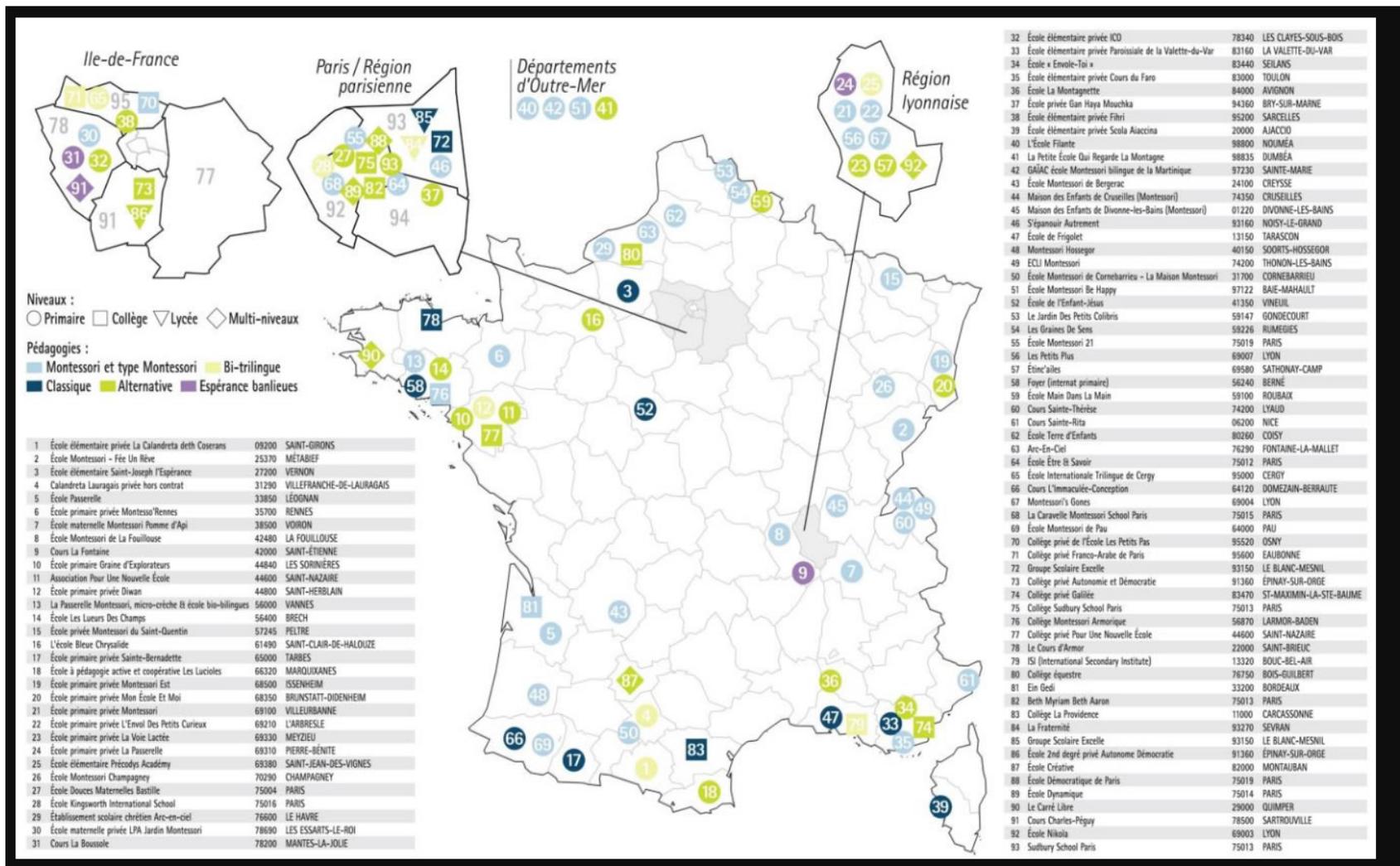
Écoles ayant explicitement exprimé leur souhait de ne pas participer

Château du Peynier	Peynier Marseille	École internationale
Lycée autogéré	Paris	Établissement passé sous contrat mais expérience de l'autogestion
Cours Hattemer	Paris	École d'excellence laïc, maternelle-terminale et qui mélange pédagogie individualisé et traditionnelle, plus section internationale et section enfants précoces
Beth Sefer Yad Mordekhai	Paris 11è	École juive
Lycée multilingue Ombrosa	Lyon	École internationale, cursus complet

Cartes des écoles hors contrat créées en 2015 et 2017



122 établissements scolaires de plus à la rentrée 2017 (source : association Créer son école, <http://creer-son-ecole.com/>)



REFERENCES

- Arnoux, C., & Debroas, L. (2012). *Bilan des expériences étrangères du financement public du libre choix à l'école et applications à la France de mécanismes de financement public d'offres scolaires alternatives, limitées aux cas de défaillance avérée de l'offre scolaire publique*. Paris: Fondation pour l'école.
- Ball, C. (1989). Towards an "Enterprising" Culture. A Challenge for Education and Training. (OCDE, & CERI, Eds.) *Educational Monograph*(4).
- Berkaoui, H. (2018, février). *Le Sénat vote pour le renforcement du contrôle des écoles hors contrat*. Retrieved from <https://www.publicsenat.fr/article/politique/le-senat-vote-pour-le-renforcement-du-controle-des-ecoles-hors-contrat-82994>
- Berthet, N., & Berthet, F. (2016, octobre). Fondateurs de l'école Nikola Tesla. (A. Jordan, & S. Mauris-Demourieux, Interviewers)
- Boutinet, J.-P. (2004). Le management de projet, mythe fondateur du changement à l'ère post-moderne. In J.-P. Boutinet, *Vers une société des agendas. Une mutation de temporalités*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (2012). L'intention d'instruire à l'épreuve de son équivocité : Les multiples facettes du projet pédagogique . In J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet* (Vol. 6, pp. 201-235). Paris : Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P., & Raveleau, B. (2011). Questionnement autour du projet entrepreneurial . *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(2), pp. 15-28.
- Caro, P., & Rouault, R. (2010). *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*. Paris: Autrement, .
- Cassin, B. (2016). *Eloge de la traduction*. Paris: Fayard.
- Catheline, N. (2016, octobre-novembre-décembre). Lettre ouverte à l'Education nationale. *L'école des parents*(621).
- Coffy, C. (2018, actualisé, réalisé en octobre 2016). Fondatrice et directrice de l'école Eting'Ailes. (S. Mauris-Demourieux, Interviewer) Millenaire3.
- De Serrant, A., & De Thézy, N. (2018, actualisé, réalisé octobre 2016). (A. Jordan, & S. Mauris-Demourieux, Interviewers) www.millenaire3.com.
- DEPP. (2016). *L'Europe de l'éducation en chiffres*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- DEPP. (2018). *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2017*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Documentaire une vie, une oeuvre, Irène Omélianenkoi. (2017, septembre 6). *Maria Montessori (1870-1952) - Le mystère de l'enfant*. Retrieved from France Culture: <https://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/maria-montessori-1870-1952->

le-mystere-de-
lenfant?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook#link_time=1
504614142

Dutercq, Y. (2017, avril 3). *Autonomie des établissements : L'efficacité à quelles conditions ?* (L. c. pédagogique, Ed.) Retrieved from www.cafepedagogique.net

Entretien avec Claude Lelièvre, historien, spécialiste du système éducatif français. (2016, décembre). Réinventer l'école. Un tour de France des initiatives. *Les dossiers d'alternatives économiques*(8).

Ercan, M., & Dervis, S. (2018, actualisé, réalisé décembre 2016). Président / Proviseur du Groupe scolaire Yunus Emre. (A. Fornerod, Interviewer) www.millenaire3.com.

Farhangi, R. (2016, novembre 25). Blog Ecole Dynamique. *Ma réponse à Najat Baekacem : chiche ! amenons la démocratie à l'école.* Retrieved from <https://ecoledynamiqueparis.wordpress.com/author/raminfarhangi/>

Farhangi, R. (2018, actualisé, décembre 2016). Fondateur de l'école Dynamique. (A. Jordan, Interviewer)

Fisman, R. (2014, juillet). *Sweden's School Choice Disaster.* Retrieved from Slate : http://www.slate.com/articles/news_and_politics/the_dismal_science/2014/07/sweden_school_choice_the_country_s_disastrous_experiment_with_milton_friedman.html?via=gdpr-consent&via=gdpr-consent

Gumbel, P. (2015). *Ces écoles pas comme les autres. A la rencontre des dissidents de l'éducation.* Paris: Vuibert.

Hakim, N., & Benzada, Y. (2018, actualisé, réalisé en octobre 2016). Président association Al Kindi, Directeur de l'école Al Kindi. (S. Mauris-Demourieux, & A. Jordan, Interviewers) www.millenaire3.com.

Hoffner, A.-B. (2016, 06 08). Les écoles catholiques hors contrat en pleine croissance. *La Croix.* Retrieved from <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Les-ecoles-catholiques-hors-contrat-pleine-croissance-2016-06-08-1200767326>

Hugot, H. (2018, actualisé, réalisé décembre 2016). Directrice des Petits Plus. (S. Mauris-Demourieux, Interviewer) www.millenaire3.com.

IFOP. (2018, mai). Les Français et l'égalité des chances à l'école. Retrieved from http://www.ifop.com/media/poll/4040-1-study_file.pdf

IFOP, S. (2010). *Les Français et le choix de l'école.* Retrieved from http://www.fondationpourlecole.org/images/stories//pdf/2010/sondage_ifop.pdf

La Fondation pour l'école. (2018). *Rapport d'activités 2016-2017.* Paris.

La marche de l'histoire par Jean Lebrun. (2017, septembre 5). *La pédagogie Montessori* . Retrieved from France inter: <https://www.franceinter.fr/emissions/la-marche-de-l-histoire/la-marche-de-l-histoire-05-septembre-2017>

- Loukili, H., & Lagand, M. (2018, actualisé, réalisé septembre 2016). Présidente / Cheffe d'établissement. (A. Fornerod, & A. Jordan, Interviewers) www.millenaire3.com.
- Meïr, T. (2018, actualisé, réalisé en septembre 2016). Directeur pédagogique des Institutions Beth Rivkah. (A. Fornerod, & A. Jordan, Interviewers) Millénaire3. Retrieved from www.millenaire3.com
- Mère-Marie-Irénée. (2016, juillet). Directrice de l'Institution Saint-Pie X. (A. Fornerod, Interviewer)
- Monso, O. (2013). « École publique, école privée. Un éclairage par les statistiques". *Séminaire Sciences Po / Liepp, « Les circuits de scolarisation », 21 mai 2013*. Paris.
- Néri, F. (2018, actualisé, réalisé novembre 2016). Directrice de l'école Montessori de Lyon. (S. Mauris-Demourieux, Interviewer) www.millenaire3.com.
- Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire : une étude de cas collaborative à l'école primaire, thèse de doctorat*. Université de Laval, Québec.
- Pepin, M. (2017, 1). Le projet entrepreneurial à l'école primaire : tensions inhérentes à son intégration à la forme scolaire. *Agora débats/jeunesses*(1), 73-88. doi:10.3917/agora.075.0073
- Prost, A. (2012, 1). Public, privé : les enseignements d'une longue histoire. *Après-demain*(21).
- Rabhi-Bouquet, S. (2018, actualisé, réalisé octobre 2016). Directrice de La ferme des enfants. (S. Mauris-Demourieux, Interviewer) www.millenaire3.com.
- Roselmack, H., & Mestrallet, E. (2015). *Espérance Banlieues !* Paris: Editions du Rocher.
- Rosenczveig, P. (2012, juillet 18). *La liberté de scolariser à domicile est surveillée* , *Blog du Monde*, 18 juillet 2012.
- Sanchez, C. (2017, mars 01). *Just What IS A Charter School, Anyway?* Retrieved from www.npr.org: <https://www.npr.org/sections/ed/2017/03/01/511446388/just-what-is-a-charter-school-anyway>
- Schmitt, P. (2016, juillet 05). Chef de l'établissement Daniel. (A. Fornerod, Interviewer)
- Shankland, R. (2008). « *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur : les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?* ». Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- Smith, A. (2010, mars 30). Le miracle éducatif d'une charter school à Harlem . *Le Figaro.fr*. Retrieved from <http://www.lefigaro.fr/international/2010/03/30/01003-20100330ARTFIG00442-le-miracle-educatif-d-une-charter-school-a-harlem-.php>
- Strauss, V. (2017, juin 22). *Problems with charter schools that you won't hear Betsy DeVos talk about*. Retrieved from Washington Post: <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2017/06/22/problems-with-charter-schools-that-you-wont-hear-betsy-devos-talk-about>
- Teinturier, S. (à paraître). *L'enseignement privé dans l'entre-deux-guerres. Socio-histoire d'une mobilisation catholique*. Rennes: PUR.
- Thomas, M. (2018, actualisé, réalisé décembre 2016). Directeur de l'école au sein des Institutions Beth Rivkah. (A. Jordan, & A. Fornerod, Interviewers) www.millenaire3.com.

Vergaud, G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette Education.

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

Vygotski L. (1997). (1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.

Welfele, S. (2016, octobre). Directeur pédagogique. (A. Jordan, & S. Mauris-Demourieux, Interviewers)



« L'identité forte de notre école est la suivante : ce n'est pas l'usine Renault ici ! L'objectif n'est absolument pas de fabriquer des prototypes uniformes qui soient des automates du savoir. La richesse de l'humanité repose sur la différence entre les êtres humains et la manière dont cela nourrit notre relation à l'autre. Pour être dignes d'éloges, un élève ne doit pas forcément être bon en mathématique mais développer sa spécificité. C'est à nous d'être à l'écoute et d'aider à cela. C'est pour cela que nous avons ouvert des bacs professionnels, des classes CLIS et ULIS, des CAP... Il n'y a pas un modèle d'enfant mais une multitude de modèles d'enfants. » (Thomas Meïr, directeur pédagogique)

Les institutions Beth Rivkah (Yerres/Essonnes) accueillent près de 850 élèves de la crèche au lycée. Les élèves sont essentiellement des filles mais quelques classes sont mixtes (maternelle, classes CLIS/ULIS). En sus de la filière générale, le lycée propose une filière professionnelle de gestion-administration. Les institutions Beth Rivkah comptent aussi un internat (50 à 60 élèves).

Genèse

- école créée à Paris en 1947, au départ pour accueillir les enfants rescapés de la Shoah. Elle s'est installée à Yerres en Ile-de-France dans les années 1960, en s'ouvrant progressivement à l'ensemble des enfants de la communauté juive.

Objectifs

- Mettre en œuvre une mission éducative globale, un accompagnement social en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés ou connaissant des difficultés familiales
- Favoriser l'inclusion des élèves à besoins spécifiques
- Respect de la spécificité de chaque élève et développement de son autonomie
- Transmission de la culture juive

Ancrage institutionnel

- Fonds social juif unifié

Leviers d'action

- Pas de sélection à l'entrée des élèves
- Classes ULIS/CLIS
- Un internat pour répondre à la demande des familles éloignées ou en difficulté
- Accent sur la formation des enseignants
- 15h d'enseignement de la religion et culture juives

Coût/ financement

- Financement à travers la contractualisation, les frais de scolarité, les dons, l'organisation d'évènements (un gala annuel avec des donateurs)
- Fonds propres pour l'internat et le lycée professionnel
- Frais d'écolage dégressifs pour les fratries et adaptés aux situations des familles

Difficultés rencontrées

- Au moment de la demande de contractualisation, problème de locaux

Positionnement / contractualisation

- Passage progressif des classes sous contrat à partir des années 1990, au fur et à mesure des autorisations obtenues par le fonds social juif unifié et réparties au sein des écoles de la communauté. Cela se fait visiblement sans difficulté.
- Seul le lycée professionnel est toujours HC, pour des raisons matérielles : à l'époque de la demande de contrat, l'établissement n'avait pas pu répondre aux exigences concernant les locaux, et les choses sont restées en l'état, même si les programmes de l'Education nationale sont suivis. La motivation pour redemander la contractualisation serait financière, mais ce n'est pas envisagé.
- Des classes nouvellement créées sont hors-contrat (dédoublément d'une sixième par exemple) et sont pris en charge financièrement par la mutualisation

Organisation de l'espace

- Accent mis sur la qualité de l'accueil : les locaux, le site, sont pensés « *de manière très agréable, très conviviale* »

Relations avec la famille

- L'école peut être un « *centre de gravité* » pour les parents, surtout de famille nombreuse.
- Le rôle, très structurant de la famille et du genre est relayé par l'école (éducation des jeunes filles pour en faire de « bonnes épouses »)
- Une fête de fin d'année avec les élèves de terminale avec remise de diplôme

Interaction avec l'environnement/inclusion sociétale

- Organisation d'un voyage en Pologne sur le site de l'holocauste
- Chaque année, une élève de CM2 est élue au conseil municipal des jeunes
- Taux d'embauche assez élevé des élèves du lycée professionnel après leur stage en entreprise

« Venir à Al Kindi, c'est chercher l'excellence. » (Yassine Benzada)¹

« Ici, il y a des enfants voilés et non voilés. Ce qui importe, ce sont les résultats. Une fille voilée qui n'a pas envie de venir, un enfant qui ne travaille pas n'ont pas leur place ici. Notre engagement est seulement scolaire : travailler sur les comportements des enfants, leur encadrement, leur réussite scolaire et leur projet professionnel. » (Nazir Hakim)

Ouvert en 2007, le groupe scolaire Al Kindi accueille 510 élèves du primaire au lycée à Décines-Charpieu (agglomération lyonnaise). Deux classes sont actuellement sous-contrat avec l'Etat. Il se positionne comme une école ouverte à tous les enfants désireux de réaliser un parcours scolaire d'excellence, musulmans et non musulmans et offrant aux élèves musulmans qui souhaitent pratiquer leur culte, un cadre pour le faire (port du voile, prière, apprentissage des valeurs religieuses...).

Genèse

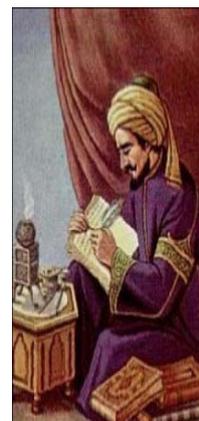
L'association Al Kindi, porteuse du projet, est née en 2003 d'un double constat d'inégalité :

- L'échec de l'école publique comme outil d'intégration des français de confession musulmane ;
- L'absence d'établissement privé confessionnel de référence musulmane à l'instar des établissements de confession catholique et juive.

Entre 2006 et mars 2007, il a fallu plus d'un an de bataille politique, administrative et judiciaire pour que l'autorisation d'ouverture soit obtenue : « *Conflit, mobilisation, alliance, pressions, démission. Tels sont les mots-clés qui peuvent décrire le parcours mouvementé de la naissance du collège-lycée Al-Kindi* » résume le chercheur Moustapha Chérif Bassiouni². La première rentrée accueillait 16 élèves dans l'unique classe de 6^{ème} mais le succès a été très rapide.

Objectifs

- L'inclusion par la réussite scolaire pour que les élèves « puissent bien s'intégrer à l'université et au monde du travail et qu'ils trouvent facilement leur place dans la société. » ;
- Être reconnue comme une école de l'excellence pour « *ancrer cet établissement dans le tissu de l'Éducation Nationale et que les parents d'élèves tant musulmans que non musulmans viennent pour la réussite scolaire de leur enfant* » ;
- Amener à l'excellence les élèves en difficultés scolaires ou sociales qui ont besoin d'être accompagnés dans leur parcours ;
- Développer la créativité, la curiosité, l'esprit critique, le goût pour



¹ Les citations sont extraites de l'entretien avec Nazir Hakim et Yassine Benzada (disponible sur www.millenaire3.com) ou du site internet www.al-kindi.fr.

² Pour la genèse du projet de l'ouverture, voir son article « La naissance du collège-lycée Al-Kindi à Décines : une réussite conflictuelle », l'année du Marghren, Cnrs Editions, IV, 2008

- l'apprentissage et l'effort, la confiance en soi des élèves,
- Promouvoir l'héritage et les valeurs de la civilisation musulmane ainsi que l'humanisme qu'il soit républicain ou confessionnel. D'où la référence au premier philosophe arabe Yaqoub Ibn Ishâq Al Kindi (801-873) afin que « *tous nos élèves marchent dans ses pas et puissent, en alliant spiritualité et science, devenir à leur tour des hommes et des femmes accomplis, guides et modèles pour les autres* » ;
 - Offrir la liberté de pratiquer son culte quel qu'il soit : liberté vestimentaire, espace de prière, respect des grandes fêtes musulmanes.

Ancrage institutionnel

- L'établissement suit les programmes de l'Éducation nationale et est bien intégré dans le paysage scolaire de l'académie (accueil de formations, relations avec le rectorat, etc.) ;
- Il bénéficie du soutien de l'ensemble de la communauté musulmane, qui a fait taire des divergences pour soutenir la création et le développement de l'école ;
- Les bonnes relations établies avec la communauté catholique ont également aidé : « *Les rapports inter-personnels entre responsables catholiques et musulmans ont contribué à faire aboutir le projet de l'association Al-Kindi. Ce n'était pas la première fois que l'ouverture de l'Église catholique à l'égard du culte musulman débouchait sur une avancée institutionnelle pour l'islam.* »³

Leviers d'action

- Pédagogie traditionnelle, discipline, motivation et suivi des élèves : soutien scolaire obligatoire est ainsi imposé aux élèves dont les notes sont inférieures à 12, concours de dictée... « *L'objectif, c'est l'excellence. La sélection se fait essentiellement sur la motivation de l'élève à venir ici et à travailler, peu importe la religion, qu'il soit pratiquant ou non. Le travail, c'est un sacrifice et un sacrifice tout de suite.* »
- Week-end d'intégration pour les collégiens et lycéens à la rentrée, activités de théâtre et d'expressions orales ;
- Apprentissage de la culture arabe, connaissance de la religion musulmane et des valeurs musulmanes par des cours réguliers ou des ateliers ponctuels : langue arabe, culture de l'islam, atelier d'initiation à la civilisation musulmane, atelier de religion sur "La vie du prophète Muhammad (SAS)", ateliers "Tajwid" d'apprentissage des techniques de récitation du Coran, etc. ;
- Ateliers de réflexion pour sensibiliser les élèves à l'éducation civique et à leur rapport à la société et à la religion : café philo, conférence et atelier sur le sens de l'engagement, les relations parents-adolescents, l'utilisation éthique des réseaux sociaux, les relations filles-garçons, etc. ;
- Education à l'environnement via des séjours (Haute-Savoie) ;
- Implication des anciens élèves pour transmettre l'esprit et les valeurs Al-Kindi (soutien scolaire, surveillants, animation...) via l'association des anciens élèves d'Al Kindi.

Coût/ financement :

Le coût de la scolarité varie de 1400 à 2600€/an, en fonction du quotient familial. Une réduction de 10 % est appliquée pour les fratries. Des bourses sont possibles soit via le système de l'éducation

³ ibid

nationale, soit par le jeu de la solidarité via des dons et du mécénat (anciens élèves, fonds privés conséquents du fondateur, entreprises, particuliers, association des Amis d'Al Kindi.)

Difficultés rencontrées

- Le climat international face à l'islam qui rend suspect tout financement et suscite de la méfiance sur les écoles de confession musulmane.
- « *Les difficultés sont liées aux moyens, notamment pour lutter contre l'exclusion* » qu'elle soit sociale ou scolaire. Les fonds propres du fondateur sont encore nécessaires pour atteindre l'équilibre, pour financer les ambitions de réussite scolaire et d'intégration (soutien scolaire, qualité des équipements scientifiques, accueil des publics défavorisés ou d'élèves refusés dans le public, etc.) et accompagner les familles en difficultés.

Positionnement / contrat

Deux classes du primaire sont déjà sous contrat, l'objectif est de passer l'ensemble de l'établissement sous-contrat.

Organisation de l'espace

Similaire à celui de l'Education nationale. Une salle de prière est ouverte aux élèves et au personnel.

Relations avec la famille

- Implication classique des parents au sein des instances de participation et de représentation de l'établissement via une association des parents d'élèves.
- Conférences et rencontres avec les parents quand les objectifs parentaux ou les modes de vie sont en contradiction ou en confrontation avec ceux de l'établissement (ex : rythmes de vie nuisant au bon déroulement des études) car « *l'échec d'un élève est aussi celui des parents.* »
- Communication via le site internet (exercices d'été, etc.)

Interaction avec l'environnement/inclusion sociétale

- Accueil de conférenciers spécialisés en fonction des thèmes débattus avec les élèves : avocat, praticiens PNL (programmation neuro-linguistique), éducation bienveillante, imams... ;
- Projets pour sensibiliser les élèves aux problématiques humanitaires : course solidaire pour le Sénégal, la Syrie, Gaza... assorties de conférences et rencontres avec des professionnels de terrain. Les fonds récoltés sont versés à différentes associations caritatives et ONG ;
- Intégration dans le réseau des établissements de l'académie : accueil de formation des journées de formation dans le cadre de la réforme du collège, exercice incendie... ;
- Travail sur les modèles étrangers pour s'inspirer de ce qui est transposable ;
- Accompagnement des porteurs de projet d'écoles : séminaires, stages d'information et de formation sur l'ouverture d'un groupe scolaire.



Ecole Daniel – Guebwiller (68)

« Instruis l'enfant selon la voie qu'il doit suivre, et quand il sera vieux, il ne s'en détournera pas. » La Bible.

Cette école protestante évangélique, implantée à Guebwiller (Haut-Rhin), a été créée en 1986. Elle accueille 180 élèves (2016/2017) de la maternelle au lycée (sections L, ES et S). Elle fonctionne avec le soutien de parents, professeurs et collaborateurs issus de plus de 16 communautés chrétiennes de la région.

Genèse ou la petite histoire des fondateurs

« N'y a-t-il pas autre chose à proposer à nos enfants en matière d'éducation ? », telle fut la question posée par un parent en 1985 : « *Au lieu de subir un système éducatif qui allait si souvent à l'encontre de nos valeurs chrétiennes, pourquoi ne pas se mettre au travail, relever le défi de création d'une école privée, puisque la loi nous l'autorisait ? Pourquoi ne pas prendre nos responsabilités de parents, nos pleines responsabilités ?* » Un groupe de prière composé de parents et d'enseignants de différents milieux évangéliques développa l'essentiel : « *une vision* ». Le reste (les locaux, l'argent, un nombre d'élèves suffisant, etc.) suivraient. Ouverte avec l'engagement bénévole de 11 enseignants du public assurant les enseignements sur leur temps libre à côté d'un enseignant salarié et 13 élèves, l'école s'est développée rapidement.

Objectifs

- S'inscrire dans « *toute une histoire de l'éducation en France qui ne séparait pas la foi du savoir* »,
- « *Former des disciples de Jésus Christ, fondés dans leur identité chrétienne, afin qu'ils soient compétents, acteurs et responsables* »,
- Développer le « *savoir être et le savoir-vivre par le travail sur les relations avec Dieu, avec soi-même, avec les autres et avec la création* » ainsi que les « *traits du caractère de Christ* »,
- Diffuser une vision de l'éducation chrétienne, former différemment une nouvelle génération, inspirer d'autres initiatives en France et à l'étranger (développe une offre de formations, accompagnement, investissement dans le champ missionnaire).

Ancrage institutionnel

- Affiliation à différents réseaux : Association des Etablissements Scolaires Protestants Evangéliques Francophones (AESPEF) qui compte environ 30 écoles en France et à l'étranger, Conseil National des Evangéliques de France, Association Internationale des Ecoles Chrétiennes.
- L'Ecole Daniel se réclame de la Réforme, même si la Réforme ne les reconnaît pas pleinement

Leviers d'action

- La pédagogie de l'école n'est pas par principe « en opposition » à celle de l'Education nationale mais vise plutôt à offrir une alternative. Le programme pour le primaire et au collège est similaire à celui de l'Education nationale complété par un éclairage d'une « perspective chrétienne du monde ». La priorité est donnée à la dimension confessionnelle déclinée au fil des enseignements et la possibilité d'adapter le contenu (par exemple sur la théorie du genre),
- Méthode Montessori en maternelle et primaire, méthode syllabique pour la lecture. Extension des outils Montessori au primaire (CP-CE) car ils sont intéressants pour la remédiation et rétablir le lien dans l'apprentissage,
- Temps de prière et de lecture de la Bible en classe chaque jour, une heure hebdomadaire de cours de Bible et une heure de culte hebdomadaire : temps de louange, prière, partage, d'écoute d'invités, de présentation d'oeuvres chrétiennes. Au lycée, un module « identité chrétienne » est proposé.
- Pédagogie de l'encouragement associée à la discipline en raison de « *la nature déchue des êtres humains. Elle [la discipline] devrait être motivée par l'amour, impliquant l'éloge et la récompense; elle devrait avoir pour but une repentance produisant un changement positif, le pardon et la restauration* ». Importance des valeurs d'humilité, d'obéissance, d'esprit de service, de reconnaissance ,
- Petits effectifs et instauration d'un climat de sécurité et d'affection,
- Différents ateliers pour permettre aux élèves de découvrir leurs dons autres qu'académiques : pâtisserie, gravure lino, théâtre, secourisme, LSF, aquarelle, couture, composition de chants....
- Beaucoup d'enseignants sont des intervenants ponctuels qui reçoivent une formation dans l'Institut Mathurin Cordier. L'affiliation à une communauté religieuse est indispensable.

Coût/ financement :

Coût de scolarisation d'un enfant : 240€/mois (modulable pour les fratries et selon les ressources des familles ; 1/3 des familles est aidé par diverses bourses caritatives, dons...)

Difficultés rencontrées

Pas de difficulté particulière signalée

Positionnement / contrat

- Le hors contrat est souhaité car synonyme de liberté dans les programmes et les méthodes

Organisation espace

L'école a changé plusieurs fois de locaux depuis sa création. Aujourd'hui installée dans un château, et son parc, mais l'aménagement des classes est classique.



La relations avec la famille

- Les familles « donnent » quelques heures par mois à l'école en assurant le ménage, la maintenance, l'administration, voire un peu d'enseignement. Ces activités sont assurées bénévolement par les parents.
- Rencontres trimestrielles avec les parents pour le suivi des enfants.

Interaction avec l'environnement

- Peu de liens avec les écoles publiques environnantes,
- Des actions locales sont menées auprès des personnes âgées, participation à l'opération « Haut-Rhin propre », conférence de sensibilisation et activités d'accueil des demandeurs d'asile et des réfugiés.



« Le concept de l'école dynamique c'est l'expérience collective et la conviction que la seule manière dont un apprentissage peut être efficace, c'est si la personne a envie. Plutôt qu'enseigner les principes d'une société démocratique, on les pratique avec le vote des règles de vie, des élus, des responsabilités, le conseil de justice, le conseil de l'école. La liberté mais dans le cadre des règles établies tous ensemble. »

Porté par 6 co-fondateurs, l'école accueille les enfants de 3/5 à 18 ans depuis la rentrée 2015.

Genèse

Le plus médiatique des fondateurs, Ramin Farhnagi, est un trentenaire diplômé, parti pour une carrière de consultant dans un prestigieux cabinet. Après une première rupture, il enseigne les mathématiques en lycée, puis prend de la distance avec le modèle traditionnel, d'abord au sein de l'enseignement privé. La rencontre avec le réseau des écoles démocratiques et en particulier l'expérience des Sudbury schools le décide à créer l'école dynamique.

Objectifs

- Développer des sujets « effectifs », capables de « prendre leur vie en main » et de contribuer au collectif
- Sortir du « formatage social » de l'école du XIX^{ème} siècle

Ancrage institutionnel

- Filiation avec les écoles Sudbury
- Réseau européen des écoles démocratiques (EUDEC)
- Structures impulsées par François Taddei : Centre de recherches interdisciplinaires (CRI), Printemps de l'éducation
- Formations dispensées à ceux qui souhaitent monter une école du même type

Leviers d'action

- Une école « libérée » des programmes, des emplois du temps et des classes d'âge
- Le moteur de l'apprentissage est l'intérêt de l'enfant, l'enfant dispose librement de son temps

- Le collectif et la vie sont les meilleures sources d'apprentissage
- Une expérience concrète de la démocratie ; la communauté scolaire définit ses propres règles selon le principe une personne, une voix ; le conseil de justice intervient si besoin pour sanctionner
- Obligation d'assiduité, de participation aux travaux collectifs

un lieu où
l'éducation est autonome

RAMIN FARHANGI
co-fondateur



Dans cette école, les jeunes sont libres d'apprendre ce qui les intéresse, sans contrainte de programme ni de temps.

Nous apportons aux jeunes la confiance et un cadre sécurisant au service de leur épanouissement.

Coût/ financement :

- Financement essentiellement par les écolages
- Coût de scolarisation d'un enfant : 5000€/an
- Rémunération du « staff » : 1800€ brut/ mois

Difficultés rencontrées

- Misant sur la responsabilité et le respect des règles collectives, ce fonctionnement demande un temps d'apprentissage et peut ne pas convenir à tous : difficultés avec certains adolescents en opposition, ou très jeunes enfants (âge minimum ramené de 3 à 5 ans)
- Très fort turn-over au début en raison de difficulté à instaurer un fonctionnement de groupe

Positionnement / contrat

- Pas de volonté de passer sous contrat car le projet pédagogique est trop radical pour pouvoir suivre les programmes tels qu'établis par l'Éducation nationale.

Localisation & organisation de l'espace

- Implantation à Paris dans 14^{ème} arrondissement, pour être proche du cœur de Paris
- Locaux de 250 m2 organisé en différents espaces : cuisine, salle de repos, salle jeux vidéo, salles cinéma, salle des arts, salle d'étude....

Relations avec la famille

- Le staff se refuse à accompagner la famille dans un cheminement vers un modèle d'éducation démocratique : chacun est libre d'éduquer ses enfants comme il l'entend, l'école s'adresse aux parents qui ont déjà fait le chemin
- Les parents sont relativement peu associés : l'essentiel se passe au sein de la communauté de l'école.

Lien à l'environnement / Inclusion sociétale

École ouverte sur la société de par le contenu de son projet pédagogique : aller chercher où elles se trouvent, les ressources dont l'enfant a besoin pour mener à bien son projet d'apprentissages ou d'activités...



« Chaque enfant est un diamant brut c'est à nous co-éducateurs, de trouver comment lui permettre de briller. La différence est une vraie richesse dans la société et nous sommes convaincus que chaque enfant est riche de ses atouts et de sa différence. »(source : site de l'école) ¹

Ouverte en février 2015 avec trois élèves, l'école accueille, en 2017, 28 élèves de 4 à 11 répartis en deux classes et a ouvert une classe de maternelle (2.5 à 6 ans). L'équipe comprend 2 enseignantes et 5 intervenants les après-midi. Elle a été fondée et est dirigée par Chloé Coffy.

Genèse

Enseignante pendant 20 ans dans le privé sous contrat, Chloé Coffy a été confrontée très tôt à la problématique de la précocité, sujet largement méconnu. Elle s'est formée et a développé une pédagogie « *positive et personnalisée* » qu'elle a étendu à l'ensemble des enfants ne rentrant pas dans le cadre de l'Education nationale : enfants « dys », troubles de l'attention, besoins spécifiques, etc. Face aux difficultés à diffuser ses connaissances et à faire évoluer le système, face à la souffrance de ces élèves exclus par la pédagogie traditionnelle, et pour répondre à son envie d'autonomie, elle a décidé d'ouvrir son école. Si à l'origine, l'école s'adressait plutôt aux enfants ayant des besoins particuliers, elle s'adresse en fait à tous.

Objectifs

- Veiller au bien-être de l'enfant et développer « *une personne* » et pas seulement un élève ;
- Développer l'autonomie et la confiance en soi en apprenant notamment aux enfants ayant des besoins spécifiques à gérer leurs besoins et leurs émotions pour faciliter l'intégration dans un groupe ;
- Valoriser et développer les compétences spécifiques de chacun pour répondre à la diversité des besoins de la société et sortir du rapport à la norme ;

¹ Les citations sont extraites soit de l'entretien avec Chloé Coffy, Directrice et fondatrice de l'école Etinc'ailles (disponible sur www.millenaire3.com) ou du site internet de l'école www.ecole-etincailes.com

Ancrage institutionnel

- Multiples ressources pédagogiques pour faire du cas par cas : pédagogie différenciée positive, outils Steiner, Montessori, pédagogie des intelligences multiples, gestion mentale, pédagogie traditionnelle, droit à l'erreur...
- Implication dans des réseaux professionnels : réseau des directeurs d'écoles hors contrat, réseau Fondation Potentiels & Talents sur le haut potentiel et la précocité, réseaux Entreprendre, membre du club d'entrepreneurs la fondation Émergence.

Leviers d'action

- Classes multi-niveaux, multi-âges et à effectifs réduits ;
- Cadre « *bienveillant et strict* » ;
- S'adapter à l'enfant en partant des besoins scolaires et de sa personnalité : « *essayer plusieurs solutions pour que l'enfant se mette dans les apprentissages* ». Globalement, il y a peu d'écrits mais beaucoup de manipulation, d'exercices variés, promotion des compétences orales ;
- Valorisation des matières autres que scolaires : musique, théâtre, bricolage, expériences de science, ateliers avec une coach sur la gestion des émotions et des relations, jeux de société, relaxation, yoga, « mini-disco » le vendredi « *on pousse les meubles, on sort la boule à facette, on met la musique à fond et on danse tous ensemble* » !
- Profils spécifiques des enseignants recrutés pour leur expérience de l'enfance « atypique », des pédagogies alternatives, de leurs qualités humaines d'écoute, de bienveillance ;
- Valorisation des réussites devant les autres, temps d'écriture de « mots doux » pour leurs camarades ;
- Encourager le « faire seul » ou entre eux sans adulte.

Coût/ financement :

- 5000€ / an, 10% de réduction pour le second enfant ;
- Fonctionnement couvert entièrement par les frais de scolarité
- Appel à financement participatif sur Kisskissbankbank pour l'ouverture d'une classe de maternelle dans les nouveaux locaux : 10 000€ pour transformer le garage en classe et besoin de 4000€ pour équiper la classe en mobilier et matériel. Financement obtenu de près de 12 000€ avec 135 participants.
- Temps du lancement de projet financé par la prime de démission de l'enseignement sous-contrat ;

Difficultés rencontrées

- Trouver des locaux déjà aux normes ERP et adaptés à la taille de l'école, coût de la mise aux normes exorbitant pour des petites structures naissantes .
- « *Sortir de sa zone de confort* » en passant du statut d'enseignante à celui de cheffe d'entreprise. Un cheminement « *épuisant* » qui demande d'être accompagnée tant sur le plan professionnel que familial.

Positionnement / contrat

Bien que suivant le socle commun des compétences, la directrice et fondatrice souhaite rester hors-contrat pour garder la liberté de constituer son équipe pédagogique et décider de sa politique de rémunération.

Organisation de l'espace

L'école s'est installée dans ses propres locaux à Sathonay Camp (agglomération lyonnaise). Le choix de l'emplacement a été dicté par l'opportunité d'acquérir une maison avec jardin, en partie aux normes d'établissement recevant du public de par son statut d'ancien centre aéré, et par la posture positive de la mairie.



Au sein des classes, l'espace permet aux enfants de bouger et peut être réorganisé selon les activités et lors des temps d'autonomie



Relations avec la famille

- Parents considérés comme « *faisant entièrement partis de l'équipe pédagogique* ». Les parents et enseignants sont des « *co-éducateurs* », « *des co-constructeurs du bien-être scolaire des enfants* ». Des échanges réguliers sont organisés : rendez-vous trimestriels, échanges par mail ou en présentiels en cas de besoin, bilan hebdomadaire envoyé aux parents, accompagnement parental si besoin, ateliers sur les pédagogies, etc.
- Participation ponctuelle et volontaire des parents aux travaux de l'école.

Interaction avec l'environnement/inclusion sociétale

- Volonté de s'ouvrir à la vie locale : actions ponctuelles avec des acteurs du territoire (commerces, maison de retraite, usine, bibliothèque, etc.) et participation à des actions collectives type « Nettoyer la nature »
- Découverte des métiers avec les parents ou autres personnes extérieures



« La base ici c'est l'écologie, l'écologie humaine. » Sophie Rahbi-Bouquet, Entretien¹

La Ferme des enfants a été créée en 1999 par l'actuelle directrice Sophie Bouquet-Rabhi. Elle accueille 80 enfants de la maternelle au collège et a ouvert en 2016 une section pour les 16-25 ans et une Université de la transition « L'Université Vivante ». Depuis 2003, l'école est insérée dans un projet d'écovillage à vocation pédagogique et intergénérationnelle : le Hameau des Buis (une vingtaine habitats bioclimatiques, une ferme, une boulangerie, un jardin maraîcher, une menuiserie...)

Genèse

La fondatrice, Sophie Bouquet-Rabhi a débuté par l'animation mais c'est surtout l'expérience de la maternité qui l'a amenée à réfléchir à sa posture parentale, à se questionner sur l'instruction et à ouvrir une école répondant à ses convictions en matière d'éducation.

Objectifs

- Former les citoyens et les messagers du monde de demain en leur permettant de s'approprier un mode de vie sobre et les concepts de l'écologie humaine.
- Promouvoir « *une culture de paix et de responsabilité* » en plaçant la bienveillance au cœur de toute relation et en bannissant toute forme de violence envers soi-même et les autres. L'objectif est de désamorcer les mécanismes de reproduction de la violence et de lutter contre l'insécurité affective et relationnelle. Cette posture s'applique à tout l'écosystème relationnel : relations entre les enfants, entre adultes et enfants ; entre adultes via un management doux et bienveillant et enfin entre humains et monde vivant.
- Respecter les prédispositions naturelles du cerveau humain à apprendre ce qui lui est nécessaire pour sa survie et ce pour quoi il s'enthousiasme. Favoriser cet apprentissage en éveillant l'engagement actif et volontaire de la personne, gage d'un apprentissage performant.

Ancrage institutionnel et théorique

- Mouvement des colibris et réseau des Oasis de Pierre Rabhi
- Affiliation au réseau européen des écoles démocratiques (EUDEC)
- Travaux d'Alice Miller sur la violence éducative, pédagogie Montessori, Freinet et nouvelles pédagogies des USA et d'Europe du Nord, communication non-violente, parentalité bienveillante
- Travaux sur la gouvernance de Brian Robertson sur l'holocratie.

Leviers d'action

- Pédagogie Montessori pour les 3-6 ans et au-delà, adoption du modèle d'école démocratique suite au constat d'une « *difficulté persistante à faire entrer l'élève dans l'apprentissage en dépit*

¹ Les propos en italiques sont extraits de l'entretien avec Sophie Rahbi-Bouquet Directrice de l'école La Ferme des Enfants réalisé par Sylvie Mauris-Demourieux (en ligne sur www.millenaire3.com) ou du site de la Ferme des Enfants <http://la-ferme-des-enfants.com/>

de nombreux efforts de recherches en pédagogie active ». Le modèle démocratique semble le plus respectueux des enfants et de leurs facultés naturelles d'apprentissage et de développement.

- Un fonctionnement démocratique pour que les enfants se sentent des citoyens à part entière quel que soit leur âge : un citoyen, une voix. Les enfants sont co-responsables de l'organisation de la communauté et en apprennent les règles de fonctionnement à travers les instances de régulation sociale (le Conseil de Médiation) et de gouvernance (le conseil d'Ecole). Tout citoyen peut être médiateur.
- Offrir la liberté « *d'actions, de choix et de mouvements* » et développer son corollaire, le sentiment de responsabilité individuelle (respect des limites géographiques de l'école, des usages des lieux, de règles élaborées collectivement, etc.)
- Un environnement riche en propositions, en stimulations, en activités et en modèles de vie : groupes multi-âge, rencontres intergénérationnelles, accueil de personnes de tout horizon, ateliers quotidiens proposés par les enfants, interdiction des jeux vidéo et des écrans de divertissement jugés démobilisants, contacts quotidiens avec le vivant.
- La pratique de la Bienveillance et apprentissage de la Communication Non Violente
- Une absence de sanction, de récompense et de notes. Une évaluation est possible pour ceux qui le souhaitent. « *Les relevés de compétences sont notés à posteriori à l'aide du logiciel Athena permettant de consigner toutes les activités menées par le citoyen et d'en extraire les compétences correspondantes au « socle commun de compétences » obligatoire. Ainsi, si un citoyen fait des crêpes, il étudie la lecture et la compréhension de consignes, l'utilisation pertinente d'objets de mesure, les masses et volumes, la proportionnalité, les fractions, les différents états de la matière, des propriétés chimiques telles que l'émulsion, la dilution, etc.* »

Coût/ financement

La scolarité est de 3000€/an. Ce montant, inférieur à l'écolage moyen des écoles hors-contrat, résulte de la volonté d'ouvrir l'école aux familles mêmes modestes. Un appel à du soutien solidaire par des dons permet d'atteindre l'équilibre budgétaire. Pour certaines familles en difficultés ponctuelles ou des familles très modestes, le parrainage d'un enfant est possible via l'association ou des bourses de fondations. Par ailleurs, chaque famille s'engage à donner un minimum de 60 heures annuelles de bénévolat (animation d'ateliers, cantine ou maintenance/bricolage) considérées comme des parts-nature. Ces heures peuvent être rachetées au tarif de 15 euros/heure non effectuée.

Organisation de l'espace

L'environnement proposé doit permettre aux enfants de circuler librement et de choisir leurs activités au gré de leurs envies. Plusieurs hectares, terrain de jeu et d'expérimentation, sont à la disposition des plus de 6 ans. L'école est organisée autour de multiples lieux : médiathèque, yourtes des arts, salle de musique, laboratoire expérimental, cuisine, salle de jeux, dojo, yourte des médiations, classe Montessori, salle de cours, salle de projection, atelier bois, Guinguette...

Difficultés rencontrées

- Le financement et la recherche de l'équilibre budgétaire sont des préoccupations constantes malgré les 20 ans de fonctionnement et l'éthique de sobriété du projet : ensemble du personnel rémunéré au SMIC et en partie bénévole, récupération, rénovation et dons de matériel, espaces pédagogiques dans des yourtes, bureaux de l'association dans un chalet de jardin aménagé, etc. En-dehors de l'écolage, les ressources complémentaires proviennent des adhésions à l'association, du prêt Partenaire pour soutenir l'infrastructure ou encore de dons directs.
- La coopération avec d'autres écoles du territoire se heurte parfois à la crainte que la rencontre entre les enfants vivants des scolarités si différente perturbe le modèle classique.

Positionnement / contractualisation

Plus d'actualité avec le passage au modèle d'école démocratique.

Relations avec la famille

L'implication des parents est forte dans l'école pour assurer aussi une continuité éducative. Le fonctionnement de l'école peut demander aux parents de « *tout reformater pour être à l'écoute de l'enfant, pour ne pas prendre le pouvoir sur l'enfant.* » Un accompagnement des parents est proposé via des rencontres hebdomadaires informelles avec une pédopsychiatre. Le processus d'inscription comprend des lectures obligatoires, une visite collective, un temps d'observation et un entretien.

Interaction avec l'environnement/inclusion sociétale

L'école est intégrée à l'écovillage et est, de fait, très ouverte sur le monde extérieur. Elle accueille depuis plusieurs années des jeunes volontaires du service volontaire européen ou du service civique, ainsi que des voyageurs, artistes, chercheurs, personnalités... Elle propose de multiples activités et événements ouverts à tous (marché, visite guidée de l'écovillage...) ou aux citoyens résidents (cours formels, ateliers...). Elle développe aussi une activité de formation en s'appuyant sur les compétences de ses membres : écoformation, parentalité bienveillante, pédagogies Montessori et alternatives, vivre en écovillage, fabriquer son pain, etc...



« Bonvena, l'école des parents et des enfants »

« Notre credo, c'est la co-éducation entre les éducateurs à l'école et les éducateurs à la maison. Notre objectif est de travailler avec la plasticité cérébrale des petits enfants, de leurs donner des acquis en termes de développement de l'empathie, de confiance en eux pour qu'ils deviennent acteurs du changement. » (source : entretien)¹

Bonvena est la première école ouverte par l'association Les petits plus dans les locaux d'Hévéa, centre ETIC dédié aux acteurs de l'innovation sociale et du développement durable à Lyon 7^{ème}. Elle accueille, depuis janvier 2017, 40 enfants de 2 à 6 ans et propose aux parents qui le souhaitent 12 postes de travail dans l'espace de co-working d'Hévéa.

Genèse

Après un parcours en philosophie, dans l'humanitaire et l'enseignement, la fondatrice Héléna Hugot se passionne pour l'éducation positive et développe des ateliers périscolaires et d'accompagnement à la parentalité. De ces rencontres avec les parents naît le concept de développer des « lieux éducatifs agiles ».

Objectifs

« Réinventer l'éducation » en :

- Lui «*redonnant un sens coopératif*», c'est-à-dire en instaurant un véritable dialogue et des liens au sein de la communauté éducative entourant l'enfant, notamment la continuité éducative entre parents et enseignants ;
- En permettant aux parents d'équilibrer temps de travail et temps de vie personnel et d'investir quotidiennement le lieu de l'école ;
- En donnant aux enseignants la liberté d'expérimenter leurs idées, d'être des «*entrepreneurs*» de leur école et in fine, d'essaimer dans l'Education nationale les dispositifs pédagogiques réussis ;
- En développant chez l'enfant l'esprit critique, l'empathie, la confiance en soi et la capacité d'action pour en faire un acteur du changement ;
- En inventant un modèle économique innovant, participatif et avec une réelle mixité sociale ;

¹ Les propos en italiques sont extraits de l'entretien avec Héléna Hugot, fondatrice du projet Les Petits plus e (en ligne sur www.millenaire3.com) ou du site de l'association des Petits plus www.lespetitsplus.org.

Ancrage institutionnel

- Secteur de l'économie sociale et solidaire. Le projet est accompagné par Ronalpia, incubateur régional d'entrepreneurs sociaux ;
- Partenariat avec les grands comptes comme Bouygues et la SNCF. L'association est incubé par Bouygues Immobilier : « *Le lien public-privé est réel pour nous. S'associer à des grands comptes facilite la recherche de solutions pérennes et un potentiel essaimage* » ;
- Pédagogies Montessori, Emilia Reggio, Cécile Alvarez, Freinet, Steiner, travaux issus des neurosciences ;
- Recherche pédagogique et accompagnement par un comité scientifique composé de spécialistes en psychologie positive, professeurs des écoles à l'Education Nationale, chercheur en neurosciences, parents, éducateurs, etc. ;
- Idéologie de l'entreprenariat sur le modèle indien des « Ashoka Changemaker schools ».

Leviers d'action

- Groupe multi-niveaux ;
- Pédagogie plurielle pour personnaliser l'apprentissage. L'idée est d'aborder les apprentissages de l'Education Nationale de façon « *sensorielle, rationnelle et ludique* » ;
- Activités autonomes le matin et temps collectifs et projets l'après-midi, pas de temps de récréation structurés ;
- Deux temps de dialogue hebdomadaires via un atelier philosophie et un atelier de feedback sur la vie de l'école ;
- Accompagner les enfants dans l'élaboration de projets concrets ayant un impact positif sur la société, à leur échelle et en collaboration avec des structures associatives du quartier ;

Organisation de l'espace

Au sein de l'école, un espace unique proposant toutes les activités (éveil, détente, sportives, etc.) à tous moments. Au niveau du projet, regroupement sur un même lieu travail parental et école pour favoriser l'implication des parents dans la vie scolaire et la relation parents-enfants.

Coût/ financement :

Le business model prévoit l'équilibre pour chaque activité. L'écolage varie entre 0 et 5700 selon le quotient familial. Une contribution solidaire de 360€ par famille est demandée à toutes les familles même celles qui bénéficie de la gratuité auxquels il faut rajouter 150€ de frais d'adhésion. 10% de remise sont prévus pour les fratries. Le tarif du co-working est de 4€/heure à 210€/mois (place en temps plein) avec une réduction pour les chômeurs.

Les charges supplémentaires induites par une tarification au quotient familial sont rattrapées par le développement d'activités complémentaires sur les temps autres que scolaires (activités périscolaires bilingues ouvertes à tous, centres de loisir lors des vacances scolaires, ateliers de parentalité le soir), des prestations de conseil aux porteurs de projet d'écoles alternatives, de la fabrication et location de matériel pédagogique comme des malles Montessori et l'insertion dans des projets plus larges pour mutualiser les moyens et services, des partenariats avec des grands acteurs du secteur privé...

Difficultés rencontrées

- L'investissement de départ pour financer le projet et rémunérer les porteurs de projet pendant la phase de création ;
- La recherche et le coût d'un local adapté : « *La démarche immobilière est un vrai métier et ce n'est pas le nôtre. Il y a de quoi se casser la figure dès le départ : risque de la location auprès d'une régie, coût de l'architecte pour les mises aux normes...* ». Ainsi, l'ouverture d'un second lieu à Vaise combinant crèche parentale, école maternelle et co-working a été stoppée par la découverte d'une cuve de fuel enterrée sur le futur site et les surcoûts techniques et financiers impliqués pour déterminer une éventuelle pollution.

Positionnement / contrat

Tout dépendra de ce que cela apportera à l'école dans 5 ans et si l'école a une situation économique stable.

Relations avec la famille

- Les parents sont des « *révélateurs des besoins* » et tiennent donc place importante pour la définition du projet qu'ils soient futurs parents d'élèves ou seulement soutien au projet. Un comité de parents a été créé. A terme, l'idée est d'aller vers un modèle de Scoop dans lequel les parents participeraient pleinement aux décisions ;
- Engagement de 10 à 14h mensuelles : temps de repas, menus travaux et dans une commission (2h/mois) ;
- Les parents sont invités à investir pleinement le lieu de vie de l'école : activités partagés parents-enfants, grands-parents-enfants, temps des repas... ;
- Accompagnement collectif ou individuel des parents sur les questions de parentalité, de Communication non violente... ;

Interaction avec l'environnement/inclusion sociétale

L'ouverture sur le quartier est vu comme « *une mission* » de l'école et un poste de régisseur lui est dédié : « *Tout le projet pédagogique est de manière générale orienté autour de l'intégration dans le monde et dans l'expérience de la citoyenneté.* »

Cela passe par :

- L'ouverture de l'école à d'autres publics (activités périscolaires, accompagnement à la parentalité) le soir et en période de vacances scolaires ;
- La mise en place d'un pédibus avec les autres écoles du quartier ;
- Des interventions ponctuelles des différents acteurs de la société civile (ateliers développement durable, dialogue anglophone, présentation d'entrepreneurs...);
- L'intégration dans Hévéa : « *l'implantation de l'école maternelle au sein de l'Hévéa facilite la découverte de différents univers professionnels, puisque les enfants sont amenés naturellement à côtoyer les autres résidents, de façon informelle, au sein de l'atrium ou au moment des repas. Ils auront également la possibilité d'aller travailler avec certains de ces résidents qui œuvrent tous dans le domaine de l'innovation sociale (enquêtes, expositions, documentaires vidéos, etc.).* »



« Le but de cette école est d'arriver, par un enseignement qui repose sur une connaissance approfondie de l'être humain, à éduquer des enfants qui soient sains et forts dans leur corps, libres dans leur âme et créateurs dans leur esprit. L'enseignement de l'école repose sur cet équilibre entre les activités intellectuelles, artistiques et manuelles. Elles concourent à harmoniser l'être humain dans ses facultés de penser, de sentir et de vouloir. »

Rudolf Steiner (1919, ouverture l'école Waldorf de Stuttgart)¹

Première école de ce type créée en France en 1946, elle accueille quelques 300 élèves de la maternelle à la 1^{ère} et compte une quarantaine de salariés.

Genèse

- Ecole née de la fusion, en 1991, de deux écoles Steiner Waldorf strasbourgeoises : l'Ecole Libre Saint Michel fondée en 1946 par le pédiatre Jean Schoch, des enseignants, universitaires, chefs d'entreprises et parents de jeunes enfants et de l'Ecole Rudolf Steiner de la Robertsau (Centre Européen d'Education).

Objectifs

- Former des adultes solidaires et respectueux
- La pédagogie Steiner ne vise pas l'accumulation des savoirs mais de développer la connaissance de soi des élèves pour qu'ils fassent leur propres choix de vie
- Passage de l'idée au projet
- Eveil de la créativité (esprit et corps)

Ancrage institutionnel

- Pédagogie Steiner/Waldorf

Leviers d'action

- la scolarité Steiner comporte 2 cycles (12 ans de scolarité): un premier cycle de la 1^{ère} à la 8^{ème} classe (= CP à 4^{ème}) dans lequel l'enfant fait partie d'un seul et même groupe avec le même enseignant; puis un second cycle de la 9^{ème} à la 12^{ème} classe (=4^{ème} à 1^{ère}). La terminale est suivie en-dehors.

¹ Extrait du site internet : <https://www.ecole-steiner-strasbourg.fr/>

- Autant d'importance accordée aux activités artistiques et manuelles qu'aux enseignements classiques.
- Importance de l'expérimentation, des temps d'assimilation, de dormance des savoirs acquis
- Double formation des enseignants : classique et formation Steiner/Waldorf

Coût/ financement :

- Budget annuel : 2 millions d'euros. 80% des charges correspondent aux salaires.
- L'écolage permet de couvrir environ 60/70% du budget.
- Subvention par la mairie de Strasbourg et la CAF (pour le jardin d'enfants) et une subvention liée au contrat simple. Enfin, l'école reçoit une part de dons (environ 15000 euros).
- Coût scolarité : 1 500 à 3 800 euros par an et par enfant (chiffres au niveau national) mais l'écolage varie en fonction des revenus

Difficultés rencontrées

- La pression sociale est de plus en plus forte : les élèves rejoignent une scolarité classique au niveau de l'entrée au lycée par crainte de ne pas trouver des débouchés professionnels.
- À Strasbourg, le second cycle est d'ailleurs en sursis : il y a un problème de recrutement d'enseignants en mathématique et physique.

Positionnement / contrat

- le jardin d'enfants est sous contrat simple depuis 1980. Aujourd'hui 4 enseignants interviennent au titre du statut en contrat simple.
- Le choix du statut hors contrat n'a pas vraiment été « pensé » ; De manière générale, le statut de l'école est choisi localement.

Localisation et organisation de l'espace



- Implantation à Strasbourg. Certains élèves viennent du Bas-Rhin, mais sinon, il s'agit de plus en plus d'une école de quartier : des parents s'installent directement dans le quartier pour se rapprocher de l'école.
- L'école en elle-même est installée dans une maison avec grand jardin. Villa Gruber-Schneider à Koenigshoffen, dans laquelle l'école s'est installée en 1960.

Relations avec la famille

- Participation pédagogique (importance du trio enfant/professeur/parents)
- Participation matérielle (ménage, entretien de la maison, peintures ; organisation des fêtes)

- Ecole auto-gérée sous statut d'association avec un conseil d'administration qui ne rassemble que les parents.

Interaction avec l'environnement/inclusion sociale

- Localement, l'école Michaël participe au Parc Naturel Urbain : accès à un jardin partagé pour les cours de jardinage avec 3 autres associations riveraines.
- Il existe un projet Erasmus avec 4 écoles situées en Hongrie, en Turquie (même si, pour celle-ci, il ne s'agit pas d'une école Waldorf), au Royaume-Uni et en Allemagne.
- Beaucoup d'échanges sont organisés entre pays dans les autres écoles Steiner
- À titre d'anecdote, pour l'école Michaël de Strasbourg, des élèves ont un profil recherché en Allemagne en chirurgie pour leur habileté manuelle, développée au cours de leur scolarité.



« Montessori, ce sont des outils fort intelligents mais c'est d'abord une philosophie de vie, une philosophie d'accompagnement de l'enfant, une vision de l'éducation comme moyen de poser les fondements d'une société future consciente et responsable, capable de vivre dans la paix. Un monde pacifié se construit d'abord avec les enfants : un homme meilleur pour un monde meilleur. »
(Françoise Néri, directrice)

Ouverte en 1992 avec une douzaine d'enfants, l'école accueille aujourd'hui 135 enfants de 2 à 12 ans, répartie en 4 cycles : 2-3 ans, 3-6 ans, 6-9 ans et 9-12 ans. L'équipe pédagogique est composée de 11 éducateurs dont 4 anglophones, 2 assistantes, 4 intervenants sportifs et 2 intervenants culturels. Tous les éducateurs ont suivi une formation Montessori reconnue par l'Association Montessori Internationale.

Genèse

L'école a été fondée en 1992 par l'actuelle directrice Françoise Néri. Elle a découvert la pédagogie Montessori pendant ses études de psychologie, s'est formée à l'institut Supérieur Maria Montessori de Paris puis a travaillé pendant 3 ans à la cité de l'enfance de Bron, établissement de la DASS où elle applique la pédagogie Montessori. En 1982, elle décide d'ouvrir, avec une collègue rencontrée lors de la formation, l'école de Lyon pour montrer ce que pouvait être une structure Montessori.

Objectifs

- Construire un monde pacifié. Ayant traversé deux guerres mondiales, Maria Montessori réfléchit aux conditions d'instauration d'une paix durable dans le monde. Pour elle, cela passe d'abord par les enfants : un homme meilleur pour un monde meilleur. Pour avoir des gens qui sont bien avec les autres et qui ne veulent pas faire la guerre, il faut qu'ils soient bien avec eux-mêmes et aient suffisamment de clés et d'outils de compréhension du monde pour faire ce qu'ils souhaitent et leur donner envie de faire évoluer le monde. La pédagogie Montessori vise donc « *au développement naturel d'une personnalité complète, saine et équilibrée, fournissant ainsi à chaque enfant les moyens de s'épanouir et de préparer sa vie d'adulte et d'artisan de la société à venir* ».

Ancrage institutionnel

- Affiliation à l'Association Montessori Internationale, seul organisme délivrant une formation complète et diplômante sur la pédagogie Montessori (980h et des stages), à même de vraiment « construire le métier d'éducateur ».

Leviers d'action

- Respecter l'individualité, les besoins, la sensibilité et les rythmes d'apprentissages de chaque enfant, ses périodes de concentration et de contemplation.
- Groupes d'âges mélangés pour favoriser l'entraide, le respect mutuel, l'apprentissage par imitation et l'émulation entre les enfants dans un environnement coopératif.
- la liberté dans le choix des activités et l'organisation de son temps de travail. Les temps ne sont pas coupés par des récréations pour ne pas interrompre les enfants dans leurs activités et faciliter leur concentration, le besoin de répétition et la réalisation du travail de structuration interne chez l'enfant.
- autoévaluation
- Promotion de "l'effort maximum" dès le plus jeune âge (comme porter quelque chose qu'un adulte va juger trop lourd) pour construire le sentiment de difficulté qu'il a surpassé.
- La maîtrise des matières scolaires pour avoir une bonne compréhension du monde.
- L'accompagnement par des éducateurs spécialement formés

Coût/ financement :

- 5000 €/ an, entre 60 et 230 € de fournitures scolaires fournies par l'école et 700 € de frais d'inscription dus lors de la première inscription.
- Tarifs dégressifs pour les fratries

Difficultés rencontrées

- Financement

Pendant les deux premières années, l'écolage permettait juste de couvrir les frais de fonctionnement hors le salaire des co-fondatrices qui travaillaient bénévolement. Depuis, l'équilibre est atteint chaque année quasiment « à l'euro près ». Cette contrainte financière empêche d'accueillir des enfants de familles modestes, ce qui reste, pour la directrice « *un de mes grands regrets. Quand j'ai commencé cette école j'avais dans l'idée d'obtenir un contrat et de faire venir les enfants de la DAAS. On a fait plein de belles choses, mais on n'a jamais eu d'enfant de la DAAS.* » En effet, Maria Montessori ayant commencé avec des enfants qui vivaient dans la rue et obtenu de bons résultats, cette pédagogie est particulièrement bien adaptée aux enfants en grandes difficultés : l'Inde a ouvert des écoles Montessori dans des bidonvilles, le Kenya dans des camps de réfugiés, etc.

- Offrir un cursus complet Montessori de la maternelle au lycée.

L'école travaille sur l'ouverture prochaine d'une crèche. Jusqu'à présent, il était difficile de recruter des éducateurs Montessori spécialisés pour les 0-3 ans car cette formation n'existait qu'aux USA et au Japon. Elle a ouvert à Paris en 2016 et permettra à l'avenir de faciliter le recrutement des éducateurs. Côté secondaire, un collège a été créé à Cruseilles par les écoles Montessori de la région. Ouvrir un lycée reste un projet de long-terme.

Positionnement / contrat

- Passer sous contrat faisant partie intégrante du projet mais après plusieurs tentatives infructueuses malgré les bons rapports de l'Inspection académique, l'école a renoncé à s'investir dans le montage lourd des dossiers de candidatures.
- Actuellement, les seules écoles Montessori sous contrat sont des écoles catholiques alors qu'à l'étranger les écoles Montessori sont souvent des écoles publiques.

Organisation de l'espace

- espace adapté aux besoins fondamentaux (liberté de mouvements) de l'enfant et à ses capacités (taille, force...). (liberté de mouvement)
- espace divisé en différentes zones proposant diverses activités et matériel que les enfants utilisent à leur grè et en autonomie
- Attention particulière portée à la qualité et l'esthétique de l'espace et du matériel pour donner envie à l'enfant d'apprendre, de découvrir et manipuler.

Relations avec la famille

- La relation avec les parents occupe une place essentielle : *« le grand bonheur, c'est d'être unis autour d'un même projet et de former une vraie communauté éducative pour accompagner les enfants. Ça crée un climat beaucoup plus apaisé qui se retrouve chez tout le monde. »*.
- Pour bien accompagner les enfants, il faut aussi accompagner les parents car *« il n'y a aucun moment dans leur cursus éducatif ou professionnel où on leur a expliqué ce qu'est le développement d'un enfant »*. Avant toute inscription, cinq rencontres sont organisées pour permettre aux parents de faire un choix « éclairé » et de laisser leur enfant en confiance et aux éducateurs de découvrir l'enfant et sa famille et leurs motivations. Des rencontres régulières avec les parents sont organisées soit individuelles soit autour du café le samedi matin.
- Les parents sont invités à s'impliquer dans la vie de l'école via l'association qui gère l'école. Cette participation peut être plus ou moins importante et ponctuelle en fonction des disponibilités et des compétences (sortie scolaire, réparation de matériel, support juridique, comptabilité, pédagogie, réflexion sur le projet d'école, son fonctionnement, son financement, etc.). L'objectif est de *« bâtir ensemble. Ce qui est important, c'est que dans tous ces domaines, tous les représentants de l'école soient présents : un parent, un éducateur, un enfant... »*.
- Le volet pédagogique est réservé aux éducateurs mais les parents peuvent intervenir sur un sujet précis en fonction de leurs compétences. L'école peut ainsi s'appuyer sur des parents chercheurs pour développer des projets de recherche conjoints.

Interaction avec l'environnement/inclusion sociale

- école utilisant les infrastructures sportives et culturelles du quartier
- projets avec les associations locales
- projet sur le volet pédagogique avec des écoles publiques du territoire : projet avec une école publique de Vaulx-en-Velin qui souhaite instaurer la pédagogie Montessori dans ses classes ainsi qu'avec ATD quart-monde : les éducateurs accueilleront les enfants des quartiers où l'association a des locaux comme solution alternative à rester dans la rue.



CENTRE SCOLAIRE OZANAM

Fondé en 1881, le Centre Ozanam a connu une profonde restructuration au début des années 2000. Rénové et ayant ciblé son offre sur l'accueil en internat / externat et l'accompagnement pédagogique, il accueille 80 internes et une soixantaine d'externes (lycéens + prépa).

Genèse (extrait du site internet du Centre)

Lors de la fondation en 1881, le centre avait pour objectif de proposer une éducation chrétienne aux élèves scolarisés dans l'éducation publique, dans l'esprit de ce qu'avait développé Frédéric Ozanam (catholique enseignant à la Sorbonne et qui jetait des ponts entre le milieu universitaire et le milieu catholique). Plutôt que de créer un établissement privé recréant l'enseignement donné dans le public, il a été jugé plus pertinent d'accueillir les élèves le matin, à midi et le soir tout en leur laissant poursuivre leur scolarité au lycée Ampère (seul lycée public de Lyon à l'époque).

Son originalité a été de développer un modèle d'externat en rupture avec le modèle du pensionnat de la fin du 19^{ème} et ne couper les élèves de leur environnement familial. L'internat s'est développé aux alentours de 1900 avec la création de classes préparatoires pour préparer les concours d'entrée au lycée.

L'établissement a connu de profondes mutations au cours du XX^{ème} siècle, a failli fermer ses portes au début des années 2000 avant de se restructurer en vendant une partie de son patrimoine immobilier, en se séparant de l'école primaire fusionnée avec l'école Saint Pothin et en rénovant complètement le bâtiment.

Objectifs

- Offrir un cadre éducatif et pédagogique complémentaire à des lycéens et étudiants scolarisés dans les établissements proches ;
- Encourager l'autonomie ;
- Favoriser la prise d'initiative par les élèves/étudiants eux-mêmes ;
- Proposer une dimension collective des activités (scolaires ou non).

Ancrage institutionnel

- Historiquement, fonctionnement inspiré du modèle de l'institut Bossuet à Paris (1866), à la demande de l'archevêque de Lyon ;
- Catholique / Enseignements de Frédéric Ozanam. Depuis les années 1970, il n'y a plus de directeur-prêtre.

Leviers d'action

- Les élèves externes peuvent venir travailler le soir, prendre leur repas éventuellement (études encadrées, cours de soutien, cours particuliers, stages intensifs de révision...);
- Offre de cours particuliers ou en petits groupes ;
- L'hébergement est là pour le côté pratique mais il n'y en aurait pas sans l'activité pédagogique qui va avec ;
- Pas de sélection sur critère d'excellence mais sur la capacité de l'élève à tirer profit du cadre offert par le centre ;
- Activités ayant une dimension caritative proposées en début d'année (dans l'esprit en lien de la société Saint Vincent de Paul, F. Ozanam étant le fondateur des conférences Saint Vincent de Paul).
- L'établissement propose des célébrations religieuses pour les volontaires et des cours d'initiation sur des points de la liturgie, l'histoire de l'Eglise.

Coût/ financement :

- **Le coût d'une année scolaire en pension complète avec les week-end est de 9000€** (hébergement, repas, ménage hebdomadaire de la chambre, entretien, maintenance, accès à l'énergie et encadrement éducatif et pédagogique).

- 5 ou 6 bourses sont financées par le Centre (3000 à 5000 euros d'enveloppe annuelle) pour donner un coup de pouce aux personnes qui en ont besoin.

L'établissement est entièrement financé par les frais de scolarité ; Propriétaire des locaux ca aide ; important car indépendant

Difficultés rencontrées

- Des difficultés financières apparues dans les années 1970 qui ont conduit à une profonde restructuration tant de l'école élémentaire que de l'internat dans les années 2000. Pour celui-ci, de très importants travaux.

Positionnement / contrat

- Statut associatif
- Le Centre ne peut être que hors contrat au vu de l'offre

Organisation de l'espace

- Implantation à Lyon (6^{ème})

- Jusqu'au début des années 1950, l'espace était organisé de telle manière que toutes les communications se fassent par des coursives extérieures. Il n'y avait donc pas de couloirs et pas de surveillants de couloirs. Cette organisation répondait au souci d'avoir un fonctionnement transparent.

Relations avec la famille

- L'éloignement rend plus difficile les relations avec les familles des internes (se font via un bulletin)
- Échanges plus réguliers avec les parents des externes

Interaction avec l'environnement/inclusion sociale

- Fait partie du mode de fonctionnement du Centre, qui accueille des élèves/étudiants d'autres établissements ; ex. : pendant longtemps, partenariat avec l'Olympique lyonnais.
- Mise en place d'activités caritatives (visites de personnes âgées en maison de retraite alentour par ex.).

des liens privilégiés entre nos deux entités. Ici ce sont les plus grands et sur Saint Pothin les plus petits. Le fonctionnement a été préservé, les élèves de saint pothin viennent ici puisque la cour de récréation est plus grande, on a un gymnase...

Le but n'est pas d'avoir les meilleurs élèves mais ceux qui profiteront le mieux du cadre. On est très content d'avoir un élève en difficulté qui pourra progresser et s'en sortir grâce au cadre et l'environnement familial qu'on propose. Avec 82 élèves, tout le monde se connaît. Ce n'est pas l'usine, ni anonyme.

« La base ici c'est l'écologie, l'écologie humaine. » Sophie Rahbi-Bouquet, Entretien¹

¹ Les propos en italiques sont extraits de l'entretien avec Sophie Rahbi-Bouquet Directrice de l'école La Ferme des Enfants réalisé par Sylvie Mauris-Demourioux (en ligne sur www.millenaire3.com) ou du site de la Ferme des Enfants <http://la-ferme-des-enfants.com/>



« Une école pour une authentique éducation chrétienne. Les principes éducatifs des Dominicaines du Saint-Esprit sont ceux que préconise l'Église catholique, pédagogue de l'humanité, car «elle a reçu le don de la vérité ultime sur l'homme.» (Jean Paul II) »¹

Créée en 1945, l'école accueille en externat quelques 600 élèves de la maternelle au lycée (série L). Elle est mixte jusqu'en CE2 et ensuite ouverte uniquement aux filles. L'enseignement est assuré par une cinquantaine d'enseignants-es (30-35 laïcs et 8 soeurs sur les 12 soeurs de l'Institution). Elle est implantée à Saint-Cloud (92).

Genèse

L'Institut des Dominicaines du Saint-Esprit a été agrégé à l'Ordre de saint Dominique en 1940 par l'abbé V-A Berto, prêtre diocésain à Vannes. C'est une Société de Vie Apostolique de droit pontifical de vierges consacrées, vivant en commun suivant un mode antique de vie dominicaine disparu en France pendant la Révolution. Six « Maisons d'Education » ont été ouvertes, à la demande ou avec le soutien bienveillant des évêques, dans les diocèses de Vannes (Notre-Dame de Joie, Saint-Thomas d'Aquin), Nanterre (Saint-Pie X), Nantes (Sainte-Catherine de Sienne), Fréjus-Toulon (Saint-Joseph) et Saint-Dié (Saint-Dominique).

Objectifs

- Transmettre un patrimoine et des messages éducatifs. Selon les termes de l'institution-mère : « transmettre la foi, structurer les intelligences, éduquer à la liberté, former à la lumière de l'Évangile des adultes conscients de leur rôle au sein de la société »,
- Que les paroles de Dieu soient pour les élèves des paroles de vie, des repères et des principes directeurs pour leurs pensées et leurs actions.

Ancrage institutionnel

- Ordre des Dominicaines du St-Esprit et de son fondateur Saint Dominique (quête du vrai dans un climat de liberté et d'amitié),
- Le projet pédagogique est le même dans les différentes écoles avec quelques adaptations. Pédagogie de l'abbé Berto dont le but est de « former les intelligences, tremper les caractères et fortifier les cœurs »,
- Fidélité à l'Église romaine et à la juridiction du Pontife romain.

Leviers d'actions

- Propres programme pédagogique et manuels pour les matières sensibles comme l'histoire (approche chronologique), ou le français mais utilisation des manuels de l'Education nationale pour les matières neutres comme les mathématiques ou encore en terminale pour préparer les élèves au bac,

¹ http://www.dominicaines-du-saint-esprit.fr/presentation?page=un_enseignement_catholique

- Importance de la littérature classique et des textes anciens (grecs...) pour « *humaniser toutes les connaissances, y compris les savoirs techniques et scientifiques* » et entraîner les élèves à la rigueur de l'expression et de la pensée,
- Adhésion au principe de l'évangélisation par la culture (Jean-Paul II). La religion/le dogme sont déclinés au fil des cours, selon la matière enseignée,
- Prière en début de cours, deux hebdomadaires de catéchisme proposées mais l'appartenance religieuse des élèves n'est pas une condition de fréquentation de l'école. Le credo, les sacrements, les commandements, la prière et la morale chrétienne sont enseignés en primaire et au collège. Le lycée approfondit le mystère de l'Église, celui de Notre-Seigneur Jésus-Christ. Le cours de philosophie permet d'étudier la doctrine sociale de l'Église.
- Port d'un uniforme,
- Développer les dons propres à chaque enfant, dans les arts plastiques, le théâtre, le chant (chant grégorien et polyphonique), l'éloquence, la musique.



Coût/ financement :

- Coût de scolarisation d'un enfant : 2800€-3000€/an (avec variations en fonction des revenus)
- Financements privés (vente de charité annuelle).

A noter que si l'école attirait, dans les années 60 des familles très motivées par un type d'éducation religieuse (messe en latin), ce positionnement a beaucoup évolué. Sur le plan socio-économique, les élèves correspondent de manière générale à un public privilégié car l'école est située dans l'ouest parisien mais il n'y a pas pour autant d'homogénéité sociale. Depuis environ 5 ans les élèves viennent davantage de Saint-Cloud que de Versailles. D'un point de vue économique, ce ne sont pas forcément les plus aisés qui fréquentent l'école : des enfants viennent des HLM environnants.

Difficultés rencontrées

Pas de difficulté particulière à signaler.

Positionnement / contrat

- École primaire sous contrat simple depuis 1959.
- Le hors contrat est synonyme de liberté dans les programmes et les méthodes.

Organisation espace

Classique



La relation aux familles

- Intégrer les parents dans une communauté éducative car ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants. La collaboration entre parents et enseignants s vise notamment à donner aux enfants « *des habitudes de vie sacramentelle* »,
- Une charte des parents a été rédigée à leur initiative,
- L'école organise des conférences sur des sujets pouvant intéresser les parents, par exemple, sur la méthode La Garanderie,
- Implication bénévole dans le fonctionnement de l'école.

Interaction avec l'environnement

- L'école favorise les occasions d'initiatives culturelles ou sociales locales qui sensibilisent les élèves aux problèmes civiques : visites dans les maisons de retraite, jumelage de classes, etc.
- Des voyages culturels/pèlerinages sont proposés (voyage à Rome en terminale).



Ecole Nikola Tesla

« C'est peut-être ça le sens des écoles démocratiques. Elles n'apprennent pas des matières mais un savoir être. Nous on fait d'abord des adultes responsables dans ce cadre démocratique où ils prennent des décisions parfois très importantes comme voter l'exclusion temporaire ou définitive d'un membre qui n'arrête pas de transgresser les règles. On forme d'abord des personnes qui savent réfléchir, ont le sens de la justice, de la démocratie, de la gouvernance qui garde leur confiance en eux car ils ne sont jamais jugés et sont soutenus. Ils savent se débrouiller et sont autonomes parce qu'on leur a toujours dit qu'ils avaient toutes les cartes en main. » (Florent et Nadia Berthet, fondateurs)¹

Ouverte en 2016, l'école accueille, en 2018, une quinzaine d'enfants de 5 à 18 ans. Le staff est composé de 4 membres en plus des 2 fondateurs.

Genèse

- Les fondateurs, un couple dans la trentaine avec un parcours en communication pour elle et finances pour lui, très engagés dans les mouvements d'altruisme efficace
- Ils finissent leurs études avec le sentiment que l'école les a certes instruits mais ne les a pas préparés trouver leur vocation. Ils s'intéressent depuis un certain temps aux classes inversées, (créateur du site classeinversee.com), aux écoles démocratiques.... La rencontre avec le fondateur de l'école dynamique de Paris joue le rôle de déclencheur
- Après deux ans de fonctionnement, les fondateurs transmettent les rênes du projet à d'autres.

Objectifs

- Offrir une alternative aux familles et enfants qui ne se retrouvent pas dans le modèle public
- Aider les enfants à devenir des adultes confiants, responsables et autonomes, tant sur le plan personnel (savoir qui on est, ce qu'on aime faire dans la vie) que social (être capable de prendre la parole, de défendre un point de vue...)
- Avoir un impact social maximum : multiplier le nombre d'écoles, montrer par l'exemple que créer une école démocratique n'est pas si difficile et « à plus long terme, inspirer l'école publique pour qu'elle intègre davantage les valeurs de coopération et d'autonomie » (rapport d'activités 2017)

Ancrage institutionnel

- Filiation avec écoles Sudbury

¹ Les propos en italiques sont extraits de l'entretien avec F. et N. Berthet, 2016 ou du site <http://ecolenikolatesla.com>

- Réseau des écoles démocratiques (EUDEC)
- Mouvement et réseaux autour de « l'altruisme efficace » (Altruisme Efficace France, etc.)

Leviers d'action

- Faire de la motivation/ l'intérêt de l'enfant le point de départ de l'apprentissage, le laisser organiser librement son temps, ses activités, l'apprentissage de l'enfant ne doit pas s'aborder autrement que celui de l'adulte
- Créer un cadre épanouissant favorable au développement de l'enfant.
- L'enfant bénéficie du support d'une communauté composée des enfants et des membres du « staff »
- Le conseil d'école définit les règles, le conseil de justice enquête et le cas échéant sanctionne

Protecteur des intempéries, il est élaboré collectivement et protège la liberté individuelle de chacun



(source : rapport d'activités 2017)

Coût/ financement :

- Coût de scolarité proratés en fonction revenu et du nombre d'enfants à charge (9 tranches) => 3000€/an en moyenne, entre 1900 et 5900€
- Staff bénévole pendant la première année, puis rémunération au smic et volonté de pouvoir rémunérer à la mesure de l'engagement
- Recherche de bénévoles pour aider à l'encadrement pédagogique
- Financements par des prêts privés, bancaires, financement participatif (campagne HelloAsso), rémunérations pour réaliser des immersions dans l'école, activités de conseils, etc.

Difficultés rencontrées

- Nombre d'élèves fluctuants. Des élèves quittent l'école en cours d'année pour diverses raisons (trajets trop longs, trop peu de camarades dans leur tranche d'âge, craintes liées à leur futur professionnel, etc.)

- Difficulté à faire participer les enfants aux différentes institutions prévues comme le conseil d'école. Il faut un temps d'acclimatation pour qu'ils se saisissent de ces outils ;
- Présence d'enfants en grande difficulté relationnelle / affective pouvant compliquer le fonctionnement du collectif
- Changements dans l'équipe projet en raison de divergences professionnelles et pédagogiques. Fondateurs partant sur d'autres projets et ayant commencé à transmettre le projet à une nouvelle équipe.
- Location du local représentant au départ plus de 60% des dépenses.

Positionnement / contrat

- Pas de volonté de passer sous contrat (école trop radicalement différente dans ses principes pédagogiques)
- En faveur du chèque éducation

Localisation et organisation espace

- -Implantation à Lyon 3 dans des locaux commerciaux réaménagés mais volonté de déménager dans des locaux plus grands et mieux situés : tractations en cours pour déménager à Guillotière (Lyon 7).
- Aménagement comme un appartement avec des baies vitrées sur l'extérieur et des espaces thématiques (coin cuisine, coin canapé, espace informatique, espace jeux...)

Relations avec la famille

- Parents devant adhérer au projet et aux valeurs de l'école. Rencontres fréquentes individuelles ou collectives pour clarifier le projet et « réaffirmer la pédagogie des apprentissages libres et autonomes et le mode de gouvernance horizontale et démocratique » (rapport d'activités 2017)
- La place des parents est davantage affirmée qu'à l'école Dynamique de Paris : « *parents, enfants et membres de l'équipe encadrante sont ainsi alliés, partenaires dans la co-éducation des jeunes. Ils peuvent partager leurs idées, s'entraider, se questionner ensemble sur la vie de l'école, le parcours de chacun : c'est grâce à cette communication qu'a lieu l'émergence du sens, de la valeur et de solutions qui seront plus en phase avec les besoins réels. Les parents sont invités à partager des informations, donner des idées et même intervenir au sein de l'école. Leurs avis et leurs conseils comptent beaucoup dans la construction d'un collectif sain, en phase avec ses ambitions* » (rapport activités 2017)
- Parents impliqués dans l'association de l'école dont les membres sont principalement des parents et des enfants de l'école. Première Assemblée Générale tenue en janvier 2018.

Inclusion sociétale

- Utilisation des aménités publiques comme les parcs comme espace de récréation
- Relations en fonction des demandes et besoins des enfants : sorties culturelles, sportives, visites d'ateliers, d'industries, de salons, etc.
- A la demande des enfants, accueil d'intervenants venant parler de leur pratiques (art digital, neuroscientifique, etc.)
- Mise en place de stages en entreprises



Lycée Yunus Emre - Strasbourg

« Nous avons ouvert le lycée dans l'objectif de pouvoir puiser des candidats à notre future faculté de théologie, mais tous les élèves n'ont pas forcément vocation à intégrer une faculté de théologie ! Ils souhaitent simplement étudier ici, dans un contexte qui correspond à leur spécificité, vestimentaire, culinaire et leurs valeurs. Notre slogan est valeurs et réussite. Notre vœux étaient de créer un lycée, confessionnel, au même titre que les lycées confessionnels catholiques, protestants ou juifs qui existent à Strasbourg, proposent un enseignement de qualité et ont souvent des résultats meilleurs que les établissements publics. Les parents choisissent ces établissements pour donner à leurs enfants toutes les chances de faire études réussies. » (Murat Ercan, président de l'association du lycée)¹.

Lycée ouvert en septembre 2015 à Strasbourg avec une classe de seconde générale et une classe de 1^{ère} avec les 4 filières (S, ES, L², STMG). Un collège s'ouvre progressivement (une 6^{ème} et une 5^{ème} en 2017). L'école accueille 68 élèves en décembre 2016 et quelques 25 enseignants.

Genèse

- Projet initial de fonder une faculté de théologie formant des cadres religieux et des imams en lien avec l'implantation à Strasbourg de l'Union des affaires culturelles turco islamiques (DITIB)]. Projet soutenu par les instances consulaires françaises et turques en 2010 et un partenariat avec la faculté de théologie d'Istanbul.
- Après trois ans de fonctionnement, il s'est avéré juridiquement impossible d'accorder des équivalences de diplômes. Le projet de faculté a été relancé et dans le même temps, les fondateurs se sont aperçus que bon nombre de bacheliers qui étaient venus faire ces études de théologie, arrivaient sans bagage culturel et religieux. D'où la volonté de créer un lycée confessionnel d'excellence.

Objectifs

- Inclure au maximum les élèves dans la société : « Notre établissement rend un service à la communauté musulmane mais également à la société. Cette population qui représente la 2^{ème} religion de la France a besoin de faire sa place dans la société et les établissements comme les nôtres contribueront à une insertion pacifique, institutionnalisée de cette population dans la société » (Murat Ercan)
- Créer une offre de lycée confessionnel musulman d'excellence sur le modèle des établissements d'autres confessions et des établissements type Al Kindi
- En partie former des élèves susceptibles d'intégrer leur future faculté de théologie (en projet)
- A terme, volonté aussi d'accueillir d'autres publics venant chercher l'excellence hors de toute considération confessionnelle : « Notre souhait est de faire en sorte que cet établissement puisse concurrencer les meilleurs établissements à Strasbourg » (Murat Ercan)
- Projet d'ouverture d'un internat pour les filles et les garçons face aux demandes de scolarisation venant de toute la France

Ancrage institutionnel

¹ Propos en italique extraits de l'entretien avec Murat Ercan, 2016.

- Soutien de DITIB [Union des affaires culturelles turco-islamiques du Grand Est, association de droit local alsacien-mosellan, qui représente ici la Dyanet, Direction des affaires religieuses en Turquie]
- Conseil régional du culte musulman Alsace dont Murat Ercan est président. Cet ancrage permet des rencontres fréquentes avec les représentants des autres cultes.

Leviers d'actions

- Programme pédagogique de l'Education nationale
- Pédagogie classique mais avec un enseignement spécialisé et individualisé permet par des petits effectifs (classes ne dépassant pas 25 élèves). Attention portée au suivi régulier et à une proximité forte avec les élèves. Les échanges entre les familles, les enseignants, l'administration et les élèves sont fréquents, notamment si l'élève est confronté à une situation difficile.
- Développer la connaissance de la culture arabe, turque (cours de langue) et musulmane. Avec les cours de religion et d'éthique dispensés dans l'établissement, les enfants ont « *les bases de la religion sans qu'ils aillent au cours coranique à la mosquée* », ce qui permet aux parents « *d'être tranquilles samedi-dimanche, les week-ends et jours fériés* ». En moyenne, 3 heures hebdomadaires au collège et un peu plus au lycée. Les cours de langue sont des options (langue 2 ou 3)
- Les élèves ont en commun d'être musulmans, ce qui contribue à un sentiment d'acceptation, dans l'établissement, de leur diversité culturelle, religieuse et d'origine (élèves de nationalité ou « d'origine » turque, tunisienne, algérienne, marocaine...).

Coût/ financement :

- Ecolages de 1000 à 2000€/an en fonction du revenu familial
- Des financements privés permettent d'équilibrer le budget : DITIB et son réseau de 70 lieux de culte dans la région Grand-Est, dons privés en provenance de Turquie

Difficultés rencontrées

- Ouverture de l'école retardée car le bâtiment nécessitait une mise en conformité.
- Changements continuels pour organiser le fonctionnement de l'école, améliorer les conditions d'accueil et faire face aux besoins de son développement (réseau informatique pour gérer les retards, les absences, les bulletins, les devoirs, etc., organiser une bibliothèque, le CDI, une salle informatique pour les élèves, acquisition de matériel pour les matières scientifiques et les TP...)
- Lors d'activités partagées avec d'autres établissements scolaires ou de contacts avec d'autres structures, l'école doit faire œuvre de pédagogie et de sensibilisation à son projet pour désamorcer les représentations négatives et la stigmatisation.

Positionnement / contrat

- Volonté de passer sous contrat

Organisation de l'espace

- classique

Relations avec la famille

- Volonté d'impliquer les parents à terme par la création d'un conseil des parents (organisation et participation à diverses actions comme les journées portes ouvertes, une kermesse, la collecte de dons...)
- Les parents proposent spontanément leur aide (achat de matériel, tâches d'entretien, de nettoyage, soutien scolaire, etc.)

Interactions avec l'environnement /Inclusion sociale

- La majeure partie des enseignants sont en poste dans l'Education nationale (établissements publics ou privés sous contrat) et réalisent des heures supplémentaires avec une autorisation du rectorat
- Volonté de nouer des relations privilégiées avec les écoles confessionnelles, catholiques, protestantes, juives pour échanger et favoriser un esprit d'ouverture et de connaissance mutuelle de la diversité, notamment culturelle, tant entre les élèves que les enseignants. Une visite à la synagogue est prévue par exemple.
- Utilisation des infrastructures publiques pour les activités sportives et culturelles (gymnases de la ville de Strasbourg, sorties au théâtre, au bowling, visites des monuments, etc)
- Participation au Conseil de l'Europe

Cours Alexandre Dumas Montfermeil



« Nous ne sommes pas là pour faire du social mais pour éveiller le potentiel absolument extraordinaire des jeunes qui sont dans nos quartiers. Nous sommes des chercheurs de trésor. Il y a des diamants bruts qu'il faut laisser se tailler progressivement. C'est eux-mêmes qui se taillent en fonction de ce qu'on leur offre et de cette très belle collaboration avec les parents » Albéric de Serrant (directeur adjoint)¹

L'école a ouvert en 2012 et accueille une centaine d'élèves entre le primaire et le collège. Ouverte à tous, elle accueille un certain nombre d'élèves en situation d'échec, voire de rupture scolaire (auparavant déscolarisés ou issus de l'instruction à domicile).

Genèse

Les écoles espérance banlieue sont créées dans des banlieues à l'initiative d'acteurs locaux qui obtiennent le soutien de la fondation Espérance Banlieues (hébergée par la Fondation pour l'école). De 2 écoles et 30 élèves en 2012, la Fondation en compte onze en 2016 dont 5 collèges et scolarise plus de 600 élèves, sans compter les projets en cours. A Montfermeil, la mairie était désireuse d'accroître offre scolaire.

Objectifs

- Favoriser l'accès de tous les enfants de banlieue à une instruction de qualité
- Lutter contre le décrochage scolaire. Pour le directeur Albéric de Serrant, leurs élèves ont « trois problématiques : le manque de méthodologie, une paresse absolument malade, qui est vraiment paralysante pour eux, [...] et qui, du coup, engendre un manque de confiance totale » (Albéric de Serrant (directeur adjoint).
- Donner sa chance à chacun de s'intégrer dans la société française
- Transmettre la connaissance et l'amour de la culture française

¹ Propos en italique extraits de l'entretien avec Albéric de Serrant et Nathalie de Thézy, 2016

Ancrage institutionnel

- Ecole pilote de la fondation Espérance banlieues. La fondation fournit un accompagnement juridique, administratif, financier, politique aux écoles et porteurs de projets (mairies ou personnes issues de la société civile). Elle assure aussi un système d'audit économique et pédagogique des écoles. Le cours Alexandre Dumas assure des stages et tutorat pour les professeurs des autres écoles Espérance banlieues.
- Ancrage dans les réseaux catholiques (Fondation des Apprentis d'Auteuil...) et le monde de l'entreprise (notamment projet de 3^{ème} préparatoire aux voies professionnelles sous forme d'école de production en partenariat avec le club des entrepreneurs de Clichy Montfermeil)

Leviers d'action

- Sélection à l'entrée sur motivation et adhésion de l'élève et des parents au projet de l'école, et en fonction du degré d'urgence pour l'élève
- Utilisation de la force des symboles (uniforme, drapeau, systèmes d'équipes inspirés du scoutisme, vouvoiement...) pour marquer l'adhésion aux règles de l'école et l'engagement de l'enfant à faire de son mieux
- Les enseignants sont des éducateurs à côté des parents
- Accent mis sur la proximité de l'équipe éducative : rotation entre professeurs pour que l'un d'eux soit toujours disponible, psychologue à disposition des familles une après-midi par semaine à l'école, moments de rassemblements dans la cour avec prise de parole du directeur, famille tenue au courant « en temps réel » des progrès ou problèmes de discipline posés par l'enfant, sanctions disciplinaires prises avec les parents et annoncées ensemble, parents et direction se tenant « du même côté du bureau » pour montrer à l'enfant leur unité.
- Pédagogie :
 - o Priorité aux matières fondamentales, et tout spécialement à la maîtrise de la langue française (en règle générale, une autre langue à la maison est pratiquée), les mathématiques et le travail de la mémoire (dictée, conjugaison, grammaire, histoire, calcul mental...)
 - o Petits groupes
 - o Sur mesure : choix des pédagogies (traditionnelle, Montessori...) pragmatique, en fonction des besoins identifiés du côté de l'enfant (approche personnalisée)

Coût/ financement :

- Coût : 3800€/ élève du primaire et 5600€ / collégien
- Contribution des familles : 750€/ an (soit 15-20% du coût d'une scolarité)
- Autres : donateurs : fondation Bettencourt, clubs de PME...

Difficultés rencontrées

- Difficulté économique freinant l'ouverture de classes de lycée

Positionnement / contrat

- Pas de volonté de passer sous contrat (liberté d'organisation nécessaire pour obtenir des résultats) mais l'école se vit comme un lieu de transition vers le système classique.

« Notre souhait est de créer un univers différent qui prend à contre-courant tout ce qui a été fait jusqu'à présent pour voir comme ça peut fonctionner. Non pas dans une logique de test mais dans une logique d'expérimentation en mettant en place des méthodes pédagogiques connues qui ont fait leurs preuves dans un cadre juridique qui permettent une immense souplesse pédagogique. Aujourd'hui le seul cadre juridique qui permette cette immense souplesse en France, en matière d'éducation, c'est le cadre du hors contrat » (Nathalie de Thézy, Chargée de relations publiques Fondation espérance Banlieue)

Localisation et organisation de l'espace

- Localisation : Montfermeil (banlieue parisienne défavorisée)
- Bâtiments préfabriqués, fournis par un entrepreneur soutenant l'école
- « Salle des profs » ouverte aux enfants, en signe de disponibilité

Relations avec la famille

- Restaurer la parentalité est un des piliers de la mission de l'école qui se considère comme un « auxiliaire » des familles

Inclusion sociétale

- Avant l'ouverture, les porteurs de projets sont issus du terrain et donc très à l'écoute des territoires : *« la spécificité d'Espérance banlieue c'est l'acculturation, la capacité d'observer et de ne pas arriver avec les outils. On arrive, on observe, on écoute les besoins, d'où ils viennent : des parents, des chefs d'entreprise, des autorités locales, de nos collègues qui depuis 30 ans ont des gros effectifs et qui se battent pour pouvoir sauver des gamins dans la scolarité avec des programmes qui se succèdent à n'en plus en finir. Ensuite, le modèle est adapté aux besoins du territoire »* Albéric de Serrant (directeur adjoint).
- Développer des secondes industrielles pour intégrer professionnellement ceux qui ne veulent plus de l'enseignement général : *« Nous prospectons auprès d'écoles de production pour compléter l'offre éducative de la commune qui n'a aucune formation professionnelle. Les écoles de productions sont des entreprises-écoles avec une vraie logique d'entreprise. L'enseignant est aussi le chef de la section dans laquelle s'inscrit l'élève qui doit produire un certain nombre de matériel qui sera vendu à l'école. Il y a tout de suite la logique économique de l'entreprise. C'est très motivant pour l'élève, parce qu'il est en face de son client, tutorer bien sûr par son professeur. Dès le départ, il est dans un autre rôle et ça convient très bien à des élèves qui ne supportent plus l'institution scolaire »* (Nathalie de Thézy, Chargée de relations publiques Fondation espérance Banlieue).

Premier lycée se revendiquant d'une éthique universaliste en France, il accueille, depuis 2015, une soixantaine d'élèves de la seconde à la terminale dans la Tour Montparnasse à Paris.

Genèse

- Initiative personnelle de trois personnes ayant eu un parcours préalable dans l'enseignement, la formation des jeunes ou dans le secteur privé

Objectifs

- Répondre à la « *crise de l'éducation et tenter d'apporter une solution à la fracture socioculturelle* » (site) en créant un cadre propice à l'apprentissage
- Donner confiance en soi aux jeunes
- Permettre à tous de poursuivre une scolarité de qualité tout en respectant ses convictions religieuses : port de signes religieux, temps de recueillement aux interours pour ceux qui souhaitent...
- Fonder l'enseignement et la vie de l'établissement sur un esprit d'ouverture aux autres, d'acceptation des différences culturelles, culturelles, sociales.

Ancrage institutionnel

- Création de l'établissement à partir d'une éthique musulmane au départ, vécue comme implicitement universaliste par les fondatrices puis évolution vers un affichage d'une éthique universaliste entendue dans un sens philosophique (égale considération pour tous les citoyens du monde) et moral (éthique universelle s'appliquant universellement, c'est-à-dire pour « tous les individus dans la même situation », indépendamment de la culture, de la religion, de la nationalité, de l'inscription sociale ou de toute autre caractéristique distinctive).
- Méo High School est la contraction de « Méthode One Plus » marque déposée de la société « Institut Méthode One Plus » qui soutient l'école. Cette méthode pédagogique s'appuie sur le « triangle pédagogique » de Jean Houssaye (1988) et cherche à trouver un équilibre entre les relations élève, savoir et enseignant pour que l'apprentissage soit profitable quelle que soit la situation.

Leviers d'action

- Pédagogie traditionnelle
- Petits effectifs permettant un accompagnement approfondi des élèves et davantage de liberté dans l'expression de leur identité
- Système de tutorat avec des jeunes adultes ayant fait des études supérieures (université, grandes écoles). Le tutorat est à la fois scolaire et éducatif. Le tuteur jouant le rôle à la fois de modèle et de « grand frère »
- Respect de la pratique de la religion ou de tout autre éthique (port de signes religieux libre dans la mesure où cela ne devient pas ostentatoire et ne nuit pas à la vie collective)
- Faire monter en compétences les élèves en matière de langues étrangères et de compétences digitales (bureautique, informatique, réseaux sociaux...). Préparation à différentes certifications utiles pour le monde du travail.

- Pédagogie de projet pour s'initier à l'entrepreneuriat, à la fixation d'objectifs et travailler sur le volet comportemental, le savoir-être dans un groupe (écoute des autres tout en assumant son individualité)
- Accompagnement vers un choix professionnel/études supérieures (rencontre avec des professionnels de différents secteurs)

Coût/ financement :

- Coût de scolarisation d'un enfant : 4000€/an, dégressif pour les fratries
- Autofinancement par les écolages, quelques dons et le recours aux bénévoles (tuteurs, « fundraiser », « Community Manager », « Event Organiser », Hôtes/Hôtesse d'Accueil et toute autre fonction qui pourrait contribuer à développer efficacement l'établissement (site))

Difficultés rencontrées

- La 1^{ère} année a vu se déployer une dynamique de communautarisme présente chez certains enseignants et élèves non voulue par les fondatrices qui ont fait évoluer le cadre idéologique de l'établissement en se revendiquant non plus d'une éthique musulmane mais universaliste.
- 1^{ère} année difficile sur le plan de la transmission des savoirs, de la discipline et des valeurs, notamment en raison de l'hétérogénéité des parcours des élèves de la première promotion.
- Difficulté de concilier exigences du niveau scolaire et accueil non-discriminant des élèves en demande de « seconde chance »

Positionnement / contrat

- Objectif de passer sous contrat

Localisation et organisation de l'espace

- Etablissement installé dans des locaux du type locaux professionnels, dans la Tour Montparnasse, peu vastes. La physionomie des lieux diffère donc pour l'essentiel d'un lycée « classique », même si le fonctionnement du lycée ne s'en éloigne pas (bureau pour l'administration, salles de cours...).
- Choix guidé au départ par la proximité et également pour l'image renvoyée (celle de Paris, centrale, et siège d'entreprises).

Relations à la famille

- La collaboration avec des parents investis est jugée indispensable pour le suivi de l'élève. Un entretien de motivation avec l'élève et ses parents permet de poser les bases de cette relation tripartite établissement-parents-élèves

Inclusion sociétale

- Le choix de la localisation est vu comme un marqueur d'inclusion dans la ville et le monde économique
- Sorties culturelles (Musée du Louvre), historiques (Camp de Drancy) et rencontres avec des acteurs institutionnels comme le Tribunal correctionnel de Paris
- Création d'un bureau des jeunes, le Royal Meia, affilié au Réseau National des Juniors Associations. Le Royal Meia organise différents événements et revendique « une cohésion vers l'excellence », entendue non pas comme devenir une élite mais bien viser à atteindre le meilleur de soi-même en toute circonstance (www.royal-meia.com).

WWW.

RETROUVEZ
TOUTES LES ÉTUDES SUR

MILLENAIRE3.

COM