



MASTER 2 SOCIOLOGIE – MÉDIATION, INTERVENTION SOCIALE ET SOLIDARITÉ

MÉMOIRE DE RECHERCHE

2018/2019

Ariane Boudot

Quelle indépendance pour les écoles hors contrat ?

Sous la direction de Patricia Vannier, maîtresse de conférences à
l'Université Toulouse Jean Jaurès, département de sociologie

Remerciements

Je remercie infiniment l'équipe de l'école qui m'a accueillie près de six mois pour mon stage de fin de master.

Tout particulièrement Kim pour sa confiance, Marina pour son accueil et Florence pour nos échanges.

Je remercie les élèves de la classe de maternelle de m'avoir laissée apprendre à leurs côtés.

Je remercie l'ensemble de l'équipe du master MISS qui a permis la réalisation de ce stage et ce mémoire de recherche.

Je remercie Patricia Vannier pour avoir suivi, encouragé et éclairé ce travail.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1 – Contextualisation.....	2
1. Au carrefour de différentes disciplines.....	2
2. L’articulation de plusieurs objets de recherche.....	3
<i>Les programmes scolaires, symbole des décisions politiques venues « du haut ».....</i>	<i>4</i>
<i>La pluralité des acteurs de l’École.....</i>	<i>5</i>
<i>La teneur du métier.....</i>	<i>9</i>
3. L’ancrage de la recherche dans un contexte politique et pédagogique.....	12
<i>L’actualité des écoles hors contrat.....</i>	<i>12</i>
<i>Le choix des mots.....</i>	<i>14</i>
Chapitre 2 – Préparer l’enquête.....	18
1. L’intérêt scientifique d’un tel sujet.....	18
2. Le lieu de l’enquête.....	22
3. Méthodologie, du particulier au général.....	24
4. Lectures, du général au particulier.....	25
<i>Les multiples enjeux de l’École ou des écoles.....</i>	<i>25</i>
<i>Comprendre ce qui mène aux écoles alternatives.....</i>	<i>26</i>
<i>Les écoles alternatives : l’enquête de terrain dans une école différente.....</i>	<i>27</i>
Chapitre 3 – La phase d’enquête.....	30
1. L’entrée sur le terrain.....	30
2. Interroger les réseaux.....	32
Chapitre 4 – Ce que désigne l’indépendance.....	34
1. Un désir politique ?.....	35
2. Recherche de spécificité, éducation différenciée.....	40
3. Liberté pour les individus, contrôle des institutions.....	43
4. Un contrat tacite.....	45
5. Les écoles hors contrat, tentative de réponse à la crise de l’école ?.....	46
6. Compenser l’absence de l’institution.....	51
Chapitre 5 – L’école hors contrat, reflet des enjeux sociaux contemporains ?.....	53
1. Théâtre d’inégalités sociales.....	53
2. Pédagogies en concurrence.....	55
3. Le projet politique.....	57
4. Une école à la carte.....	57
Conclusion.....	58
Documents annexes.....	62
Bibliographie.....	67

Introduction

L'école est un terrain d'investigation privilégié des sciences sociales. Par ce que représente l'éducation dans l'organisation de nos sociétés, de multiples angles ont été adoptés par la recherche pour saisir ses enjeux. La sociologie de l'école, la sociologie de l'éducation et la sociologie du système éducatif sont des champs de la recherche qui interrogent la substance d'une institution et met en lumière ses logiques qui conditionnent, reflètent et caractérisent le fonctionnement politique de l'État. En choisissant un terrain de la sphère éducative, on s'attend donc à mobiliser aussi des concepts qui ne sont pas propres à celle-ci dans la mesure où il est intéressant d'adopter différentes échelles d'analyse, du particulier au général. Dans le cadre de la recherche sur les écoles hors contrat, l'indépendance, le choix et la liberté sont trois idées qui ont émergé et méritent d'être discutées au regard de la place de ces établissements dans le paysage éducatif. L'ambition sociologique est de faire dialoguer le phénomène factuel – l'existence de ces écoles, le contexte dans lequel il s'inscrit et les logiques plus générales de l'évolution de la société. Grâce à cela, on souhaite en apprendre sur la nature des changements du monde social.

Le choix de l'école par les familles et les élèves révèlent des tensions dans un État qui a institutionnalisé l'École comme objet de lutte contre les inégalités et qui expriment un attachement à l'idée d'une école pour tous. Nous sommes donc là face à une contradiction entre cette idée et le développement de l'entreprise privée en matière d'éducation, qui renvoie à une école pour chacun. La liberté est donc discutée : quelle est sa nature et quelle est son ampleur ? Libre de choisir, mais parmi quelles options ? Ces questions orientent la réflexion vers l'étude du fonctionnement de l'établissement hors contrat puisqu'il est l'une de ces options. Il symbolise l'indépendance. Pourquoi est-il alors choisi ? Quelles stratégies sont à l'origine de ce choix ?

La réalisation de ce mémoire a été motivée par la volonté d'observer des interactions à l'école. Sans objectif particulier en principe, c'est par curiosité, mais aussi par hasard que ce mémoire a pris cette forme. L'enseignement privé était un terrain étranger, et s'est révélé être un terrain plus accessible que l'école publique. La qualité de *hors contrat* s'est imposée comme angle de recherche tant elle semblait être une curiosité sociologique mais aussi politique. Il faut garder à l'esprit que ce travail porte sur les écoles maternelle et élémentaire. Des situations propres à l'enseignement secondaire seront parfois abordées si elles résonnent avec l'argumentaire en cours, mais si rien n'est précisé, cela renvoie aux écoles primaires, tout comme les résultats de l'enquête.

L'analyse de ce phénomène fait donc appel à divers domaines de la recherche, pour comprendre les aspects pédagogiques, institutionnels, politiques, économiques... Cela permet de faire émerger une définition de l'ensemble des acteurs qui interagissent dans le cadre de notre sujet, l'environnement dans lequel ils évoluent et les règles auxquelles ils sont soumis. Nous développerons tous ces thèmes avant de spécifier les particularités du phénomène au regard de l'actualité politique et pédagogique. Ensuite, nous présenterons l'enquête qui donnera lieu à une série d'analyses et de résultats potentiels dans le but de donner des clefs de compréhension du monde social dans lequel nous évoluons.

Chapitre 1 – Contextualisation

1. Au carrefour de différentes disciplines

L'objet de ce mémoire de recherche est l'organisation des écoles alternatives qui fleurissent dans le paysage éducatif français depuis les années 2010. Selon leurs différents degrés de dépendance vis-à-vis du système public et donc de l'État, des questions se posent quant à leur fonctionnement. À mi-chemin entre la science politique et la sociologie de l'éducation, ce travail rend compte d'une enquête de terrain qui, au regard de ces deux champs académiques, analyse des phénomènes locaux trouvant leur source dans des directives nationales. Il est question de comprendre comment les textes des politiques éducatives sont utilisés ou mis de côté par ces écoles qui se revendiquent différentes, comment ces dernières se positionnent dans un système dans lequel l'éducation était jusqu'alors pensé comme un service public et gratuit.

Pour une analyse des dynamiques organisationnelles de ces établissements, la science politique vient mettre en lumière certains points que la sociologie de l'éducation avaient mis de côté. La sociologie de l'éducation, éclairée par des outils de science politique, permet l'étude du sujet au regard de deux échelles d'analyse. En effet, ce travail se doit de considérer le système éducatif comme un moteur des questions posées par la recherche. C'est en son sein que se développent les dynamiques traitées pendant l'enquête, il est donc important d'évoquer ses rouages, ses particularités, ses tendances et la contexte politique. L'axe enseignement privé/public constitue un pilier de cette recherche.

Les écoles privées alternatives, et notamment celles qui sont hors contrat de l'Éducation Nationale, se retrouvent régulièrement au cœur des débats législatifs au sujet de leur encadrement qui, en fonction des gouvernements, tend à être plus ou moins renforcé par des mesures de contrôle. Le lien avec le ministère est alors plus ou moins étroit, mais toujours manifestement existant. C'est ce qui a mené à la prise en considération de la science politique pour ce mémoire. Elle connaît un angle mort dans la recherche en ce qui concerne les textes et réformes scolaires. Les années 2010 ont été le temps de la publication d'articles incitant les politistes à s'y intéresser, cela ne pouvant se faire sans la prise en compte des travaux de sociologie existants. Ici, la science politique comprend la sociologie politique et la sociologie de l'action publique, quand le mot sociologie recouvrera de façon schématique les sciences de l'éducation et la sociologie de l'éducation.

Une série de questions de départ forme la base du travail de recherche autour des écoles hors contrat. Plus précisément, il s'agit de décortiquer la nature de la dépendance (et, par la force des choses, de l'indépendance et de l'interdépendance) qu'il existe entre les écoles qui se positionnent en dehors de l'institution scolaire publique. Ainsi, nous pouvons formuler ces questions : les écoles différentes utilisent des méthodes et pratiques qui ne sont pas celles des écoles sous contrat de l'Éducation Nationale. Dans quelle mesure cette affirmation est-elle vraie ? Elles orientent leur discours vers des pratiques innovantes et alternatives : quelles sont-elles ? Et en mettant en pratique des innovations, les écoles différentes tendent-elles à faire en sorte que l'école traditionnelle les reprennent, ou la différence est-elle un objectif en soi ? On perçoit une double dynamique de prôner une éducation meilleure, mais de maintenir l'indépendance, le particularisme. Dans quelle mesure les écoles alternatives ont-elles une ambition universaliste ?

Pour répondre à ces questions, on tentera de maîtriser l'ensemble des objets qui relèvent de la sociologie de l'école gravitant autour du sujet principal de la recherche. Ils seront présentés tels que la sociologie de l'éducation les connaît, sans, pour le moment, affiner ces définitions au niveau de l'école hors contrat. C'est grâce à des considérations générales au début que nous parviendrons, suite à une enquête enrichie par ces éléments, à tirer des conclusions propres aux écoles hors contrat de l'Éducation Nationale.

2. L'articulation de plusieurs objets de recherche

Les programmes scolaires, symbole des décisions politiques venues « du haut »

La question des programmes scolaires dans un travail qui traite des écoles hors contrat est pertinente parce que ces dernières, si elles ne sont pas tenues de les suivre rigoureusement, se révèlent dépendantes de ces décisions venues du haut. C'est un outil intéressant pour saisir l'imbrication entre les mesures publiques et les établissements privés. L'objet « programme » l'illustre bien. Il existe un certain nombre de ressources scientifiques présentant des études sur les programmes scolaires. Dans un entretien donné pour la revue *Carrefours de l'éducation*¹, Dominique Raulin rend compte de ses recherches sur la fabrique des programmes scolaires. Il estime que l'évolution de ces derniers a été orientée vers l'atténuation de la marge d'implicite qui était présente dans les textes. « C'est dans les quarante dernières années que les contenus d'enseignement ont été le plus fortement modifiés », avec le début de la pédagogie par objectifs. Celle-ci se traduit par l'approche par compétences avec la réforme Fillon de 2005. La diversification et massification de la quantité des connaissances forcent une redéfinition des programmes scolaires, mais aucune stratégie ne fait consensus au sujet du contenu. Quelle place laisser au savoir « encyclopédique » ? Quels instruments pédagogiques sont les plus efficaces ? Les réponses apportées à ces questions ont varié sensiblement d'une époque à l'autre, et l'accélération des dynamiques des savoirs par leur accessibilité rend le débat très vif. L'approche par compétences est justifiée par la nature des savoirs encyclopédiques. Ils sont lourds et denses, et moins directement valorisés sur le marché du travail. Ils sont partiellement substitués par des apprentissages pratiques, le savoir-faire est évalué au même titre que la connaissance. Le développement de ces nouvelles approches s'inscrit dans un paradigme auquel est confronté l'ensemble des acteurs de l'école à échelle internationale, et elles sont largement intégrées dans les mouvements d'écoles alternatives qui cherchent à se créer des lignes directives propres. Elles s'inspirent ainsi de ces méthodes présentées comme plus modernes. Les apprentissages pratiques sont, comme nous le verrons au cours de la recherche, un axe mobilisé dans le discours des nouvelles écoles.

Pauline Ravinet² en 2009 explique que des organisations internationales comme l'Union Européenne ou l'OCDE participent aux transformations des systèmes éducatifs de ses pays membres. La science politique aura donc tendance à élargir sa focale au niveau des États pour comprendre l'uniformisation des systèmes éducatifs nationaux les uns par rapport aux autres. On

1 Dominique Raulin et al., « La réforme en éducation, vue par des acteurs », *Carrefours de l'éducation*, n°41, 2016, p. 201-221.

2 Pauline Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998 », *Éducation et sociétés*, n°24, 2009, p. 29-44.

note ici que notre terrain d'enquête est une école qui revendique son inspiration du modèle finlandais. Ces écoles utilisent donc divers moyens directement hérités des politiques publiques nationales et internationales pour créer leur identité.

On comprend que l'évolution de la sphère éducative est soumise à des aspirations politiques orchestrées par des acteurs nationaux qui portent un intérêt aux moyens pédagogiques utilisés dans leur État. Ils s'inspirent de ce qui se fait au-delà des frontières pour que les pratiques pédagogiques des acteurs de l'école soient efficaces au niveau des apprentissages, compétences et valeur sur le marché du travail.

La pluralité des acteurs de l'École

Ces acteurs de l'École doivent alors s'approprier les mesures prises par leur hiérarchie. La présente recherche s'intéresse à leur profil et leurs pratiques, ce dans un premier temps sans distinction d'environnement de travail (public, privé). Il sera ensuite intéressant de dégager ces différences, mais le métier de professeur des écoles en tant que tel est à définir.

Selon Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière dans leur *Sociologie de l'école*³, les enseignants sont aujourd'hui un groupe socio-professionnel largement étudié. C'est principalement sur le chapitre « Les enseignants et professionnels du système éducatif » de ce livre que repose cette partie. Les enseignants, en général, forment un corps professionnel qui a un lien avec l'État faisant partie intégrante de leur identité socio-professionnelle et ce dans l'imaginaire de l'ensemble de la population. Ils ont un statut social propre⁴, et dépendent en tant que groupe de ses évolutions. Géraldine Farges explique une baisse du prestige et des privilèges assignés à cette profession depuis les années 2000, notamment par l'allongement du temps d'études. Les professeurs des écoles ne sont plus particulièrement les plus diplômés.

L'ouvrage *Professeurs des écoles au XXI^{ème} siècle. Portraits socioprofessionnels*, de André D. Robert et Françoise Carraud publié en 2018⁵, informe que 45 % des enseignants du premier degré ont été remplacé entre 2003 et 2013, pour cause de départs à la retraite. Cet ouvrage de sociologie

3 Marianne Blanchard, Joanie Cayouette-Remblière, *Sociologie de l'école*, La Découverte, 2016.

4 Géraldine Farges, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales*, n°49, 2011.

5 André D. Robert, Françoise Carraud, *Professeurs des écoles au XXI^{ème} siècle. Portraits socioprofessionnels*, Paris, Presses Universitaires de France, 2018

cherche à rendre compte du changement de génération qui a été opéré au sein de ce corps professionnel.

« On a voulu faire un livre qui reconnaisse le métier de professeur des écoles », dit Françoise Carraud dans un entretien pour le *Café pédagogique*⁶. Il y a cette idée de statut et reconnaissance sociale à prendre en compte dans la recherche. La valeur accordée par les enseignants à leurs profession et activité, ainsi que la construction de leur identité professionnelle seront discutées au cours de ce travail. La profession est un « lieu de socialisation et de médiation entre l'individu et la société »⁷ : c'est pourquoi la nature de la présente recherche se doit de considérer le public comme un groupe professionnel ayant des attributs propres. Si la société dans cette définition représente le monde social dans son ensemble, alors l'individu, enseignant, récepteur de la politique publique, pourra utiliser la profession pour renvoyer à la société le produit de son interaction avec la puissance publique, qu'il travaille dans le public ou dans le privé, où l'identité est à construire.

Ces éléments alimentent la réflexion sur le terrain et la grille d'observation. Une des conclusions de l'ouvrage montre que le métier de professeurs des écoles, malgré des évolutions, demeure motivé par le sentiment de vocation. Les résultats de l'enquête de terrain seront à mettre en dialogue avec cette notion de vocation : qu'en est-il de l'enseignement privé hors contrat ? Comment les enseignants se perçoivent-ils ?

Néanmoins, malgré la persistance de la vocation, cette profession de fait pas état d'une homogénéité parfaite. Dans l'enseignement secondaire, les statuts divergent entre certifiés, agrégés et contractuels. Dans l'enseignement primaire, ce qui ressort des travaux, c'est le fait de travailler avec des générations différentes et dont les pratiques culturelles et sociales diffèrent. Les instituts de formation ont changé : écoles normales jusqu'en 1990, puis les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) supprimés en 2013, pour laisser place aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Selon Agnès Van Zanten et Philippe Rayou dans *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?*⁸, en 2004, les « nouveaux enseignants » (primaire et secondaire) ont entre 3 et 5 d'expérience. Ils ont un rapport spécifique à leur profession, c'est une illustration de l'hétérogénéité de cette sphère. L'enquête présente une autre approche de la notion de

6 François Jarraud, « Françoise Carraud : Pour une reconnaissance du métier de professeur des écoles », *Café pédagogique*, [en ligne], 13 juin 2018, <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/06/13062018Article636644693817457555.aspx>, consulté le 6 février 2019.

7 Joseph Cacciari, « Nadège Vezinat, *Sociologie des groupes professionnels* », *Lectures, Les comptes rendus*, 2016.

8 Agnès Van Zanten, Philippe Rayou, *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?*, Bayard, 2004.

vocation. Ils montrent que le choix du métier par vocation est moindre en comparaison de l'aspiration de ces enseignants à exercer à d'autres postes dans l'Éducation Nationale au cours de leur carrière. C'est-à-dire que si la vocation reste visible, selon ces chercheurs, l'ambition d'occuper des postes qui ne se limitent pas à l'enseignement est importante.

Il y a eu une tendance à la moyennisation de ce corps de métier qui attire moins qu'auparavant les étudiants (Farges, 2011). Cet aspect de la perception de leur métier diffère des enseignants avec plus d'ancienneté. Pour ce qui relève des caractéristiques sociales, Deauvieu écrit en 2005⁹ que « les enfants d'ouvriers et d'employés deviennent, toutes choses égales par ailleurs, plus souvent enseignants du secondaire que les enfants de cadres ». Cette tendance illustre de la moyennisation du métier, et soutient l'idée que l'origine sociale des parents, l'âge, le sexe (majoritairement des enseignantes, à 69 %¹⁰, primaire compris) influencent les pratiques et la culture professionnelles. Marianne Blanchard et Joanie Cayouette-Remblière fournissent des données statistiques sur la répartition par sexe, âge, origine sociale des enseignants. Ces indicateurs enrichissent l'enquête de terrain. Il faut également renseigner cette dernière en par rapport à la qualité des conditions de travail : le temps consacré à la correction de copie, la place accordée aux pratiques disciplinaires etc. sont tributaires de critères contextuels et teintent la nature du métier.

D'autres acteurs sont à prendre en compte puisqu'on met en question les rapports hiérarchiques avec l'institution Éducation Nationale. L'inspection est un levier de réflexion au fil du raisonnement. Le métier d'inspecteur est présenté dans le livre *Sociologie de l'école* de Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten¹¹. C'est un métier qui a évolué depuis les années 1970. Il a fallu inspecter non plus seulement les enseignants, mais aussi les dispositifs, les politiques et des établissements dans de nouvelles configurations comme ceux hors contrat. Les inspecteurs ne « contrôlent » plus uniquement : une partie de l'exercice relève du conseil et de la médiation. La dimension évaluative a été atténuée au profit d'une mission coordinatrice de l'action éducative. Cependant, l'impact des inspecteurs est relatif, voire ne produit pas les effets que le système attend de lui. Le système français inspecte l'enseignant à titre individuel, ce qui le place comme responsable individuel de la qualité de l'enseignement. Les inspecteurs peuvent facilement être perçus comme pesants pour les enseignants. Il est difficile de ne pas tenir compte de l'accroissement géographique connu par ce corps de métier. Ils couvrent ainsi une plus grande zone,

9 Jérôme Deauvieu, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, n°150, 2005, p. 31-41.

10 Marianne Blanchard, Joanie Cayouette-Remblière, *Sociologie de l'école*, La Découverte, 2016.

11 Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges, Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2018.

perdant ainsi de la proximité, un ancrage territorial. La distance avec le lieu et ses acteurs est agrandie. Si l'inspecteur n'est pas dans une posture de pair, la confrontation est alors un jeu, loin du reflet du rôle quotidien de l'enseignant à l'école.

En préparant le terrain de l'école hors contrat, le thème de l'inspection a été évoqué souvent. L'inspection peut être impromptue dans ces écoles, elles sont redoutées. La comparaison de leur déroulement et leur perception par le personnel pédagogique sont un élément d'enquête.

Le cadrage théorique invité à se référer à une recherche effectuée par les sociologues Yves Dutercq et Vincent Lang¹², portant sur la transformation des modes d'action des personnels d'encadrement de l'éducation, qui date de 2001. Le constat de la décentralisation est un pilier de la réflexion. Cette décentralisation a donné lieu à l'éclatement des lieux d'administration. Si la ligne gouvernementale conserve l'ascendant sur les pratiques locales, il y a une territorialisation des pratiques nées des différentes politiques éducatives. L'enquête a interrogé cent chefs d'établissement (pour la plupart d'ex-enseignants), des inspecteurs et membres de collectivités territoriales. Le lien avec notre sujet se trouve dans l'intérêt à connaître les enjeux du système éducatif français. L'enquête a été réalisée par questionnaires et entretiens. Au sein des établissements, les relations sont fondées sur une stricte séparation des tâches pédagogiques et des tâches administratives. Les enseignants distinguent ces deux types de missions et donc les acteurs de l'établissement astreints aux tâches administratives uniquement sont définis par celles-ci. Le chef d'établissement endosse alors le rôle de médiateur entre enseignants, personnels administratifs, et les instances de régulation extérieures à l'école qui symbolisent l'Éducation Nationale. Or, le développement des techniques managériales rend ambigu le rapport entre chef d'établissement, manager en devenir, et les enseignants qui tiennent à leur autonomie pensée comme une condition d'exercice du métier. Une vaste enquête d'Anne Barrère¹³ réalisée sur deux ans confirme que les chefs d'établissement sont assimilables à des « managers de la République ». Ce rôle modifie aussi la nature des métiers enseignants qui s'associent maintenant à des idées d'innovation, de solidarité collective, d'éthique, tout ceci orchestré par le chef d'établissement qui doit obtenir l'adhésion des professeurs à ces nouveaux modes d'action. Dutercq et Lang parlent d'évolutions de la configuration et du cadre idéologique de l'action éducative.

Cette enquête assure l'idée selon laquelle la notion de réseau est importante dans la nouvelle organisation du travail à laquelle n'échappe pas la sphère publique. Le réseau, peu importe la forme

12 Yves Dutercq, Vincent Lang, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, n°8, 2001, p. 49-64.

13 Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, PUF, 2006.

qu'il prend, est prendre en compte en tant qu'objet sociologique sur le terrain de l'enquête. Il est à étudier puisqu'il a, comme l'ensemble de l'organisation du travail, une influence sur les pratiques des enseignants.

La teneur du métier

Une bonne connaissance en amont des pratiques et du déroulement des journées en classe est un outil pour la réalisation de l'enquête de terrain. Les recherches sur les pratiques enseignantes en sociologie mettent lumière des routines dont on espère tirer des éléments de réponse aux questions sur le fonctionnement des écoles hors contrat de l'Éducation Nationale. La littérature relevant de l'analyse des pratiques enseignantes permet l'élaboration de grilles d'observation qui prennent en compte les représentations des enseignants par rapport à leurs propres pratiques, et, plus largement, elles permettent de mieux connaître l'environnement social des enseignants, le lieu où se jouent une grande partie des dynamiques liées aux politiques éducatives : la salle de classe. Les façons d'enquêter à l'école publique ou privée sous contrat sont considérées comme les mêmes à adopter à l'école indépendante.

Laurent Talbot est sociologue, et a produit des recherches en sociologie de l'éducation, s'intéressant aux pratiques enseignantes. L'article « Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire », pour la revue *Mesure et évaluation en éducation*¹⁴, fournit des outils pour appréhender l'institution scolaire. Dans cet article, un riche travail de définition offre des concepts intéressants pour appréhender le sujet des pratiques. Il y définit la pratique, et citant Frédéric Tupin¹⁵, il distingue des niveaux d'analyse sociologique à prendre en compte dans l'élaboration d'un protocole d'enquête. Tupin parle de contextes donnant à voir différentes dimensions des pratiques enseignantes : « Le contexte microsituationnel (type d'établissement, classe, cursus des élèves, matériel, etc.), le contexte micropériphérique (situation géographique de l'école, CSP des parents d'élèves, culture d'appartenance, etc.), le contexte médian (curricula, programme d'enseignement, textes officiels, etc.), le macrocontexte (politique éducative, etc.) et enfin la société dans laquelle s'insère le macrocontexte. » Laurent Talbot utilise la focale micro-situationnelle, tandis que le rapport à l'institution Éducation Nationale implique une analyse aux niveaux supérieurs :

14 Laurent Talbot, « Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire », *Mesure et évaluation en éducation*, n°34, 2011, p. 79-112.

15 Frédéric Tupin, « Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels », Note de synthèse, Habilitation à diriger des recherches (HDR), Université de Nantes.

micropériphérique par l'appréhension du terrain sociologique, mais aussi les contexte médian et macrocontexte dont l'analyse est alimentée par la science politique. Pour les écoles hors contrat, nous allons faire apparaître chacune de ces dimensions. La définition de Tupin constitue une grille d'analyse pertinente.

La littérature relative aux pratiques enseignantes met en avant les évolutions du métier notamment par l'axe des nouvelles formes de travail auxquelles n'échappe l'école. Cela fait écho à ce qui a été dit au sujet de la multiplicité des acteurs et de l'éclatement des lieux d'administration. Maurice Tardif et Claude Lessard, auteurs de *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, ont travaillé sur le quotidien des enseignants au Québec. Le métier d'enseignant comprend plusieurs aspects, il est composite¹⁶, plusieurs tâches incombent à l'exercice de cette activité professionnelle : le temps d'interaction avec le groupe en classe, la préparation des cours, les interactions plus particulières avec les élèves, la correction, l'évaluation, la surveillance, les relations avec les parents, les pairs, l'institution... Les pratiques qui s'observent à l'échelle des établissements suivent à la fois l'évolution du système global, et le système éducatif global suit lui-même les tendances des formes de travail qui ont été bouleversées au cours du XX^{ème} siècle. On pense ici au management décrit par l'enquête de Dutercq et Lang. Il s'est diffusé dans le secteur privé dans un premier temps, mais est à l'œuvre maintenant dans les organisations publiques. Cela a un effet sur les pratiques enseignantes (et donc dans la manière de les étudier). En effet, le nouveau management est caractérisé par un mode de contrôle du travailleur qui est intériorisé et effectué par les pairs.

L'accent est mis sur la complexification du système et l'analyse des pratiques montre que les enseignants se sont adaptés à leurs conditions de travail. Les enseignants sont les exécutants d'un travail de service, mais aussi maîtres de l'organisation de la classe. Tardif et Lessard disent que l'effet de hétérogénéité croissante des publics (des élèves) donne lieu à un sentiment d'incertitude professionnelle. La routine a ses limites dans la classe qui est le lieu d'interactions où l'affectivité peut entrer en ligne de compte. Il faut exécuter et encadrer à la fois, dans un contexte d'imprévisibilité.

Les enseignants doivent atteindre des objectifs, et pour ce faire, il faut que les élèves adhèrent à l'exercice qu'est la scolarité. L'enseignant, pour obtenir cette adhésion, s'adonne à ces efforts de

16 Laurent Talbot, « Maurice Tardif, Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck Université, 1999 », *Revue française de pédagogie*, n°138, 2002, p. 183-185.

communication, explicitation, construction de sens, maîtrise du groupe... Ils sont face à des individus jeunes, et ce public ne peut être encadré en suivant des règles établies générales et techniques. L'enseignant s'investit alors émotionnellement.

Un article de Sylvain Broccolichi et Eric Roditi, « Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante »¹⁷, fait le lien ces deux champs de recherche. Il s'agit ici d'étudier la pratique enseignante différemment qu'en regardant le cadre quotidien et routinier, mais plutôt de se concentrer sur la mise en œuvre d'une pratique donnée. Le croisement de la didactique et de la sociologie rend compte à la fois des processus cognitifs enseignement-apprentissage, et des contraintes et enjeux sociaux, présents dans l'enquête *Le travail enseignant au quotidien*. Cette enquête-ci est très intéressante, elle présente les comportements en classe d'un jeune professeur des écoles, au début de sa carrière, avant de refaire une série d'observations huit ans plus tard, une fois titularisé et devenu directeur de son école. Les chercheurs ont voulu interroger le professeur quant à sa propre perception du métier. L'un des résultats de l'enquête dit que le jeune professeur accorde une très grande importance à la dimension relationnelle avec les élèves. On revient à l'engagement émotionnel que comprend cette profession. L'enseignement de la géométrie en grande section de maternelle est le support de la recherche. En comparant cette leçon donnée à huit ans d'intervalle, grâce à la répartition des paroles prononcées par le professeur, on apprend que la part des rappels à l'ordre diminue, l'institutionnalisation des savoirs est et demeure faible contrairement à la transmission de façons de faire.

D'un point de vue méthodologique, cet article est une ressource. Un seul professeur est pris en compte, tout comme un seul terrain (un seul établissement) le sera dans notre recherche pour les observations. Pour autant, grâce aux supports théoriques pré-existants et une maîtrise de l'ensemble des objets présents dans l'espace social, nous tenterons de réaliser une enquête rigoureusement scientifique.

L'enquête sur les écoles hors contrat ne va pas à proprement parler analyser des pratiques enseignantes, mais plutôt l'organisation d'un établissement. Cependant, des classes ont été observées, et le personnel de l'éducation a été interrogé. C'est pour ces raisons que les pratiques ont fait l'objet d'une recherche bibliographique. La compréhension des routines et du quotidien des acteurs étudiés est un outil sociologique. De plus, même si cela est fait avec distance par rapport

¹⁷ Sylvain Broccolichi et Éric Roditi, « Analyses didactique et sociologique d'une pratique enseignante », *Revue française de pédagogie*, n°188, 2014, 39-50.

aux pratiques observées, cela permettra d'alimenter les réflexions autour des dimensions sociales et pédagogiques.

3. L'ancrage de la recherche dans un contexte politique et pédagogique

L'actualité des écoles hors contrat

En 2016, 56 000 élèves suivaient leur scolarité primaire et secondaire dans une école privée hors contrat. A la rentrée 2018, ils étaient 73 000. Ces écoles hors contrat de l'Éducation Nationale n'ont donc pas signé d'accord avec l'État. Il n'y a pas d'échange financier ni subvention, mais une autonomie pédagogique. Cette indépendance implique que les scolarités sont à la charge des familles. Contrairement aux écoles privées sous contrat, les enseignants ne sont pas payés par l'État mais leur recrutement se fait sans condition de diplôme. Le site internet de l'Éducation Nationale ne donne que très peu d'informations quant aux règles auxquelles sont soumis ces établissements hors contrat. Il mentionne sur l'une de ses pages l'enseignement privé, regroupant les écoles sous contrat et hors contrat, sans exhaustivité. Ce sont plutôt des articles de presse en ligne qui éclairent le sujet tels que « Au fait, c'est quoi une école «hors contrat» ? »¹⁸ sur le site du journal *Libération* le 9 juin 2016 ou « Hors contrat : comment comprendre le succès des écoles alternatives ? »¹⁹ le 31 août 2018 pour *Le Monde*, qui donnent des chiffres, parlent de la répartition territoriale et précise que le hors contrat contient majoritairement des écoles laïques.

Des lois qui datent de plus d'un siècle consacrent la liberté d'enseignement comme liberté fondamentale. Les conditions pour ouvrir un établissement scolaires sont restreintes : avoir le baccalauréat et plus de 21 ans. Il faut que les *bonnes mœurs* y soient respectées au même titre que l'hygiène et la sécurité. Si c'est le cas, l'établissement peut accueillir les élèves.

Le code de l'éducation dit que « les directeurs d'écoles élémentaires privées qui ne sont pas liées à l'État par contrat sont entièrement libres dans le choix des méthodes, des programmes et des livres,

18 « Au fait, c'est quoi une école «hors contrat» ? », *Libération*, [en ligne], 9 juin 2016, https://www.liberation.fr/france/2016/06/09/au-fait-c-est-quoi-une-ecole-hors-contrat_1458286, [page consultée le 14 janvier 2019].

19 Mathilde Damgé, « Hors contrat : comment comprendre le succès des écoles alternatives ? », *Le Monde*, [en ligne], 31 août 2018, https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2018/08/31/hors-contrat-comment-comprendre-le-succes-des-ecoles-alternatives_5348308_4355770.html, [page consultée le 14 janvier 2019].

sous réserve de respecter l'objet de l'instruction obligatoire tel que celui-ci est défini par les articles L. 131-1-1 et L. 131-10. » Cette entière liberté n'empêche néanmoins pas les inspections. Une est obligatoire la première année, d'autres peuvent se tenir ensuite de façon inopinée ou non. Il est ainsi question de vérifier que l'instruction obligatoire se déroule conformément aux lois en vigueur et que les normes sanitaires et de sécurité sont respectées.

Quelques débats ont été alimentés par ces établissements hors contrat ces trois dernières années. En 2016, la ministre de l'Éducation Nationale Najat Vallaud-Belkacem s'était emparée du sujet. En effet, le climat socio-politique tendu de ces années-là avait exacerbé la méfiance d'élus locaux quant à l'ouverture de ces écoles qui, pour certaines, revendiquent un caractère confessionnel. Les mots de la ministre avaient été « des citoyens, des élus locaux sont inquiets de voir se développer en France des embrigadements idéologiques ou confessionnels hostiles aux valeurs républicaines » en juin 2016. Elle avait donc pris des mesures renforçant le contrôle à l'ouverture d'écoles hors contrat : on met en place un système d'autorisation préalable à la place de courts délais d'opposition à l'ouverture, mais en 2017, le Conseil constitutionnel censure le projet qui va contre la liberté d'enseignement.

En 2018, le sujet est réapparu dans la sphère législative. En février, la sénatrice centriste Françoise Gatel a fait une proposition de loi portant sur l'encadrement des écoles hors contrat, pour, à l'instar de Najat Vallaud-Belkacem, allonger les délais offerts aux autorités pour réagir à l'ouverture d'une école, et donc élargir leurs marges de manœuvre. Ces débats politiques et les solutions sont difficiles à apporter car l'identification des « problèmes » (ou les phénomènes construits et inscrits à l'agenda politique en tant que tels) est assez paradoxale. Les écoles de confession musulmanes sont dans le viseur de ceux qui souhaitent une grande liberté pour les écoles indépendantes d'autres confessions. L'argument de la liberté d'enseignement est fragile pour soutenir cette ligne politique aux volontés ambiguës.

La loi Gatel a été adoptée fin mars 2018, ne résolvant pas la tension de la droite entre les écoles concordant avec ses principes idéologiques, et les écoles d'autres appartenances religieuses ou idéologiques. Le texte prévoit l'obligation de fournir des emplois du temps précis et la vérification des fichiers de police pour savoir si le directeur de l'établissement y est inscrit. Néanmoins, cela ne serait pas un motif de fermeture, il s'agit pour les autorités d'en être informées. Les contrôles inopinés sont consacrés par cette même loi, ainsi que la notion d'intérêt de l'ordre public aux conditions d'ouverture.

Certaines de ces dispositions instaurent un certain flou, et n'ont pas freiné les ouvertures d'écoles hors contrat dont le chiffre ne cesse de grossir. Les débats législatifs à leur sujet ne sont donc pas arrêtés.

Le site internet *Ecoles-libres.fr* répertorie l'ensemble des écoles hors contrat ouvertes en France, soit actuellement 945 en métropole au 27 août 2019²⁰. Il s'agit d'un annuaire où les écoles sont réparties en catégories en fonction de ce que recherchent de potentielles familles intéressées par cet enseignement indépendant.

Il faut noter que des tensions existent entre public et privé, au sein du privé mais aussi au sein du public. Cette mise en concurrence est caractéristique du contexte politique et social dans lequel évolue le système éducatif français. Nous reviendrons dessus pour comprendre la position des écoles hors contrat dans le paysage scolaire français. En effet, cette concurrence est la clé d'une des idées qui permettrait d'expliquer le succès des écoles indépendantes : elles seraient souhaitables et souhaitées par les autorités politiques qui laisseraient volontairement une brèche disponible au développement de ces écoles.

Bruno Poucet dans *L'enseignement privé en France* de 2012 définit ainsi les établissements hors contrat : « Des établissements ne sont pas liés par contrat avec l'État et peuvent être de tous les degrés d'enseignement. Ils sont dits hors contrat. Ils sont soumis au contrôle de salubrité et d'hygiène des locaux, de moralité, de diplôme du directeur, de respect du socle commun des connaissances et des compétences depuis 2006. » Spécialiste du système éducatif français suivant l'axe privé/public, la définition de Bruno Poucet est celle qui vaut pour l'ensemble de ce travail. Toutefois, il existe un panorama de termes adjacents à « hors contrat » qui mérite d'être éclairé.

Le choix des mots

Alternatives, innovantes, bienveillantes, libres, indépendantes... Les écoles hors contrat utilisent diverses appellations pour se définir elles-mêmes, et il est intéressant de saisir les nuances entre les différents adjectifs bien que leurs frontières soient parfois poreuses voire imperceptibles.

²⁰ Au 10 juin 2019, le site en répertoriait 928.

Il semble qu'elles revendiquent quasiment toutes leur appartenance ou leurs sources, plus ou moins lointaines, en faisant référence au mouvement de l'éducation nouvelle. L'article de Marie-Anne Hugon dans la revue *Spécificités*, écrit en 2016, « Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? », renseigne précisément ce qu'on entend par pédagogies nouvelles aujourd'hui dans la sphère éducative et ce qui se cache sous cette appellation pour les fondateurs d'établissements qui s'en réclament. Marie-Anne Hugon tient à rappeler que ces pédagogies nouvelles ne sont pas nouvelles. Elles sont des branches d'un mouvement, l'éducation nouvelle, qui s'est déployé dès la fin du XIX^{ème} siècle et qui a été la source d'essais et réflexions dans le domaine de la pédagogie. C'est l'essence de ce mouvement qu'utilisent écoles contemporaines pour se définir.

Ce sont les écoles se revendiquant alternatives qui constituent l'objet principal de la recherche (qui laisse plutôt de côté les écoles hors contrat confessionnelles, bien que dans les aspects juridiques, administratifs, et par rapport à la liberté d'enseignement, elles fassent partie de la réflexion autour de ce contrat qui n'est pas signé avec l'État).

Les pédagogies nouvelles constituent donc un élément récurrent de l'identité des écoles hors contrat. En effet, si elles ne sont pas par essence des écoles qui emploient des méthodes alternatives, elles en viennent quand même très majoritairement à s'affilier à l'une ou l'autre des pédagogies nouvelles qui ont été développées puis rassemblées sous cette appellation au cours du XX^{ème} siècle. Il semble qu'aujourd'hui, l'ensemble des pédagogies inspirées de l'éducation nouvelle soit plutôt désigné par le terme de « pédagogie active », qui reste une qualification assez floue. La volonté de placer l'élève au cœur de ses apprentissages (qui définit communément les pédagogies actives) est facilement trouvable dans les pédagogies dites innovantes, même si elles n'avaient pas été désignées comme actives par ses fondateurs. Certaines écoles ouvrent en se présentant comme héritières directes d'une pédagogie en particulier (par exemple, M. 1²¹, à Toulouse), tandis que d'autres n'ont pas d'appellation évocatrice d'une quelconque méthode, mais en présentent plusieurs sur leur site internet. C'est le cas par exemple de l'école B., lieu de l'enquête, qui présente sur son site un ensemble de pédagogies différentes : Freinet, Montessori, pédagogie du Projet, méthode maïeutique... et en mettant en avant son affiliation au système éducatif finlandais. L'école primaire T. enseigne la spiritualité musulmane et le programme de l'Éducation Nationale, rigoureusement présentés sur leur site. En plus de cela, ce dernier présente deux « pédagogies alternatives » :

21 Le nom des écoles toulousaines n'apparaît pas dans ce travail. Toutefois, elles sont présentées anonymement et suivant leurs caractéristiques en page 19.

Montessori et Freinet, cela laisse penser l'attachement à ces formes de mise en avant de l'ensemble des écoles hors contrat de l'Éducation Nationale. En effet, on a tendance à opposer les écoles confessionnelles et les écoles alternatives, innovantes, supposant que l'enseignement religieux ne peut passer que par des méthodes classiques. On comprend là que la qualité de hors contrat est très liée à la différence pédagogique, l'inspire sinon l'encourage. Les pédagogies alternatives qui, selon l'imaginaire collectif, n'ont pas trouvé leur place dans les classes des établissements publics, deviennent alors des vecteurs de légitimité. Cette idée de légitimité sera interrogée plus longuement au regard des résultats de l'enquête de terrain à l'école B.

Marc Bru écrit que « plusieurs raisons font que la question des méthodes reste ouverte. D'abord, la pédagogie ne se réduit pas à une simple technicité procédurale. Par son inscription socio-historique, toute pratique pédagogique relève d'un système de valeurs et de finalités dont il est toujours nécessaire de débattre. »²² A l'échelle de l'établissement également, cela reste à débattre. C'est à l'enquête de montrer si effectivement ou non, le personnel d'un même établissement s'accorde linéairement au sujet d'un système de valeurs. On entend ici ce dernier comme des ensemble de référentiels. Sur ce thème précis et dans le domaine éducatif, il s'agit alors de donner la même importance à divers aspects de l'enseignement et l'accompagnement des élèves au cours de leur scolarité. A titre d'exemples, on s'attache alors à des « valeurs » telles que la bienveillance, la liberté, la démocratie. Ces valeurs sont plus ou moins mises en avant selon les écoles alternatives mais sont un pilier de leur fonctionnement. Ce sont à la fois des éléments de discours mais elles ont aussi une fonction normative pour la façon dont les personnels des équipes éducatives vont exercer leur activité.

« Ensuite, dans sa conception et dans sa mise en œuvre, une méthode n'est jamais indépendante des contextes éducatifs de son existence. L'évaluation d'une méthode ne consiste pas à en apprécier les effets dans l'absolu. La même méthode peut avoir des effets contrastés en fonction des situations, des élèves à qui elle s'adresse et des enseignants ou des formateurs qui la déploient à travers leurs interventions » poursuit Marc Bru. Si le présent travail n'a pas les méthodes pour objet, il interrogera la perception de ces dernières par ceux qui les appliquent ou les coordonnent, c'est-à-dire les fondateurs ou chefs des établissements. Il a été explicité précédemment combien il est important de tenir compte du contexte éducatif pour révéler des dynamiques sociales à un endroit et moment donné, dans le cadre d'une enquête sociologique.

22 Bru, Marc. « Conclusion », *Les méthodes en pédagogie*, Presses Universitaires de France, 2015, p. 123-124.

Les « nouvelles méthodes », « pédagogies nouvelles » sont à mettre en lien avec le contexte éducatif au sein duquel elles évoluent. C'est ainsi que s'articule la présente recherche : l'analyse du développement de nouvelles écoles aux spécificités propres au regard d'un système éducatif donné dans un établissement donné.

Ce contexte est de fait différent de celui dans lequel sont nées une partie des méthodes revendiquées par les établissements récents dont nous parlons.

Le vocabulaire est aussi différent. Le terme le plus large, le moins risqué, pour désigner les écoles dont il est question dans ce mémoire, est celui de « hors contrat ». En effet, ce terme est légal et son cadre très structuré. Ce sont des écoles qui sont officiellement et au regard de la loi hors contrat de l'Éducation Nationale, elles correspondent à la définition de Bruno Poucet. Ensuite, elles préfèrent parfois se dire « indépendantes », mais cela relève de choix et stratégies éducatives, d'attractivité, voire marketing. Le qualificatif « libre » est connoté de la même manière qu'indépendant. Par exemple, le site de référence www.ecoles-libres.fr, dit répertoire « les écoles indépendantes ». Ce sont ainsi des écoles nécessairement hors contrat, à la fois libres et indépendantes.

L'emploi du mot « alternatif » fait plus référence à la sphère des pédagogies actives et induit l'idée de méthodes d'apprentissage variant de l'enseignement public classique. On s'attend donc à la définition d'un projet pédagogique propre à l'établissement se disant alternatif. A ce niveau-là, la plupart des écoles privées hors contrat confessionnelles disparaissent. Ces écoles peuvent se dire libres et indépendantes, elles ne se disent pas alternatives même si elles présentent un projet pédagogique différent des écoles sous contrat²³.

Enfin, les fondateurs des écoles peuvent mettre en avant l'application de méthodes de pédagogies actives. Il arrive que le terme d'écoles hors contrat renvoient implicitement à ce type d'établissements, comme un lieu commun ou dans le milieu de l'éducation alternative, mais cela traduit un flou relatif au contrat et à la diversité des écoles hors contrat de l'Éducation Nationale.

Finalement, tous ces termes dans ce travail désigneront des écoles « hors contrat » de l'Éducation Nationale, de ce fait « indépendantes », qui se revendiquent « libres » et/ou « alternative ». Si ce n'est pas précisé, il s'agira d'écoles apolitiques et non confessionnelles, correspondant aux critères de l'école qui a servi aux observations, l'école B. à Toulouse.

23 L'école T. semble être une exception en étant à la fois confessionnelle et se réclamant des pédagogies alternatives.

L'emploi des mots relève de choix des fondateurs des écoles qui auront souhaité mettre en avant certains de ces termes pour leur visibilité et leur publicité. Il s'avère qu'ils recouvrent des phénomènes similaires.

Chapitre 2 – Préparer l'enquête

1. L'intérêt scientifique d'un tel sujet

Dans l'article de Marie-Anne Hugon (2016) cité précédemment, on peut lire que « les études sur le devenir des élèves ayant accompli leur cursus dans des classes et écoles se réclamant de l'éducation nouvelle sont rares, les évaluations aussi et on dispose de peu de descriptions et d'analyses fines du fonctionnement réel des établissements qui les mettent en œuvre ». Ce mémoire a donc pour ambition d'amorcer un travail autour du fonctionnement d'un établissement de ce type en particulier, grâce à une approche relevant plus de la sociologie de l'école que des sciences de l'éducation. Les aspects purement pédagogiques ne rentrent pas en ligne de compte mais sont traités comme des éléments qui éclairent l'objet « école hors contrat ».

Le constat à l'origine de ce travail est celui de l'ouverture d'écoles privées hors contrat à Toulouse depuis 2010. Elles ouvrent et connaissent du succès. A Toulouse, après une première année d'activité, la quasi-totalité des classes de ces écoles sont complètes. Auprès de qui cela marche-t-il ? Qui sont les acteurs de ce phénomène ?

Toutes les écoles hors contrat revendiquent cette « alternativité », cependant, toutes les écoles alternatives ne sont pas hors contrat. Par exemple, la Prairie est un établissement toulousain reconnu qui pratique une pédagogie active originale, maintient une spécificité, mais est passée sous contrat pour bénéficier de subventions et de moyens alloués par l'État. Les classes restent moins chargées que dans l'enseignement public.

Le tableau ci-dessous présente les écoles hors contrat de l'Éducation Nationale localisées à Toulouse-même. Si une grande partie des écoles hors contrat est située en dehors des villes, attirant un public de classe moyenne pavillonnaire, ce tableau a la simple ambition d'illustrer la diversité des écoles hors contrat dans une grande ville. Seules les écoles qui offrent l'enseignement primaire

sont citées. Il y en a huit, l'une d'entre elles est le terrain de la présente enquête, l'école B., et nous avons échangé avec les les directeurs de deux autres, l'école C. et l'école D.

École	Année de création	Pédagogie	Spécificités
École A.	2019/2020	École démocratique Subdury Valley	Ouverture en septembre 2019
École C.	2018/2019	Méthode « bienveillante »	Transmission dans « les cités » de la culture française. Fait partie d'un réseau d'écoles hors contrat : « Espérance banlieues »
École D.	2018/2019	Freinet	Élèves dys et en décrochage scolaire
École B.	2017/2018	Diverses pédagogies actives mentionnées	Modèle éducatif finlandais
M.1	2014/2015	Montessori	Enseignement bilingue en anglais
École G.	2014/2015	Classique	Confession catholique
École T.	2013/2014 ²⁴	Pédagogies actives	Confession musulmane
M. 2	2011/2012	Montessori	Enseignement bilingue en anglais
École J.	Non renseigné	Classique	Confession catholique

Ce donne à voir que les écoles hors contrat sont récentes et se réclament en majorité des pédagogies actives. Bien qu'elles se développent effectivement depuis 2014²⁵, il ne faut pas conclure que l'ensemble des écoles alternatives a moins de dix ans. En effet, certaines d'entre elles telles que la Prairie, établissement pratiquant une pédagogie alternative, demeure mais a fait le choix de passer sous contrat de l'Éducation Nationale. C'est également le cas de l'école Steiner de Toulouse, qui a ouvert à la rentrée 1998, et accueille aujourd'hui 90 élèves. Les écoles hors contrat sont éligibles au contrat de l'Éducation Nationale après cinq ans d'activité. Il ressort des entretiens que la majorité

24 La source est le site www.ecoles-libres.fr, annuaire des écoles indépendantes. Lorsque rien n'est mentionné à côté de la date, c'est parce que l'information est tirée directement du site internet de l'école.

25 Amélia Legavre, Pascale Haag, « La pédagogie différente auprès des parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'écoles », *Spécificités*, n°12, 2019, p. 136-147.

souhaiteront considérer cette option. Toutefois, il y a bien une accélération en ce qui concerne le rythme d'ouverture de ces écoles.

A partir du constat du succès de ces écoles, on se demande quel est le public qu'elles intéressent. En France, l'enseignement public bénéficie de l'attachement de l'opinion publique à sa pérennité et son développement. En effet, le républicanisme est fort en matière d'éducation et on tient aux valeurs qu'il évoque comme la citoyenneté. Pourtant, des écoles libres ouvrent leurs portes sans problème, c'est-à-dire que les conditions ne sont pas particulièrement décourageantes ni trop difficiles à remplir. Ceci est une première source de questions quant aux dispositions légales et politiques adossées à l'ouverture des écoles. Pourquoi est-ce facile ? Ensuite, alors qu'on pense que de telles écoles hors contrat vont à l'encontre d'une école pour tous, d'une dimension égalitaire de l'enseignement sous tutelle de l'État, quels types de profils attirent ces écoles ? Et qui visent-elles ? Le succès est-il directement lié à l'indépendance de l'État ? Y a-t-il un lien de causalité entre une absence de contrat et l'efficacité de l'école qui en est exemptée ? Pour répondre à cela, il convient de comprendre quel est ce contrat qui n'est pas signé, pourquoi il n'est pas signé, si quelque chose s'y substitue, si des liens invisibilisés existent avec la puissance publique ou si la liberté est entière... ? Qui profite de cette liberté apparente ? Quelle est la nature de l'indépendance dont se prévalent ces écoles hors contrat au regard d'un système éducatif où la liberté du choix fait toujours l'objet de débats ? Comment les établissements hors contrat se positionnent-ils au sein de l'offre éducative globale ?

Les réponses à ces questions peuvent alors permettre de savoir ce que le développement d'écoles privées hors contrat dit de l'évolution de l'école en tant qu'institution en France.

Plusieurs hypothèses seront envisagées pour essayer d'apporter des réponses à la problématique.

- Les écoles hors contrat ouvrent et leur succès est favorisé par une tendance politique encourageant la liberté de choix scolaire. Par exemple, la carte scolaire est assouplie depuis les années 1980. L'indépendance est donc relative aux volontés politiques conjoncturelles et ainsi étroitement liée au ministère à l'œuvre.
- L'incitation au libre choix des politiques actuellement menées est elle-même le fruit d'idéologies politiques, mais plus anciennes, plus globales. On desserre la focale. On pose donc la question de savoir si le succès des écoles hors contrat ne serait pas une traduction de

l'individualisation de nos sociétés occidentales telles qu'elles semblent se développer. Elles seraient un phénomène inhérent au phénomène global de l'individualisation, et non le fait de politiques ancrées dans un temps court telles que les politiques menées par un gouvernement spécifique durant une législature.

- Ces écoles hors contrat offrent une réponse à la crise de l'école. L'école connaîtrait une crise. Ce point de vue se justifie par la formation des enseignants largement remise en question par le milieu de l'école, la précarité du personnel de l'Éducation Nationale est « récente » et elle entraîne la dégradation des conditions de travail et d'apprentissage. Les classes sont surchargées et les moyens diminués. Au fait de cela, des familles (lesquelles?) se tournent vers des écoles alternatives échappant (en apparence) aux règles de la crise de l'école publique.

L'objectif de cette recherche est de comprendre les motivations des fondateurs de ces écoles à créer des tels établissements. On peut se demander s'il y a une ambition financière, idéologique, pédagogique etc. Les sites internet des écoles sont bien fournis en ce qui concerne les parcours des fondateurs et du personnel. La plupart présente le passé professionnel des équipes. De nombreuses discussions avec certains d'entre eux permettront de dégager certains profils. Il est intéressant de les interroger sur leur propre histoire liée à l'enseignement et l'Éducation Nationale.

Ensuite, il est pertinent de connaître les aspirations des familles. Agnès Van Zanten, dans *Choisir son école*²⁶, parle beaucoup des stratégies. L'observation sur le terrain sera menée avec l'objectif d'étudier les diverses interactions qui s'y déroulent et dégager les lignes directrices des stratégies mises au point par les différents acteurs. Les deux enseignantes ayant ouvert les portes de leur classe ont choisi pour leurs enfants des écoles alternatives. Cela enrichit la réflexion, puisqu'elles ne sont pas des familles de l'école où les observations ont été réalisées.

Enfin, un troisième acteur du phénomène est les réseaux qui militent pour ces écoles alternatives. Sans se revendiquer d'une méthode particulière, ou si, il y a de nombreux blogs, pages internet, conférences, événements qui rassemblent des participants au phénomène des écoles alternatives hors contrat. Il y a des réseaux de parents, des réseaux d'entrepreneurs (« Espérance Banlieues », « The School Project »...), qui font vivre les débats autour des écoles hors contrat, et dont les

26 Agnès Van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, 2009.

motivations donnent des clés pour comprendre les liens et tensions entre l'école publique de l'Éducation Nationale et ces écoles libres (indépendants, alternatives, hors contrat....). Se positionnent-ils comme des adversaires, des concurrents, des phénomènes parallèles, des compléments... ?

2. Le lieu de l'enquête

L'école alternative B. est une école qui a ouvert ses portes à Toulouse à la rentrée 2017/2018. Elle est donc dans sa deuxième année d'activité au moment de l'enquête. Le temps de présence sur place s'est écoulé entre janvier et juin 2019. En 2017, elle accueillait six élèves des niveaux maternelle et élémentaire. En janvier 2018, ils sont 56 dont 20 collégiens, jusqu'au niveau quatrième.

Madame L. est la fondatrice et la directrice de l'établissement. Elle a une formation en commerce, management et communication qu'elle a suivie en France et en Angleterre, et un master en sociologie et économie obtenu à l'Université du Capitole à Toulouse dans le cadre d'une reprise d'études en 2009. Il s'agit d'un master en ingénierie de la formation qui lui a permis de travailler dans des établissements éducatifs en tant que responsable des formations. Elle a donc mis un pied dans le monde de l'éducation suite à ce diplôme. C'est l'une des manières dont elle justifie son envie de créer une école alternative différente qui permettrait de « faire mieux que les écoles publiques classiques qui ne correspondent pas à tous ».

Madame L. estime elle-même avoir eu à faire à un système éducatif français qui ne lui a pas permis de s'épanouir facilement et de réussir, alors qu'elle estime être ensuite parvenue à s'adapter aux modalités de l'enseignement supérieur auxquelles elle a été confrontée. Elle a suivi sa scolarité élémentaire et le début du collège, jusqu'à la cinquième comprise, dans un établissement Freinet. Ensuite, Madame L. a bénéficié du système scolaire traditionnel, regrettant ses années Freinet. La méthode Freinet est une pédagogie qui a été mise en place par Célestin Freinet au XX^{ème} siècle. Les fondements de la pédagogie Freinet se trouvent dans la volonté de laisser libre l'enfant de s'exprimer grâce au dessin, à l'écriture, à l'imprimerie etc. Il s'agit aussi de laisser une place à l'auto-organisation des élèves en classe pour qu'ils en tirent des enseignements.

L'école, qui existe sous le statut d'association loi de 1901, a huit salariées qui sont les enseignantes permanentes et couvrent l'ensemble des niveaux, de la toute petite section à la quatrième. Pour

certaines matières, à savoir les langues vivantes, le sport et les mathématiques au collège, et des ateliers arts plastiques, « intelligence émotionnelle » et chinois à l'école élémentaire, Madame L. fait appel à des auto-entrepreneurs qui ne sont donc pas salariés. C'est un point qui soulève des questions. Selon quels critères ont-ils été « recrutés » ? Comment travaillent-ils ? Ont-ils l'habitude de s'adresser à des classes, sans être titulaires de diplômes d'enseignement ?

Le site internet de l'école B., très dense, semble raconter l'histoire d'un établissement alternatif original. La « charte pédagogique » y est très détaillée et insiste sur des méthodes « bienveillantes », un enseignement « en toute sérénité », comme décrit auparavant avec les influences de la méthode Freinet. Il est mis en avant aussi l'affiliation au système éducatif finlandais. En effet, par certains aspects, l'école souhaite imiter un système « efficace ». Elle aligne donc les temps de récréation, limite le nombre d'élèves par classe et la suppression des notes sur ce modèle d'école. Cela est fait tout en suivant le programme de l'Éducation Nationale et respectant les évaluations que celles-ci imposent. Sans formuler de note à proprement parler, les élèves sont évalués suivant des critères de compétences.

La classe de maternelle est celle qui a été ouverte sans limite pour le travail de terrain. Il y a deux institutrices en maternelle : Madame M. et Madame F., qui se partagent le programme et la journée. L'une travaille le matin et l'autre l'après-midi. Il y a douze élèves entre deux ans et demi et six ans, donc quatre niveaux. Par conséquent, malgré l'effectif réduit d'élèves, la division du groupe pour adapter les apprentissages aux âges est parfois nécessaire. Ces institutrices n'ont pas de diplôme de l'Éducation Nationale. L'une a des diplômes anglais, et l'autre a longtemps été professeure de français langue étrangère. Les deux sont donc revenues vivre en France, avec un goût pour le monde de l'enseignement et l'éducation, mais sans les diplômes traditionnels. Elles se sont alors tournées vers les emplois offerts par ces écoles hors contrat, via le site de Pôle Emploi. Elles ne connaissaient pas Madame L. avant que cette dernière entreprenne de créer une école.

La classe de CP et de CE1 a été accessible pour la recherche pendant deux semaines. L'institutrice, Madame A., est professeure des écoles diplômée et justifie de plusieurs années d'exercice dans l'enseignement élémentaire public. C'est pour suivre son conjoint, et n'ayant pas obtenu sa mutation à Toulouse, qu'elle s'est mise en disponibilité et travaille pour la deuxième année consécutive dans une école hors contrat. Elle était dans un autre établissement de Haute-Garonne l'année précédente. Nous verrons qu'elle saura nuancer les différences de pratiques dans l'enseignement public et privé hors contrat.

3. Méthodologie, du particulier au général

« Il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier, non pas superficiellement et en gros, mais minutieusement et par le détail », a écrit Émile Durkheim dans le texte « La science positive de la morale en Allemagne », publié dans *Textes* en 1975. Cette citation n'a pas pour vocation d'exprimer la prétention de parvenir au général grâce à cette enquête, mais de justifier un travail extrêmement et profondément fondé sur la méthode qualitative. En effet, si l'échantillon des écoles hors contrat pris en compte ne se limite pas à une, les observations et interactions auront presque intégralement lieu sur un seul site. Le reste se fera par entretiens auprès de personnels d'établissements aux caractéristiques peut-être sensiblement différentes de l'école B. Cependant, en observant par le détail, il sera possible de dégager quelques régularités relatives au fonctionnement des écoles hors contrats et à leur lien avec les politiques éducatives relevant du ministère de l'Éducation Nationale.

Cette partie méthodologie s'appuie sur le *Guide de l'enquête de terrain* de Stéphane Beaud et Florence Weber. A partir de la question de départ qui interroge les spécificités des écoles hors contrat qui ont ouvert en France dans les années 2010, il faut établir un protocole d'enquête.

Leurs conseils au sujet des lectures ont été suivis : lire des textes qui donnent une vue d'ensemble du sujet et des comptes-rendus d'enquêtes éloignées mais qui permettent de comprendre le travail à réaliser. La publication de *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire* de Wilfried Lignier a donné lieu à des retours et entretiens parlant de l'enquête. Le sociologue a mené une recherche dans une crèche et s'est intéressé à la façon dont les enfants prennent. Il apparaît des différences entre les garçons et les filles par exemple, et cet angle rend visible les pratiques du personnel de crèche suivant un prisme original. En élargissant la focale, le geste anodin de prendre se situe au cœur de la vie à la crèche, puisque les enfants sont à l'âge où ils découvrent tout. Wilfried Lignier présente un objet sociologique inspirant. Cela clarifie les objectifs de l'enquête de terrain, ce à quoi l'on tend.

Le *Guide* fournit un précieux conseil : il y est écrit que l'observation pure, c'est-à-dire où l'on ne s'exprime pas, n'interagit pas, est un piège. Il vaut mieux « tester » ses observations en discutant avec les personnes qui ont assisté à un même événement que soi. Ainsi, par exemple, lors de discussions à plusieurs avec la directrice de l'école, il ne faut pas hésiter à demander ultérieurement

à une institutrice si le sens d'une interaction a bien été saisi. C'est ainsi que l'on obtient parfois une reformulation des conversations et des informations sur la perception des situations par différents acteurs.

L'école s'est montrée extrêmement accueillante envers la recherche : la posture d'observation a été facile à trouver, que ce soit en classe, dans les réunions, au cours de discussions informelles ou pour s'entretenir avec un seul interlocuteur.

Par ailleurs, une journée d'observation puis un entretien avec le fondateur de l'école M. dans le 19^{ème} arrondissement parisien soutiennent empiriquement la recherche. Cette école maternelle met l'accent sur un « enseignement personnalisé », elle fait référence aux pédagogies Freinet et Montessori sur son site internet, et est une école bilingue en anglais.

Enfin, les fondateurs de deux écoles hors contrat toulousaines ont été interrogés. L'école D. est une école spécialisée pour les enfants en décrochage scolaire avec un soutien particulier aux enfants dys, créée par la mère d'une élève qui a eu besoin d'un accompagnement différent de ce que proposait l'institution publique. Enfin, l'école C. est une école membre d'un réseau d'écoles hors contrat.

Méthodologiquement, il s'agit de s'appuyer sur de nombreuses observations et des entretiens avec des enseignants et des directeurs d'autres établissements hors contrat avec pour objectif de connaître la perception du système éducatif français actuel de ces personnes, et le sens donné à l'exercice de leur profession dans une école hors contrat. Les sites internet des écoles toulousaines constitueront un support d'analyse, notamment des discours.

4. Lectures, du général au particulier

Les multiples enjeux de l'École ou des écoles

L'ouvrage Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*²⁷, a été un support consistant des lectures préparant à la recherche sociologique sur le thème des écoles hors contrat. Cet ouvrage prend la forme d'un manuel et renseigne de façon très exhaustive les différentes questions adjacentes à l'école et à l'éducation. Des politiques éducatives au métier

27 Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van Zanten, *op. cit.*, p. ?

d'enseignant en passant par l'emploi et la famille, toutes les parties de ce mémoire ont en réalité été enrichies d'une manière ou d'une autre, avec plus ou moins de proximité, par cet ouvrage. Il offre de nombreuses pistes de réflexion générales en matière d'éducation qu'il a fallu adapter au thème des écoles hors contrat. Comme exemple, on peut citer l'autonomie des établissements, le rôle de la famille et la vie quotidienne de l'école. Dans ce livre, ces sujets sont traités au regard des établissements publics principalement, mais ce traitement constitue des clés de compréhension du monde de l'éducation au sens large, des institutions et des représentations qui s'y trouvent.

Les pédagogies nouvelles, actives sont évoquées suivant l'axe des pratiques pédagogiques. Il est intéressant de lire que ces méthodes reposent sur une vision particulière du monde et de l'enfant. Cela fait écho à la petite histoire du mouvement d'éducation nouvelle et du poids politique et idéologique qui ont pu être à l'origine des initiatives de Freinet ou Decroly. Ces méthodes valorisent la personne dans sa singularité, l'autonomie et la réalisation d'un projet personnel. L'organisation de la classe est souple, négociée. Les apprentissages sont pratiques, par compétences, et adaptés à l'enfant. Après une succincte description, les auteures en arrivent à poser la question de l'influence sur l'école publique de ces pédagogies. Sans donner de réponse formelle, on comprend que cette influence a varié suivant les moments, suivant les niveaux d'enseignement et les contextes politiques, ce qui nous fait comprendre que nous devons revenir à cette question dans le cadre de ce travail. Par ailleurs, la caractérisation des pédagogies nouvelles en tant que doctrines qui encouragent la perception de l'élève comme une entité individuelle à considérer comme unique, particulière, trouve une résonance dans l'hypothèse d'une individualisation de nos sociétés. Le succès de ces écoles est-il lié à la qualité des méthodes proposées ? Autant, plus ou moins, qu'à une idée abstraite de nouveauté ? Correspondent-elles fondamentalement à ce à quoi aspirent les individus du XXI^{ème} siècle ?

Comprendre ce qui mène aux écoles alternatives

Encore peu abordé pour le moment, sinon en introduction, une large partie de la réflexion repose sur l'idée de choix. Le choix du lieu d'éducation, le choix de l'école, des méthodes appliquées, le choix du matériel pédagogique et même le choix des enseignants sont des choix de plus en plus accessibles grâce à la diversité des écoles hors contrats qui ouvrent. L'ouvrage de Agnès Van Zanten *Choisir son école*, déjà évoqué, parcourt l'ensemble des motivations des familles qui se retrouvent à un moment donné confrontées aux possibilités et impossibilités de *choisir son école*. Sous-titré « Stratégies familiales et médiations locales », le livre est complet pour comprendre comment

chacun mobilise les ressources dont il dispose pour se renseigner, négocier et obtenir ce qui correspond à ses valeurs et référentiels en matière d'éducation, pour ses enfants ou soi-même.

Le choix est un acte social, c'est pourquoi la sociologie s'est emparée de ce thème, et le choix de l'école n'est pas un choix comme un autre. Ce postulat servira au cours de ce travail pour nuancer les idées d'individualisme, de recherche de spécificité et d'exception, traitées plus loin.

Agnès Van Zanten a donc fait une enquête par entretiens, elle a interrogé cent soixante familles, regroupées en quatre catégories, les « technocrates », les « intellectuels », les « médiateurs » et les « techniciens »²⁸. La recherche a été réalisée auprès de familles qui ont des formes de possibilités de *choisir*, c'est-à-dire qui disposent d'un minimum de capitaux sociaux, culturels et économiques pour mettre au point des stratégies, parfois coûteuses, avec pour ambition de choisir au mieux. Dans une première partie, elle décrit les éléments moteurs des stratégies de choix : les visées individuelles, les idéaux collectifs, les « bonnes raisons » (pensées comme objectives par les familles), et les ressources. Dans une deuxième partie, les éléments extérieurs, sociaux, sont explicités ainsi que le travail de médiation vis-à-vis de ceux-là, fait par les familles. Ce travail s'effectue via la négociation familiale, les réseaux locaux, l'étude de l'offre éducative, et le poids de la régulation politique.

L'ouvrage est intéressant à de nombreux points de vue pour un travail sur le fonctionnement des écoles hors contrat dont le succès est le fruit de choix familiaux. Cela permettra, au cours de l'enquête, d'être attentif aux interactions entre les acteurs de l'école pour déceler des stratégies familiales. En effet, en voulant savoir quel public attirent les écoles hors contrat qui seront enquêtées, il faudra considérer l'angle de la stratégie, des visées individuelles, des idéaux collectifs. Ces familles ont-elles choisi telle ou telle école par idéologie, pour les méthodes, pour l'innovation, sur conseil, en recherchant des solutions à des problèmes particuliers... ? De quelles ressources et renseignements disposent-elles ?

Les écoles alternatives : l'enquête de terrain dans une école différente

Marie-Anne Hugon est professeure en sciences de l'éducation à Paris X. Elle a mené des recherches sur le décrochage scolaire. Ses écrits actuels portent sur l'innovation pédagogique et par extension,

28 Aïcha Benamar, « Agnès VAN ZANTEN, Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales », *Insaniyat* / 273, 2013 | 61-60, إنسانيات.

elle s'est intéressée aux écoles alternatives. *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, a été écrit avec Marie-Laure Viaud et publié en 2015. Cet ouvrage fait état de recherches présentées dans le cadre d'un séminaire tenu par les équipes « Recherche en Éducation Compétences Interactions Formations Éthique Savoirs - RECIFES » de l'Université d'Artois, et de celles de « Crise, École, Terrains sensibles » de l'Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, entre 2011 et 2014. Ces groupes de recherche ont des intérêts très proches du sujet de ce mémoire. Ils abordent des points méthodologiques et épistémologiques inédits et utiles à la réalisation de l'enquête.

On y apprend que les recherches sociologiques dans les établissements alternatifs peuvent être compliquées en raison de la fragilité du statut des écoles. En effet, elles sont pour la plupart récentes, tentant de se stabiliser financièrement, pédagogiquement et au niveau de leur réputation. Le chercheur est extérieur à l'établissement et la relation de confiance est l'objet d'un travail de légitimation de soi et de la recherche. Cela explique pourquoi le nom des écoles hors contrat n'apparaît pas dans ce mémoire. Aucune demande explicite n'a été formulée, mais l'intérêt de les nommer ne présentait que peu d'intérêt et l'anonymat exprime le respect de la quête de crédibilité. Cela est d'autant plus pertinent dans le cadre de structures nouvelles qui peuvent se sentir fragilisées par une observation et une critique de la part d'un individu extérieur. L'une des parties de l'ouvrage, « Négocier son entrée sur la terrain », écrit par Muriel Epstein, rapporte les difficultés du terrain. Néanmoins, ces difficultés sont vraies pour la plupart des terrains. Le sociologue négocie sa place et doit fournir un effort de mise en confiance.

Muriel Epstein explique les blocages qu'elle a rencontrés pour mener son enquête auprès d'établissements différents. Elle donne trois cas qui impliquent des difficultés à accéder au terrain. Le premier cas celui d'un établissement qui ne recherche pas de médiatisation. Le deuxième est un cas où la médiatisation est « quasi-constitutive de son fonctionnement mais qui sature à force d'études et d'évaluations », le troisième est un cas où l'établissement cherche à contrôler la médiatisation. A l'école B., on ne refuse pas la médiatisation. La directrice a donné plusieurs interviews à des journaux et radios locaux. Elle est ouverte à l'accueil de stagiaires qui sont libres d'observer, participer, échanger. Il n'y a pas de forme de contrôle.

Les directrices de l'ouvrage écrivent que « les équipes de ces établissements entretiennent une relation qui peut être ambivalente avec leur environnement extérieur ». Les acteurs de ces structures veulent se faire connaître parce qu'ils ont tout à gagner à posséder une réputation solide concernant

les qualités pédagogiques et innovantes, mais il reste difficile pour eux d'ouvrir leurs portes à des chercheurs. Ils justifient leurs réticences vis-à-vis des sociologues en exprimant un plus grand intérêt pour les recherches en pédagogie appliquée, soit des recherches établies par les praticiens eux-mêmes et qui pourront fournir des éléments normatifs de perfectionnement et amélioration. Il y a ainsi moins de risques de révélation des difficultés organisationnelles, financières ou fragilités éducatives puisque l'objectif est explicitement l'évolution. Ces lieux sont décrits comme des laboratoires pédagogiques où se déroulent des expérimentations sociales.

Cet ouvrage traite des écoles différentes et François Jacquet-Francillon, dans un commentaire de l'ouvrage, souligne le fait que celles-ci ne sont en réalité pas tellement définies par les autrices. En effet, le choix des chercheuses a été de désigner « différentes » les écoles qui ont été « repérées dans le paysage éducatif », c'est-à-dire de ne pas réellement discuter l'appellation plutôt que les pratiques. Elles ont basé l'articulation de l'ouvrage sur une réputation, c'est ce que remarque, François Jacquet-Francillon, sans le déplorer. Il est question de quinze établissements qui ont des points communs. L'échantillon apparaît cohérent.

On a tenté un travail de définition en début d'écrit, mais de la même manière, les appellations sont difficile à discerner les unes des autres. Les écoles visées sont assimilables entre elles, mais se désignent elles-mêmes différemment. C'est pour cela que nous considérerons l'ensemble des qualificatifs comme équivalents.

Une bonne partie des recherches présentées dans l'ouvrage sont réalisées par des acteurs de terrain : praticiens devenus universitaires, ou engagés dans l'étude et la recherche. Il y a donc une attention portée aux pratiques pédagogiques innovantes en tant que telles, ce qui ne constitue pas réellement l'axe de la recherche sur les écoles hors contrat qui a été menée pour ce mémoire. Ici, les écoles hors contrat sont entendues comme un objet d'étude intrinsèquement lié à l'État et à ses décisions. Cela facilite l'expression de questionnements relatifs au système éducatif traditionnel auquel échappent les établissements que nous analysons : il est nécessaire de comprendre quel contrat ils ne signent pas (et pourquoi) afin de saisir les projets pédagogiques et idéologiques de ces établissements désireux (ou contraints ?) d'indépendance. Cela est d'autant plus intéressant que le contrat et les règles qu'il impose ne sont pas fixes dans le temps, font l'objet de modifications législatives régulières parallèles aux entreprises politiques qui rythment les réformes éducatives.

Le 6 juin 2019 a été mis en ligne sur Cairn le numéro 12 de la revue *Spécificités* intitulé « L'entrée en pédagogie différente ». Il comprend plusieurs articles intéressants à faire dialoguer avec le sujet des écoles alternatives, puisque ces dernières se prévalent très largement de transmettre par le biais de pédagogies différentes. Sans aborder les aspects fonctionnels et institutionnels des établissements, il traite des parcours d'enseignants et fait parler les fondateurs de ces écoles. Malheureusement, il n'a pas fait partie des lectures antérieures à l'enquête de terrain, et a été étudié un peu tard. Cependant, il permettra de tirer des ficelles lors de l'analyse des situations. Muriel Epstein, Marie-Anne Hugon et Anne-Laure Viaud, toutes trois citées précédemment pour des travaux plus vieux, introduisent ce numéro. Le constat qui est à sa source est le nombre grandissant d'enseignants qui choisissent de faire fonctionner classe, TD ou école différemment. Ainsi, les pédagogies différentes méritent des recherches pour soutenir ces acteurs individuels qui se posent des questions. Cela permettrait de combler ce qu'elles appellent un angle mort. Elles posent des questions qui rejoignent ce travail : « que sait-on des raisons, influences, parcours... qui les ont conduit à choisir d'enseigner « autrement » ? », entre autres.

Chapitre 3 – La phase d'enquête

1. L'entrée sur le terrain

Le premier grand point soulevé après un mois au sein de l'école, c'est que toute la différence quant à l'enseignement public primaire semble tenir dans la réduction des effectifs en classe. Certes, certains ateliers, comme « débat-philo » ou « intelligence émotionnelle » en élémentaire, sont fidèles à la description faite sur le site internet, mais ils pèsent beaucoup moins dans la balance que les rapprochements à faire avec les méthodes de l'enseignement public. Madame A., institutrice en CP et CE1, avait déjà eu des classes de CP. Elle me dit ne pas avoir modifié ses méthodes et suivre le programme de l'Éducation Nationale qu'elle juge bon. Madame L. lui a « laissé carte blanche », elle n'a pas été formée à des méthodes alternatives, et travaille donc fidèlement à ce qui lui a été enseigné à l'ESPE toulousain, à Foix. En effet, après deux semaines passées dans cette classe, l'emploi du temps mis en place se révèle le même que celui présenté sur des blogs de classes dans le public. On respecte rituellement les moments de lecture, phonologie, mathématiques, découverte du monde. L'institutrice met elle-même en avant les petits effectifs comme principale différence par rapport à ses expériences passées. Cela soutient la remise en question du caractère alternatif des établissements hors contrat, et l'envie de comprendre où vient réellement se loger la différence.

Le deuxième constat qui est venu bousculer les représentations est le manque de moyens dont disposent l'école et les enseignants. C'est surtout auprès des enseignantes de maternelle que cela se fait sentir. Ces dernières confirment qu'elles investissent leur propre argent dans l'achat de matériel d'occasion pour pouvoir réaliser certaines activités. Madame A. nous dit que les salariées de l'école sont payées « à peine plus que le SMIC ». Madame L. et son compagnon, surveillant aux récréations, ne sont pas salariés cette année. Elle touche encore des indemnités chômage. « Le tarif d'inscription pour une année scolaire selon le niveau (maternelle, élémentaire ou collège) varie entre 3600,00 € et 5100,00 € par enfant. Ce tarif sera calculé selon votre quotient familial et inclut les frais de dossier d'un montant de 190,00 € », lit-on sur le site internet. A partir de cela et ayant visité l'école qui est installée dans une grande bâtisse entre Toulouse et Tournefeuille, on ne soupçonnait pas ces conditions d'enseignement. Sans notion des budgets des écoles, on tend à penser que ces tarifs pourraient permettre à l'école de fonctionner aisément et garantir aux familles un apprentissage dans une école libre d'inquiétudes économiques pour l'achat de fournitures ou matériel. Or, sans subvention, avec des salariés et de nombreux frais tels que le loyer de la bâtisse, la situation financière de l'école a encore besoin de temps pour se stabiliser.

La question de l'argent est aussi la source d'un troisième constat qui relève de la composition socio-économique des familles dont les enfants sont inscrits à l'école. Certains éléments sont trompeurs et ancrent les pré-notions : les tarifs élevés, le site internet travaillé voire publicitaire, le profil très entrepreneurial de Madame L. Cela participe à la création imaginaire d'une école dans un style « moderne », tant dans son idéologie que dans son organisation factuelle (méthodes, pratiques, mais aussi l'ameublement). Du même ordre, une population aisée aurait choisi cette école par goût de « l'innovation » et volonté de « bienveillance », puisque c'est ce qui est mis en avant publiquement. Le public serait sensible aux questions d'éducation et serait renseigné en amont du choix de l'école. En réalité, cela paraît plus hétérogène. En maternelle, la fréquentation de l'établissement correspond majoritairement à ces attentes. En revanche, à partir de la classe de CP, la moitié des élèves est là suite à une mauvaise expérience dans l'enseignement public, soit en maternelle, soit ils redoublent le niveau. Les cas sont différents : difficultés d'apprentissage, phobie scolaire ou encore hyperacousie non prise en compte (donc recherche d'une éducation dite différenciée). A partir du niveau CE2, Madame L. dit être l'école de la dernière chance pour un certain nombre d'élèves : troubles du comportement, échec scolaire, harcèlement (les filles surtout, sachant que celles-ci sont largement minoritaires à partir de cet âge-là). Les familles élaborent des stratégies qui mènent au choix de l'école hors contrat, en fonction des leurs ressources. Toutefois, elles ne sont pas toujours

extrêmement élevées, économiquement par exemple, mais la connaissance de l'existence d'une seule école peut déclencher le choix.

Cela encourage à comprendre ce que ces écoles nous apprennent sur le fonctionnement du système éducatif traditionnel. Cette enquête laisse de côté l'expérience des enfants à l'école, bien que ce sujet soit porteur d'une richesse sociologique qui n'est pas mise en doute.

2. Interroger les réseaux

Penser les réseaux en tant qu'objet de recherche est une idée qui a émergé au cours de l'enquête, notamment après un entretien avec le directeur d'une école faisant partie de l'un d'entre eux. Le poids de ce dernier dans l'organisation de l'établissement a semblé intéressant à considérer. Cela a fait écho à l'un des premiers entretiens exploratoires réalisé dans une école alternative parisienne, l'école M., membre également de réseaux de mécénat, et l'une des premières d'un réseau d'écoles alternatives qui a depuis grossi et prévoit l'ouverture de trois autres établissements à la rentrée 2019. Les réseaux dont font partie ces écoles sont de nature diverses. L'affiliation à un groupe plus grand permet d'assouvir une quête de légitimité dont font preuve les directeurs de ces écoles hors contrat. Elles sont répertoriées et présentées sur différents sites internet, ou appartiennent à des structures définies (de vastes projets d'écoles).

La recherche d'informations sur les réseaux d'écoles hors contrat ont amené à lire des articles de presse. Cela est particulièrement vrai pour le réseau Espérance Banlieues qui a bénéficié d'une visibilité médiatique en se faisant parrainer par des personnalités publiques. Harry Roselmack, journaliste, est le parrain, symbolique, de la première école née à Montfermeil dans le département de Seine-Saint-Denis. Soutenues dans les médias, les écoles Espérance Banlieues font parallèlement l'objet de critiques de la part de certains observateurs. En effet, déclarées non confessionnelles et apolitiques, ces écoles sont régies par des règles strictes de respect de valeurs républicaines et traditionnelles. C'est en effet ce qu'on lit dans un article de Faïza Zerouala²⁹ pour le journal Mediapart, média participatif en ligne orienté à gauche³⁰. Sur des blogs³¹, l'ensemble du réseau est qualifié de réactionnaire. Cela s'explique par sa proximité avec la Fondation pour l'école, créée en

29 Faïza Zerouala, « Espérance Banlieues: la belle histoire se fissure », *Mediapart*, [en ligne], 29 juillet 2019, consulté le 29 juillet 2019. <https://www-mediapart-fr.gorgone.univ-toulouse.fr/journal/france/280719/esperance-banlieues-la-belle-histoire-se-fissure>

30 Information tirée de cette page web : <https://www.eurotopics.net/fr/148717/mediapart>

31 Se trouvent en annexes des captures d'écran d'articles de pages internet qui illustrent les propos de cette partie.

2008 par Anne Coffinier, qui est le prolongement de l'association Créer son école. L'objectif est de soutenir et encourager le développement d'écoles indépendantes, avec une orientation politique ouvertement de droite catholique. Le mot d'ordre est la liberté scolaire, on milite en faveur de la non-obligation de respecter les programmes scolaires, ce qui est étroitement lié avec l'idéologie politique conservatrice à l'initiative de ces réseaux. Anne Coffinier déclare au journal *Le Monde*, en 2013³² que l'école est devenue un repaire idéologique. Le poids de l'idéologie politique est à prendre en compte dans l'analyse des écoles hors contrat, bien que, bien sûr, il s'y observe généralement dans de bien moindres mesures.

Les cadres du réseau ont publié un livre en 2015 intitulé *Espérance banlieues: Un nouveau modèle d'école, pour mieux lutter contre l'échec scolaire et les tensions communautaires*, signé par Harry Roselmack et Eric Mestrallet. Il a été mentionné par le directeur de l'école toulousaine C. lors d'un appel téléphonique passé pour discuter de l'organisation de la vie de l'école. Le directeur a dit que c'est après avoir lu ce livre qu'il a souhaité être intégré au projet d'Espérance Banlieues. Son école a ouvert ses portes à la rentrée 2018. L'appel a duré trente minutes, durant lesquelles il n'a pas fait sentir d'implication particulière envers le sentiment républicain ou la culture française, comme c'est décrit sur leurs sites officiels, et dénoncé par des journalistes. Le discours est construit et travaillé pour mettre en valeur la tolérance et le « développement personnel de l'élève » comme priorité. L'expression reprise couramment dans le milieu des écoles alternatives « mettre l'enfant au cœur de ses apprentissages » est prononcée telle quelle par ce directeur d'école. Le travail de communication, pour lisser l'impact des dirigeants des structures qui coordonnent les écoles, est habilement mis en œuvre. La volonté de grossir via le réseau est admise, en tant qu'idéal.

Rapidement, la question du financement est abordée : ce réseau destiné aux élèves des quartiers populaires ne fait que partiellement participer les familles aux frais, ce qui rend fragile la première école de la région qui reçoit encore peu de dons de particuliers et d'entreprises. Toutefois, « d'autres écoles réussissent, il faut être patient ». L'appartenance à un réseau rassure et permet d'envisager plus facilement un développement régional. Le directeur se compare et se projette en ayant en tête les écoles qui ouvrent et subsistent depuis 2012 au sein d'Espérance Banlieues.

Les écoles d'Espérance banlieues illustrent l'idée que les écoles hors contrat sont empruntes d'un réel projet politique. La rencontre avec le fondateur d'une école appartenant au réseau d'écoles The

32 Mathilde Carton, « Anne Coffinier, l'autre égérie de la manif pour tous », *Le Monde*, [en ligne], 11 octobre 2013, consulté le 16 juin 2019, https://www.lemonde.fr/m-actu/article/2013/10/11/anne-coffinier-l-egerie-anti-genre_3493286_4497186.html.

School Project confirme cette idée. Ce réseau est moins connu, il se démarque d’Espérances Banlieues parce qu’il n’a pas été critiqué publiquement, mais son projet politique n’en est pas moins un moteur pour ses acteurs. The School Project est une start-up qui mise sur un discours basé sur l’égalité des chances, l’implantation dans des milieux modestes (mais les écoles se situent dans Paris intramuros). Ses fondateurs clament « leur volonté de participer à l’évolution de la société ». Ils sont diplômés d’HEC, Polytechnique et Harvard, et arborent les caractéristiques de chefs d’entreprise. Ce trait est visible chez des directeurs d’établissements hors contrat de moindre envergure que ce réseau, même à Toulouse.

L’appartenance à des réseaux met en lumière une imbrication entre pédagogie, politique et économie sur laquelle il conviendra revenir. Ils se développent publiquement et ont pour fonction de coordonner différents établissements, c’est pour cela que les dimensions économiques, politiques et sociales sont plus facilement visibles : ils construisent un discours qui médiatique pour se faire connaître et augmenter leur force de frappe dans le paysage éducatif. Ils affirment leur affiliation à telle ou telle ligne politique, sociale, technologique, pédagogique... pour gagner des soutiens et manient des techniques de communication issues du privé qui leur permettent d’adapter leur discours en fonction des interlocuteurs et lieux d’expression. Les établissements en dehors des réseaux, plus fragiles, ne rendent pas visibles de telles orientations politiques. En quête de légitimité, ils font le choix de la neutralité.

Madame L., fondatrice de l’école B., libre de tout réseau, s’exprime sur ce sujet avec lucidité, dans un entretien d’une heure donné à une radio locale d’Aquitaine. Elle y dit que « tout projet d’éducation suppose une pédagogie et celle-ci réfère nécessairement à un projet politique, au premier sens du terme « ce que nous faisons collectivement » ». On peut voir ici une résonance avec le passé scolaire de Madame L. qui a réalisé une partie de sa scolarité à l’école Freinet. La pédagogie Freinet est très marquée politiquement. Célestin Freinet était un enseignant et un pédagogue, mais aussi un militant syndicaliste qui voyait en l’éducation un moyen d’émancipation civique et politique. Il est difficile de dissocier chez Freinet le projet pédagogique du projet politique et la fondatrice de l’école B. exprime le double aspect la création de son école.

Chapitre 4 – Ce que désigne l’indépendance

1. Un désir politique ?

En matière d'éducation, en France, la puissance publique dispose de moyens et de légitimité. Elle a mis en place des outils pour exprimer ses volontés et agir en conséquence, traduites par des politiques publiques, dont l'un est la carte scolaire. Elle définit des secteurs géographiques qui attribuent des établissements aux élèves en fonction de leur domicile. Créée en 1963, c'est un instrument de régulation de l'offre et de la demande d'éducation³³. En utilisant cet outil, l'État et ses représentants à échelle locale sont donc décisionnaires sur les questions de répartition des élèves dans les établissements scolaires.

Cependant, depuis sa création, cette carte scolaire a largement été assouplie. Sujette à controverses, sa suppression a été la promesse de campagne (non rigoureusement tenue) de Nicolas Sarkozy en 2007. Les adversaires de la carte scolaire, pensée comme vecteur d'égalité par ceux qui l'ont mise en place, sont ceux qui croient en une régulation de l'offre et la demande éducative par le marché. Or, cette tendance idéologique est politique s'est alourdie depuis les années soixante, création de la carte scolaire. Son poids s'est fait sentir petit à petit dans les prises de décisions politiques nationales, si bien que depuis 1984, différents gouvernements ont explicitement souhaité l'assouplir, publiquement au nom d'une liberté de choix pour les familles.

Cette carte scolaire fait écho au sujet des écoles hors contrat dans la mesure où ces dernières sont écartés de cette sectorisation. Ils illustrent parfaitement cette liberté de choix pour les familles, et semblent ainsi être la continuité d'un projet politique de régulation de l'offre et la demande d'éducation par le marché. Ces établissements sont privés, payants, et leur fréquentation par les familles ne relève que de choix et stratégies personnelles.

Les mesures politiques prises récemment, notamment depuis l'élection d'Emmanuel Macron en 2017 et donc sous le ministre Blanquer, accélèrent la dérégulation par l'État de la répartition entre élèves et établissements.

Jean-Michel Blanquer a été recteur d'académie, professeur de droit public, directeur de l'École supérieure des sciences économiques et commerciales, et est l'auteur de plusieurs ouvrages qui présentent sa vision d'une refonte de l'Éducation Nationale. Par exemple, *L'École de demain* :

³³ Jean-Pierre Obin, Agnès Van Zanten, « Introduction », Agnès van Zanten, *La carte scolaire*, Presses Universitaires de France, 2010, p. 3-6.

*Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*³⁴, publié en 2016, expose sur le ton de l'expertise les solutions vectrices d'une école efficace et performante. En tant que ministre de l'Éducation, il a pu entreprendre de vastes réformes en ce sens. On note donc la nouvelle plateforme d'accès à l'université Parcoursup, la loi Orientation et réussite des étudiants, et la réforme du bac. Tous ces textes sont largement imbriqués les uns dans les autres, constituant chacun une pierre de l'édifice qu'est la vision politique d'un gouvernement à un moment donné.

Le ministre Jean-Michel Blanquer a entrepris un ensemble de mesures qui coïncident avec le développement des écoles alternatives. Dans son discours, il met en avant des aspects pédagogiques qui sont des piliers de ces écoles comme les petits effectifs. Il reconnaît ainsi les bienfaits de ce qui est mis en place ailleurs. L'ensemble de son projet est rassemblé sous le nom « École de la confiance », il est supposé imposer ces effectifs réduits et de meilleures conditions d'apprentissage. Présenté en février 2019, les critiques ont tout de suite été vives, au nom d'impossibilités matérielles et pédagogiques. Sans allouer plus d'argent et en n'ouvrant pas de postes, ces belles mesures ne sont pas réalisables. En prônant les bénéfices des classes réduites et sans en donner les moyens aux établissements publics, peut-on voir dans cette ambivalence une incitation à aller regarder du côté du privé, où ces mesures sont à l'œuvre ? L'État consacre-t-il le marché scolaire qui se dessine depuis l'époque de la contestation de la carte scolaire ?

Jean-Michel Blanquer s'est aussi adonné à la tâche de réformer les modalités du baccalauréat général et, à travers sa démarche, on retrouve des signes confirmant des suppositions précédentes. Cette réforme du bac acte la suppression des filières générales au profit des modules à choisir, de façon à créer des parcours plus individualisés. Une nouvelle fois, la liberté de choisir est mise en avant comme un bienfait à la fois individuel et social. La croyance en la régulation de la société par la réalisation d'actions individuelles est forte. Les familles et les élèves seront donc libres de composer leur diplôme suivant leurs intérêts, goûts et stratégies personnelles.

Mais cette liberté a des limites. Les familles ne disposent pas des mêmes ressources pour faire les *bons choix*, les choix stratégiques qui nécessitent d'avoir accès à l'information pour comprendre le changement le plus rapidement. Toutes les familles ne sont pas libres de la même manière.

34 Jean-Michel Blanquer, *L'École de demain : Propositions pour une Éducation nationale renouvelée*, Paris, Odile Jacob, 2016.

Proposer diverses matières, telles que « biologie, écologie », « sciences de l'ingénieur », « numérique et sciences informatiques », ne sera pas possible pour tous les établissements, ce qui induit une logique de mise en concurrence des établissements qui perdent leur pouvoir de délivrer à tous les élèves de terminale un diplôme de même valeur. Si les options telles que les langues ou certaines matières artistiques n'étaient pas disponibles partout auparavant, il était garanti de pouvoir obtenir un bac L, ES ou S national dont la valeur n'était que peu remise en question en fonction des territoires.

Les établissements sont mis en concurrence par le nombre et la spécificité des enseignements qu'ils pourraient offrir : des établissements ne seront pas en mesure de tous les proposer. Les plus petits lycées, ou les lycées dont les caractéristiques territoriales sont les plus défavorables, risquent de ne pas pouvoir jouer le jeu de l'attractivité. Cela nécessite la mobilisation et la formation d'enseignants à de nouveaux modules, et donc des moyens.

L'imaginaire républicain universaliste est remis en question, il comprend l'idée d'une école homogène accessible à tous qui est ici bouleversée. La correction de l'examen du bac par établissement accroît l'idée de compétition. Les notes obtenues au baccalauréat n'ont plus la même valeur puisque les établissements, de plus en plus autonomes, ne sont pas des intermédiaires indifférenciés entre l'Éducation Nationale et les élèves. La question de la valeur de l'enseignement prodigué est soulevée, et cela ouvre des portes à la dévaluation du diplôme du baccalauréat s'il a été obtenu dans un lycée moins réputé qu'un autre.

Il apparaît donc que l'exacerbation de la valorisation du libre choix est vecteur d'inégalités, mais s'inscrit dans un projet politique relativement construit, établi voire accepté.

Par le biais du marché et de la concurrence, on entrevoit petit à petit le business qui se joue derrière ces écoles dont les frais d'inscription peuvent monter très haut. Dans l'école du 19^{ème} arrondissement de Paris visitée dans le cadre de l'enquête, il y avait deux classes de maternelle, les tarifs étaient de 790 euros par mois sur douze mois. Certes, des bourses pouvaient être allouées aux familles les moins aisées. Cette école a les traits d'une start-up vouée à prospérer économiquement afin de monter un réseau d'écoles « qui marchent », selon tous les sens du terme.

L'État se retire petit à petit de ce domaine en laissant aux familles une grande liberté de choix sinon un devoir. C'est ainsi que l'enquête a fait émerger l'hypothèse selon laquelle le succès des écoles

hors contrat depuis les années 2010 et leurs ouvertures « massives » depuis 2014³⁵ pourraient être le fruit d'une volonté politique consciente, ou sinon le produit de diverses mesures qui faciliteraient leur développement.

Les parents sont-ils alors consommateurs d'un service privé ? Quels sont les dilemmes éthiques que présente ce type d'entreprises illustrées par « l'école start-up » citée plus haut ? Dans quelle mesure l'expression « marchés scolaires » est-elle représentative du paysage éducatif en France ?

La formule qui parle des parents en tant que « consommateurs d'école » a été utilisée par Robert Ballion dès 1982³⁶. On en profite pour rappeler que la construction de l'idée de marchés scolaires en France ne date pas des gouvernements d'Emmanuel Macron, bien que nous nous soyons concentrés ici sur un passé très proche en présentant les mesures du ministre à l'œuvre en 2019. Celles-ci illustrent une tendance que nous considérons avoir démarré au début des années 1980, ce que reflète le début de l'assouplissement de la carte scolaire. Toutefois, ces idées de concurrence entre établissements, en fonction des perspectives et des paradigmes de pensée, et suivant les définitions, a pu se rendre visible dès la création d'un système d'éducation de masse.

La question des marchés scolaires a été l'objet d'un ouvrage de 2013 écrit par Georges Felouzis, Christian Maroy et Agnès van Zanten, *Les marchés scolaires*³⁷. Il revient sur la notion de choix, rappel à l'enquête d'Agnès Van Zanten (2009), et des stratégies en s'interrogeant sur leur lien avec les marchés scolaires. Dans une émission de France Culture, *Rue des Écoles*, du 4 septembre 2013, la sociologue est venue présenter l'ouvrage collectif et discute avec un proviseur d'établissement public. Dans cet entretien, elle définit le marché scolaire : il existe quand il y a une diversité de l'offre, c'est-à-dire une diversité pédagogique, éducative, des publics. Il faut une liberté de choix des parents. Cependant, elle souligne qu'en France persiste une centralisation du système encore forte : les programmes sont nationaux, la carte scolaire est toujours en vigueur (c'était le cas en 2013 et l'est toujours en 2019), même assouplie. Ce qui fait le marché scolaire, c'est la perception par les familles d'une différence de qualité d'enseignement en fonction des établissements qui aboutit à une différence de statut entre les écoles. Malgré la faible autonomie des établissements (grandissante depuis 2013) par rapport à d'autres pays, ceux-là jouent le jeu de l'attractivité en mobilisant les moyens dont ils disposent : ils créent des options, se permettent de sélectionner les

35 Amélia Legavre, Pascale Haag, « La pédagogie différente auprès des parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'écoles », *Spécificités*, n°12, 2019, p. 136-147.

36 Robert Ballion, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, 1982.

37 Georges Felouzis, Christian Maroy, Agnès van Zanten, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Presses Universitaires de France, 2013.

élèves. En cela, Agnès Van Zanten estime avoir décrit une logique de marché. Celle-ci demeure officieuse, discrète, cachée, mais révélée par la sociologie de l'école et l'analyse des inégalités territoriales. La suite du raisonnement traite des inégalités que cela induit. Les familles riches de ressources « internes », c'est-à-dire un réseau au sein du système d'enseignement, bénéficient d'un grand pouvoir. Elles savent décoder les règles tacites d'un système officieux. Le contournement des règles officielles portées par l'idéologie d'une école publique accessible à tous, sans distinction, creuse les inégalités d'accès à l'enseignement et à l'école efficace. Les enseignants savent choisir les « meilleurs établissements », préfèrent y exercer leur métier, et la sélection domine donc un système éducatif qui devient marché.

Dans cette mouvance, les écoles hors contrat sont les bienvenues auprès de familles qui cherchent à contourner la régulation par l'État, pour divers motifs.

Les politiques publiques, bien qu'elles gardent la main mise sur un système éducatif centralisé, offrent progressivement de l'autonomie aux établissements. L'école publique connaît de grands bouleversements. Une des mesures de l'École de la confiance de 2018 suggère la fusion des établissements du secondaire, qui deviennent alors de super-structures avec une hiérarchie établie qui rend de plus en plus distants les interlocuteurs, mais cela fait faire des économies. Cette mesure assoit les pistes abordées tout au long de cette partie. Il y a un tabou autour de l'école concernant des privatisations rampantes. Par exemple, l'État n'octroie que très peu de moyens au soutien scolaire. On permet quelques heures au collège, mais de façon très marginale, si bien que le soutien scolaire fait l'objet d'un marché économique lucratif et cela est intégré dans les consciences collectives.

On entretient l'image d'une complexification du système éducatif. La pluralité des acteurs présentée dans le premier chapitre, la face cachée d'un marché scolaire, fragilisent les familles les moins dotées en capital social et culturel, qui leur permettrait de comprendre les logiques sous-jacentes aux bouleversements du monde éducatif. Il ne s'agit plus de faire confiance à la régulation étatique et se conformer aux exigences de la carte scolaire pour bénéficier d'une éducation efficace et égalitaire.

Le désinvestissement de l'État, lorsqu'il est reconnu, est justifié par la nécessité de faire des économies. L'individu pourvu de ressources, comprenant que le maximum n'est pas fait dans le

public et s'il n'y est pas particulièrement attaché, profite de la possibilité de chercher parmi ce qu'offre le privé, une éducation qui lui correspondrait mieux.

2. Recherche de spécificité, éducation différenciée

Le processus d'individualisation a été discuté par la sociologie et notamment Émile Durkheim qui l'a expliqué par le prisme du concept de complexification de nos sociétés. Il lie cela à la sécularisation, qui atténue l'emprise de la conscience collective sur les individus. Comme autre élément de réponse aux transformations sociales modernes, il met au point une théorie qui concerne la division du travail social. Le travail, dans l'ensemble des formes qu'il prend, à savoir l'administration, la justice, l'économie, est de plus en plus divisé, les tâches sont morcelées. On observe donc des individus aux savoir-faire, activités et par la force des choses, modes de vie différenciés. Ce processus est antérieur aux mesures politiques que nous interrogeons plus tôt.

Si l'on tente de savoir si les écoles libres ne sont qu'une conséquence logique de la complexification de nos sociétés, le parent est un individu maître de ses propres décisions. Il va définir son intérêt et agir en conséquence, il est ainsi totalement libre. Cet individu va donc ainsi choisir, décider ce qui sert ses intérêts et le choix de l'école des enfants n'échappe pas à ces considérations. Dès 1980, Robert Ballion, dans un contexte où l'enseignement privé scolarisait 16 % des élèves et était très largement catholique, dit que : « [Une des] difficultés que le secteur public doit affronter, est le traitement de la différence, c'est-à-dire la possibilité d'offrir aux usagers une gamme de choix qui, au-delà de la diversité des contenus pédagogiques correspondant aux différents niveaux et filières d'enseignement, présente une diversité de modes d'inculcation de ces contenus et de prise en charge de l'élève. »³⁸ Les écoles hors contrat produisent donc un service que l'école publique n'offre pas, mais qui fait l'objet d'une demande.

La sociologie de la consommation intervient dans la réflexion puisqu'un même type de comportements est analysé sous sa loupe, mais au regard de contextes et concepts différents. Cette discipline, alors qu'elle pourrait paraître antithétique à notre sujet de sociologie de l'école qui relève plutôt de la sphère publique, étudie en réalité une partie du monde social étroitement liée au choix, thème très important pour la présente recherche.

38 Robert Ballion, « L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? », *Revue française de sociologie*, 1980, n° 21, p. 203-231.

L'article de Simon Langlois, « Nouvelles orientations en sociologie de la consommation », publié en 2002 pour la revue *L'Année sociologique*, rappelle l'histoire de cette sous-discipline, la façon dont elle a assis sa légitimité, et les grandes lignes scientifiques de ce champ académique. La sociologie de la consommation a observé l'avènement de la société de consommation, de la consommation de masse et des évolutions des comportements au regard des contextes économiques. On apprend dans l'article que les modes de consommation sont l'un des piliers des modifications du climat social, et que, effectivement, la société de consommation a entraîné une différenciation des individus. Elle a exacerbé « la diversité des comportements et l'affirmation des différences résultant de l'agrégation de décisions individuelles ». Il n'est question ici que de consommation marchande et de biens privés, et la sociologie de la consommation n'assigne pas ses résultats aux choix quant à l'éducation. Cependant, l'espace et les possibilités d'action des individus se sont élargies et cela permet d'appliquer le raisonnement de la consommation marchande au choix de l'école, et se demander à quel point il est pertinent.

La recherche de spécificité et la volonté du libre choix va dans le sens de théories économiques libérales telles que nous les ont présentées des chercheurs comme Milton Friedman ou Friedrich Hayek. Friedman défend la liberté de choisir illimitée pour pallier les politiques publiques et interventions étatiques coûteuses. Prix Nobel d'économie en 1976, il soutient l'idée que le capitalisme est l'outil essentiel de sociétés libres.

Nous vivons dans des sociétés capitalistes où, certes, le poids de l'État et ses dépenses dépassent celles préconisées par Friedman. Cependant, nous assistons à la construction d'un sentiment collectif d'attachement aux libertés individuelles et au choix tel que cela a été décrit.

Les classes supérieures et couches hautes de la classe moyenne perçoivent de plus en plus les besoins en matière d'éducation comme particuliers. Cette tendance se traduit par la diversification de l'offre éducative privée qui a fait de l'offre adaptée sa marque de fabrique, pour citer de nouveau Agnès Van Zanten.

Il devient acceptable que l'éducation fasse l'objet de choix libres, délibérés, et individuels, sans que cela n'affaiblisse sa qualité, et contrairement à l'idée républicaine d'une même éducation pour tous, où le même contenu est accessible à chacun. Par la force des choses devient acceptable la pensée selon laquelle le marché scolaire s'autorégulerait et la qualité serait au rendez-vous puisque l'équilibre entre le service et la satisfaction est un résultat qui intéresse toutes les parties. Suivant

ces règles libérales, les écoles qui ouvrent sont le fruit d'entreprises personnelles et non contrôlées par l'État. Elles se créent ainsi en fonction des ambitions individuelles de leurs créateurs, et se remplissent suivant les aspirations des familles. C'est pourquoi un certain nombre de familles qui se considèrent comme ayant des besoins particuliers aura le réflexe de se tourner vers des écoles particulières.

La coopération avec les parents est fréquemment revendiquée par les fondateurs des écoles hors contrat. Elle est mise en avant sur les sites. Suite à une série d'observation, il est important de déconstruire la potentielle coopération avec les familles. La participation est mise en avant par l'école car les parents se positionnent en individus conscients et libres d'adapter le service éducatif à leurs besoins. Celui-ci doit être personnalisé. Ils se comportent comme des clients. Les frontières entre coopération, participation et intrusion peuvent alors devenir assez poreuses. Lors de l'entretien avec le fondateur de l'école M., à Paris, on apprend que leur stagiaire réalisait un mémoire en sciences de l'éducation sur le rapport entre l'école et les familles. Il disait en avoir besoin pour bénéficier de recul sur le degré d'implication qui était optimal pour un bon accompagnement éducatif. A l'école B., durant l'ensemble de la période de recherche, la question des parents a été à l'ordre du jour. Ils ont été trop présents, donnant leur avis sans cesse à la sortie de l'école sur des détails, mais aussi occupant l'espace de façon intrusive. A l'école maternelle, de nombreux parents rentraient le matin dans la classe, faisaient un tour, regardaient les productions des élèves, discutaient avec les amis de leurs enfants etc. La directrice, après les vacances de la Toussaint, a décidé de refuser l'accès aux parents aux salles de classe. Pour justifier cela, elle disait se sentir trop jugée par les familles qui se sentaient en droit de commenter des détails comme l'ameublement ou la disposition des salles. Madame M., en maternelle, disait souvent que dans les écoles « normales », cela n'est pas permis.

C'est paradoxal parce que la participation des parents est un argument marketing qui rend les écoles attractives. Il faut alors faire un travail de dosage pour trouver la proximité idéale pour que celle-ci soit différente tout en étant acceptable.

Fortes de cette image de productrices de spécificité et particularisme, les écoles attirent des familles mécontentes de leur expérience dans le système public unifié. Cependant, s'installe par les familles une forme de contrôle. Ces dernières ont des exigences relatives aux apprentissages et donc aux performances. Il s'agit alors d'atteindre un niveau calqué sur les critères de l'Éducation Nationale. L'indépendance des écoles hors contrat est mise en question.

3. Liberté pour les individus, contrôle des institutions

L'école B. est légalement une association. Les conditions à la création d'une école sous forme d'association sont peu nombreuses. Le fondateur doit choisir une deuxième personne qui soit légalement engagé dans la création de l'association. Ensuite, les associations sont libres de s'organiser librement et ni la loi, ni le ministère de l'Éducation Nationale n'impose de façon d'administrer l'établissement. Les statuts sont rédigés par le créateur de l'école. On tend donc à penser que cela offre une grande liberté dans l'organisation de son activité. En effet, les écoles hors contrat peuvent collaborer avec qui elles le souhaitent. A l'école B., les auto-entrepreneurs qui donnent des cours de langues ou font des ateliers comme l'intelligence émotionnelle sont arbitrairement choisis par la directrice qui a d'ailleurs décidé de changer de professeur de chinois au cours de l'année, insatisfaite de la qualité de l'enseignement du premier. Leur temps de présence à l'école est très limité. Ils sont en fait des prestataires de services, terme qui renvoie à l'existence d'une clientèle et marque une distinction avec l'école publique.

Cependant, le sujet de l'inspection de l'Éducation Nationale a été omniprésent à l'école B. tout au long de l'année. Abordé en moyenne une fois par semaine, il représentait une pression conséquente pour le personnel de l'école. Les enseignantes qui avaient auparavant été inspectées dans des écoles hors contrat reconnaissent que cela s'est « toujours bien passé », mais il y a le sentiment que les inspecteurs peuvent se montrer plus regardants et plus arbitraires que dans des écoles publiques. Madame L. et Madame G. racontent l'inspection de l'année passée. L'inspecteur a interrogé la directrice sur ses connaissances des pédagogies actives (« *Heureusement, ça, je savais.* »). Madame G., enseignante des niveaux de CE2, CM1 et CM2, à la B. en 2017/2018, dit que ses questions ont tourné autour des programme scolaires, du socle commun de connaissances et des dates de changement de ceux-ci au cours des dernières années. L'inspecteur n'a pas parlé ni observé les ateliers alors en cours à l'école, quand seulement six élèves étaient scolarisés, et s'est donc concentré sur le discours du personnel de l'école.

Cette année, l'école accueille cinquante élèves, et en maternelle, les enseignantes font attention à pouvoir prouver que les programmes sont suivis, que la progression des enfants est dans les normes ministérielles, on rassemble les preuves. Cela représente beaucoup de travail que de répertorier, faire un inventaire des activités réalisées au cours de l'année, annotées, détaillées, expliquées.

L'enseignante de CP, au fait des inquiétudes de ses collègues qui n'ont pas été inspectées dans le public, est moins rigoureuse. Elle a travaillé dans les deux milieux et ne partage pas le sentiment selon lequel l'inspection sera plus sévère ici.

Cela vient de son expérience, mais aussi du fait qu'elle-même soit titulaire du diplôme de l'Éducation Nationale. Ce n'est pas le cas des enseignantes de maternelle qui ont des choses à prouver, d'autant plus qu'elles n'ont que quelques mois d'expérience dans le système éducatif français.

Pourtant, c'est légal. Cela ne peut pas être pénalisé en tant que tel. Il est même légal de ne pas suivre les programmes de l'Éducation Nationale. Comme cela a été dit dans le premier chapitre de ce travail, il est possible et encouragé d'évaluer la qualité de l'enseignement suivant l'approche par compétences, comme le veut la tendance actuelle. Cependant, il apparaît difficile de s'écarter de « ce qui se fait dans le public », pour cette jeune école hors contrat. On en vient alors à ce demander de quelle indépendance elle dispose, s'il faut suivre les programmes, avoir les diplômes, et être conforme à l'école publique sous peine de sanction. La directrice tient également un registre d'appel qu'elle doit remettre à l'inspection. Pour chaque classe, les demi-journées d'absence sont nominativement notées. Ce registre est tenu de façon informelle, il n'est pas rigoureusement rempli. Parfois, on invente car l'appel n'est pas toujours noté dans les classes de 12 élèves. Cependant, il faut faire illusion et rendre des comptes au rectorat.

L'inquiétude de l'équipe de l'école B. traduit sa fragilité : c'est une école récente, qui a peu de moyens, sa réputation reste à ancrer solidement dans le paysage éducatif de sa région. Cela fait écho aux travaux de Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud qui disaient « du fait de leur histoire, de la fragilité de leur statut et des relations parfois conflictuelles avec les autorités de tutelle, les équipes de ces établissements entretiennent une relation qui peut être ambivalente avec leur environnement extérieur ». En effet, bien que toutes les classes soient quasiment déjà complètes pour la rentrée 2019, en mars, l'école a reçu un avis négatif sur Google, l'unique sur neuf avis. Ce message a été pris très personnellement par la directrice qui a été émue. Il est présent à la fin de ce document. Cette évaluation fait écho à des recherches telles que l'article de Dominique Pasquier « Les jugements profanes en ligne sous le regard des science sociales », paru en 2014 dans la revue *Réseaux*. Cet article ne traite cependant par réellement de l'effet qu'ont les évaluations sur les propriétaires des établissements notés (restaurants, hôtels, loisirs...). L'école privée hors contrat, dont la réputation est une des clefs du succès, se trouve jugée par deux types d'acteurs : l'acteur

public (l'inspecteur) et l'acteur privé (la famille). Que traduit la pratique d'évaluer l'école de ses enfants ? On sent ici le caractère performatif auquel aspirent les familles qui rejoint l'idée d'un parent consommateur. L'ensemble des écoles alternatives hors contrat à Toulouse ont reçu des avis Google et Facebook. Le contrôle social dont elles font l'objet les différencie des écoles publiques, car s'il arrive que ces dernières soient notées en ligne, la façon dont serait affectée l'équipe ne pourrait être autant prise personnellement que par une fondatrice et directrice ayant construit elle-même son établissement. Cela vaut aussi pour des enseignants titulaires de leur diplômes et de leur poste en comparaison de salariés qui cherchent à asseoir leur légitimité dans la profession par l'expérience. A l'école publique, on juge le système, on vise l'Éducation Nationale, on critique un fonctionnement d'ensemble. Les établissements sont plus tenus à distance de ces considérations, pour le moment, car leur mise en concurrence est susceptible de voir ces dynamiques évoluer.

Pour conclure, les écoles hors contrat illustrent ces idées de concurrence, de performance et de compétitivité impulsée par un monde libéral et qui sont visibles dans de nombreuses sphères d'activités, voire toutes les sphères professionnelles.

4. Un contrat tacite

Cependant, « l'éducation n'est pas un bien comme les autres », nous dit Agnès Van Zanten. Le fort contrôle social perceptible à l'école B. confirme cela. Agnès Van Zanten faisait référence à la consommation et à l'homo œconomicus dans l'introduction de *Choisir son école*. Donnant une définition du choix et le présentant comme un acte social, elle tire rapidement la conclusion que nous ne choisissons pas seuls et librement tant l'acte est social. C'est d'ailleurs ce qui explique l'ensemble de sa recherche, qui a duré plus de dix ans, et dont le résultat est cet ouvrage. Se manifestent alors les limites de théories de sociétés ultra individualisées. Durkheim, bien qu'il les ait décrites telles quelles, avait lui-même apporté une nuance. Il y a une forme d'individualisation dans la nouvelle organisation du travail : l'individu réalise seul une tâche précise, il est de plus en plus différencié des autres qui participent à la chaîne de travail, mais l'individualisme généralisé ne s'impose pas suivant ce paradigme. Les individus sont contraints de vivre ensemble, la solidarité passe de mécanique (fondée sur la ressemblance des individus dans un groupe homogène) à organique (fondée sur la complémentarité des fonctions spécialisées dans un groupe différencié). Ils sont dépendants les uns des autres sur la chaîne de travail. Pour Durkheim, le processus d'individualisation n'est pas une réduction des phénomènes sociaux. En effet, tout est fait social.

L'individualisation n'échappe pas à cette règle, et le choix de l'école encore moins. C'est un processus qui a lieu dans le cadre de la socialisation, et la singularité du moi (à laquelle on tend, résultat de la division du travail) est le produit de l'interaction sociale.

Il faut donc nuancer la comparaison de l'éducation et des autres biens et services marchands. En effet, il s'agit d'une simplification de ce que s'imaginer que, désormais, les écoles sont des entreprises intégrées dans une économie de marché. La principale raison est que le service reçu n'est pas indépendant de l'utilisateur. C'est-à-dire que la réception des apprentissages n'a rien à voir avec la réception d'autres services comme des loisirs, de la nourriture, où ce qui est proposé sera sensiblement la même chose selon les usagers. Quand il est question de jeunes enfants, les parents n'ont pas un choix illimité dans la mesure où le changement d'école pour un enfant peut être contre-productif pour les apprentissages. En cela, on trouve les limites d'un marché de l'éducation généralisé dans un pays de tradition républicaine et universaliste forte.

5. Les écoles hors contrat, tentative de réponse à la crise de l'école ?

L'existence de ces écoles hors contrat ne relèverait donc pas tant d'un projet politique établi, mais de réponses individuelles à une crise de l'école liée au désinvestissement de l'État de cette sphère, sans que ce dernier ne perçoive ces écoles comme une conséquence directe de sa politique. L'État entretient une idéologie d'école juste et efficace, autour d'un discours d'égalité des chances. Ces écoles ouvrent alors avec ce même objectif, jugeant qu'il n'est pas atteint par le système public. C'est du moins le cas de l'école B. Elle se revendique de nombreuses pédagogies actives. Le but recherché n'est pas d'être hyper spécifique, mais de correspondre au mieux aux besoins des enfants et d'offrir une scolarité « sereine » à ses élèves. En quoi cela est-il réellement différent du personnel de l'Éducation Nationale ?

La différence la plus importante sont les petits effectifs. Cet élément est commun à l'ensemble des écoles hors contrat. Par rapport aux pédagogies, on a vu que les enseignants exercent en réalité de façon sensiblement similaire par rapport à lorsqu'il travaillait à l'école publique. En parallèle, à l'école publique, il existe un mouvement d'appropriation des certains principes de l'éducation nouvelles et des pédagogies actives. Mais de la même façon, cette influence est limitée et est en fait un élément de discours plus qu'une mise en œuvre concrète de pratiques différentes. C'était l'un des constats décrits dans la *Sociologie de l'école* de Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges et Agnès Van

Zanten (2018). On y lit qu'à l'école maternelle, « l'observation des pratiques réelles des enseignants montre que ces principes [ceux de l'éducation nouvelle] sont de fait peu suivis parmi les enseignantes de maternelle, y compris parmi les plus militantes qui se revendiquent ouvertement de ce type de pédagogie. La pédagogie de « projet » peut ainsi être très structurante dans les propos des enseignantes, mais sporadique dans le quotidien de la classe. » On tente de changer l'école, dans le public et dans le privé, mais cela ne se fait pas au sein de la classe. Les mesures sont à effectuer à échelle plus grande. Malgré cela, certains individus sentent devoir tenter d'agir à leur niveau : ainsi naissent des pratiques et des écoles différentes, et leurs fragilités naissent avec. Manque de moyens, de légitimité dans un premier temps... cette forme de réponse à la crise de l'école connaît des limites.

Dès lors qu'elles passent sous contrat, les écoles privées se voient grossir les effectifs. Or, les effectifs réduits améliorent la qualité des enseignements et attirent des familles qui jugent avoir des besoins particuliers. A l'école B., des enfants ont vécu antérieurement des situations d'isolement à l'école publique. Nous pensons au cas d'un petit garçon de 3 ans, arrivé en maternelle à l'école B. en janvier 2019. Il avait donc fait le début de l'année dans une école publique, dont il revenait toujours mécontent. Cet enfant a régulièrement des marques sur le visage car, tellement nerveux, il se gratte autour de son menton, la journée et pendant son sommeil. Mais les parents nous disent qu'en septembre, « c'était bien pire, il est heureux ici et va mieux ».

Il existe deux écoles hors contrat pour les enfants dys en Haute-Garonne. L'une d'entre elle, à Toulouse, a été créée par la mère d'une jeune fille de 14 ans, qui a rencontré de grosses difficultés à l'école jusqu'alors. Elle est aujourd'hui scolarisée en classe de quatrième dans cette école indépendante. L'école accueille des enfants et adolescents en décrochage scolaire qui connaissent des troubles dans les situations d'apprentissage. En tant que parent, sa fondatrice n'a pas su trouver à l'école publique des réponses satisfaisantes pour accompagner son enfant. Les enseignants n'étaient pas suffisamment au fait des besoins éducatifs particuliers que connaissaient sa fille.

On en vient alors à considérer ce qui fait défaut dans l'exercice du métier d'enseignant à partir de sa source : la formation. Celle-ci serait défaillante et donnerait lieu à une crise plus générale de l'école. Les mauvais résultats de la France démontrés par les successives enquêtes PISA sont, entre autres, à l'origine de la perception d'une crise actuelle de l'école. Toutefois, il a souvent été question d'une crise de l'école. Celle-ci n'est pas nouvelle, mais nous tenterons de dégager ses aspects contemporains, ce qui peut-être mis en dialogue avec l'ouverture des écoles hors contrat et qui

prend ses racines dans des mesures politiques récentes voire des réformes en cours. Il conviendra de ne pas penser une crise de l'école n'ayant que quelques années, s'étant visiblement aggravée à cause des derniers gouvernements. Non, l'idée d'une crise de l'école est portée publiquement par les acteurs syndicaux et personnels enseignants depuis le début du régime en cours. Ce qu'on entend par crise pourrait peut-être plus justement être désigné par des mutations. C'est la façon dont elles peuvent être lues aujourd'hui qui intéresse notre sujet.

La formation des enseignants fait l'objet de nombreux travaux de recherches. Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux et Stéphan Mierzejewski ont questionné, dans une enquête³⁹ publiée en 2017, l'accès au métier de professeur des écoles et l'entrée en exercice en primaire. Les auteurs mettent en avant les difficultés auxquelles font face les enseignants débutants lorsqu'ils passent de l'apprentissage théorique en ESPE à la salle de classe. Ces difficultés viennent de l'élargissement des compétences qui sont attendues d'eux, d'une pression sociale sur un corps de métier qui doit lutter contre la baisse des performances scolaires en France, mais aussi de l'organisation de la formation en elle-même. Les professeurs-étudiants sont dans l'urgence : ils doivent en même temps obtenir leur diplôme en master 2, réussir un concours et faire leur stage qui représente les premiers pas dans le métier. L'enquête observe donc un public qui tend à « adopter des postures court-termistes »⁴⁰. Elle renvoie aussi à la difficulté de construction d'une identité professionnelle. Nous avons déjà dit que 45 % des enseignants ont été renouvelés entre 2003 et 2013, cela présente un défi au maintien d'une identité partagée. Cet élément est récurrent dans les travaux liés à la formation des enseignants. Pierre Périer le soulignait en 2013 dans un article intitulé « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? Entre héritage et incertitudes professionnelles »⁴¹, pour les professeurs du secondaire. Les conditions d'exercice répondent à la logique générale d'individualisation et contextualisation de l'activité professionnelle. Cela engendre une perte de références communes et inscrit le métier dans des dynamiques d'expérimentations personnelles et d'incertitude. Le processus est le même dans l'enseignement primaire. Les plus jeunes enseignants ont bénéficié de parcours de formation différents en fonction des années, ils ne sont pas valorisés de la même manière. L'enseignant débutant est ainsi tiraillé entre son idée de vocation, une quête d'identité professionnelle, des injonctions à certains types de méthodes, et il

39 Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux, Stéphan Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, Artois presses université, 2017.

40 Clémence Boxberger, « Broccolichi, S., Joigneaux, C. et Mierzejewski, S. (dir.). (2017). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* », *Recherche et formation* [En ligne], n°88, 2018, consulté le 22 juillet 2019.

41 Pierre Périer, « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation*, n°74, 2013, p. 17-28.

doit s'adapter à des réformes régulières. Les enseignants du premier degré ont également pour mission de lutter contre les inégalités.

L'enquête de 2017 met l'accent sur la notion d'urgence, elle s'impose dans le processus de formation des enseignants qui doivent mettre en place des stratégies à tous les égards. Ces stratégies sont d'évitement, de contournement et d'alignement de pratiques pour rendre le métier « vivable ». Ils doivent alors faire des compromis, voire des concessions. A fortiori, cela altère la qualité d'apprentissage.

Pour palier ces failles qui alimentent le débat public depuis trois décennies, les institutions formatrices ont changé, passant des IUFM aux ESPE en 2013. Cette réforme confie la formation des enseignants du premier degré aux universités, en créant des masters délivrés par les ESPE, qui permettent d'accéder au métier. Ceux-ci sont censés garantir une homogénéité dans la formation des professeurs des écoles, ils offrent des savoirs académiques et un stage pratique. Les ESPE ont été créées pour proposer des solutions, coordonner le personnel enseignant, encourager la coopération entre les acteurs de l'école⁴². Les masters garantissent un suivi académique, une solidification de la formation continue assurée par les ESPE et des modifications des modalités concours-même. L'objectif sous-jacent au bon fonctionnement de l'institution École, par le biais des réformes de formation, est de réaliser un meilleur recrutement. En effet, on peut lire des analyses qui font état d'une crise du recrutement à l'Éducation Nationale. Celle-ci s'explique par la manque de reconnaissance dont se plaignent les enseignants, mais aussi par les conditions de travail et les difficultés évoquées plus haut.

Les réformes successives permettront-elles aux étudiants d'apprendre à répondre à la demande de polyvalence à laquelle ils seront confrontés ? Les autorités publiques peinent à coordonner une formation initiale efficace qui atténue le choc vécu par les enseignants qui commencent à exercer.

Le ministre en poste a entrepris lui-aussi une réforme de la formation des enseignants, toujours dans le cadre de son vaste projet d'École de la confiance. A son tour, il veut changer les organismes de formation et remplacer les ESPE par les INSPE, « Institut national supérieur du professorat et de l'éducation », pour mettre au point « un nouveau référentiel de formation » visant à « élever le niveau général des élèves »⁴³. Cette réforme prévoit un dispositif plus abouti de « pré-

42 François Louveaux, « ESPE : une réforme à bas bruit ? », *Administration & Éducation*, n° 144, p. 87-91.

43 Site de l'Éducation Nationale, consulté le 16 août 2019. <https://www.education.gouv.fr/cid139256/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-le-metier.html>

professionnalisation » qui permet de découvrir le métier de façon concrète et rémunérée. Dès la deuxième année de licence, les étudiants réaliseront des heures d'activité dans le corps de l'Éducation Nationale, liés par un contrat avec elle⁴⁴. Dans la continuité de cette réforme, des discussions sont en cours autour de la place du concours dans la formation et de ses modalités.

On perçoit ici, dans un premier temps, une tentative de rendre le concours attractif avec des heures de travail et d'entraînement rémunérées. Cette mesure pourrait aussi être une solution pour atténuer le choc vécu par les enseignants débutants qui passent de la formation à l'exercice du métier, et dont les études ont révélé qu'ils le vivaient difficilement tant il y avait un écart entre la théorie et la pratique. Nous nous souvenons ici de l'engagement émotionnel que décrivaient Tardif et Lessard. La maîtrise de celui-ci n'est pas enseignée dans la formation. Des critiques ont été formulées à l'encontre des mesures de Jean-Michel Blanquer. Des formateurs et professionnels de l'Éducation Nationale pointent du doigt une dévalorisation du métier, alors qu'il s'agit d'un point négatif relatif aux conditions de travail des enseignants. Cette critique vient du recours, pour faire classe, à des élèves. L'enseignant doit à la fois exécuter et encadrer. La pratique, l'entraînement et l'expérience sont nécessaires. Symboliquement, que l'enseignement devienne une activité professionnelle rémunérée réalisée par des élèves traduit la non-considération des enjeux du métier. Il est aussi question de réaliser des pré-recrutements d'assistants d'éducation, à partir de la deuxième année de licence, dans les disciplines déficitaires, pour faire de l'aide aux devoirs. Cela reste flou, mais l'idée même de confier des tâches d'enseignement à des étudiants de licence parce que le recrutement est inefficace déplaît.

Pierre Merle, sociologue connu pour ses travaux sur l'évaluation scolaire, signe une tribune dans *Libération*, datant du 5 juillet 2019, intitulée « Formation des enseignants : la réforme n'est pas à la hauteur des enjeux ». Le fait de changer le moment du concours dans la formation, de le faire passer de la fin du master 1 à la fin du master 2, fait que les professeurs stagiaires deviennent des étudiants stagiaires, alors moins bien rémunérés. La communication du ministère est bien faite à ce sujet, puisque sur la maquette de présentation ne figure pas la rémunération prévue en M2. Pierre Merle estime que faire passer de 30 % à 50 % les crédits attribués en fonction de l'évaluation du stage de M2 est contradictoire avec l'ambition annoncée de donner plus de place à la recherche en éducation au cours de la formation d'enseignant. La concurrence, décrite par l'urgence au début de cette partie, persiste : les étudiants devront assurer la réussite au concours, apprendre le métier, et faire un mémoire de recherche. Les deuxième et troisième éléments seront inévitablement sacrifiés au profit

44 Voir en annexe la maquette de présentation de la formation du site de l'Éducation Nationale.

du premier. Pierre Merle estime la modification des organismes de formation comme ayant un objectif strictement politique. D'un point de vue juridique, elle n'est pas nécessaire pour effectuer les changements des modalités de formation.

Les conclusions des adversaires de la réforme disent en cœur que sa finalité est les économies budgétaires.

De cette manière, on a expliqué pourquoi on pense une crise de l'école et de la formation, que certains acteurs secondaires du monde de l'éducation cherchent à résoudre. Les fondateurs des écoles hors contrat mènent sur un chemin parallèle un combat qui a la même finalité que les défenseurs d'une école juste et efficace. Ils tentent de donner de bonnes conditions de travail à leurs salariés, la coopération au sein de l'équipe pédagogique est vivement souhaitée. Cela permet de créer un esprit d'équipe, qui tend, à petite échelle, à créer une identité professionnelle. La formation continue est encouragée à la B. On discute des méthodes. L'une des enseignantes de maternelle a réalisé une formation Montessori au cours de l'été en espérant faire profiter de ses apprentissages à l'ensemble de l'école.

A l'échelle d'un établissement, souvent petit, c'est-à-dire qu'il y a entre deux et cinq classes avec des effectifs réduits, il apparaît plus facile de créer des stratégies pour produire un enseignement efficace. L'emploi du temps est plus maniable, l'organisation de l'année plus souple. On peut inventer, essayer, améliorer, contourner, innover. La marge de manœuvre apparaît plus grande que pour les établissements et personnels pris dans la grosse machine directive de l'Éducation Nationale qui impose et évalue. Sous cet angle-là, sur la question du fonctionnement quotidien, on décèle une forme d'indépendance.

Ces écoles sont fragiles et chacun est investi d'une mission de solidification, impliquant de la solidarité, pour obtenir satisfaction à la demande symbolique de légitimité.

6. Compenser l'absence de l'institution

L'enquête de terrain dans une école hors contrat, comme cela apparaît sous diverses formes au cours du développement, est révélatrice d'une recherche de légitimité presque omniprésente. Cette idée

est fortement liée au contrôle social que subissent les établissements et ceux qui y travaillent. Cependant, cette quête de légitimité se manifeste parfois différemment que « sous la pression ».

Le lien avec les parents est source d'ambiguïté et de tiraillement entre une volonté de les voir impliqués dans la vie de l'école et le besoin de rester indépendant. Le degré d'investissement des parents est dur à rendre acceptable alors qu'il peut être une source de légitimation forte et nécessaire. Il y a donc là un réel piège avec lequel les acteurs de l'école doivent négocier dans les premières années d'activité. Il est difficile de renoncer au contact avec les familles, non seulement parce qu'elles financent la scolarité et désirent un droit de regard, tel que cela a été développé plus tôt, mais aussi pour la confiance en soi que procurent des rencontres qui se passent bien. Les écoles ont besoin de l'approbation des familles. Les trois fondateurs d'écoles rencontrés, la C., la D. et la B., mais aussi l'école parisienne, ne font pas l'économie au détour d'un échange de parler des bons retours qu'ils reçoivent de la part des parents.

A l'école B., la directrice se rend extrêmement disponible (répondre à des appels à une heure du matin, au portail chaque matin et soir, qu'il pleuve ou qu'il vente) au nom de l'école. C'est cette dernière qui devient alors accessible. Il y a un phénomène de désinstitutionnalisation qui personifie les acteurs de l'école. Les enseignantes sont parfois appelées par leur prénom et tutoyées par les parents, bien qu'au fur et à mesure de l'année, comme dit auparavant, des limites aient du être posées. Les salariées de l'école sont très liées par leur envie d'améliorer l'école, mais, hors de l'institution Éducation Nationale, elles se retrouvent vite face à leur condition d'individu (le tutoiement, la dénomination) dont l'identité professionnelle n'existe qu'à l'échelle de l'établissement et nécessite une consolidation, de prendre de l'ampleur. Lorsque les enseignantes racontent leur façon de travailler, il est toujours mentionné, à l'école B., qu'il leur arrive d'acheter leur matériel. L'institution ne couvre pas ces frais, ce qui les renvoie à une position d'individu et d'artisan. En tant qu'artisan, directrice comme enseignants dépendent du rapport entre leur production et l'usager de ce qu'elles produisent, ici les familles. Cela les différencie largement du système public.

Les écoles hors contrat compensent leur indépendance à la fois en ne s'éloignant que modérément des méthodes connues de tous, mais aussi en *innovant*. Pour faire valoir leur différence, elles s'appuient sur les pédagogies actives mais aussi sur le fait d'être bilingue, de valoriser les travaux manuels, de pratiquer une éducation bienveillante, de s'inspirer des modèles scandinaves qui ont

une bonne réputation. Elles construisent leur unicité, à l'opposé de l'école publique sous couverture de l'institution.

Cette quête de légitimité a été entendue en filigrane pendant le déroulé du travail, mais il était important de la dire explicitement parce que cela représente un des éléments principaux de distinction entre les écoles hors contrat, et les écoles publiques et privées sous contrat. Sans la tutelle de l'État, sans son label, les établissements se doivent de relever le défi d'acquiescer de la crédibilité. Beaucoup de temps et de réflexion sont consacrés à leur remise en question, permanente, et très personnelle. L'effort de réflexivité n'est pas fait consciemment et n'est pas toujours partagé avec l'ensemble de l'équipe pédagogique, mais chacun, à sa manière, s'y adonne. On pense tantôt à sa pratique individuelle, tantôt à l'image de l'école. Sans y être poussé par une hiérarchie, le regard posé par les parents sur les pratiques est à l'origine de ce travail sur soi, au même titre que les attendus exprimés par les rectorats. Le statut personnifié des acteurs de l'école constitue un fossé entre le mode de fonctionnement des écoles des différents types.

Chapitre 5 – L'école hors contrat, reflet des enjeux sociaux contemporains ?

L'enquête présente l'agencement d'un paysage éducatif qui intègre des écoles hors contrat. Grâce aux outils et méthodes de la sociologie, elle a permis de soulever certains points spécifiques au fonctionnement de ces écoles, et a mis en lumière une série d'acteurs qui opèrent au développement des écoles et des méthodes. Il est intéressant de voir que la question des écoles hors contrat invite à réfléchir au fonctionnement général de notre société. Il est possible d'analyser l'organisation d'un établissement d'enseignement primaire hors contrat au regard de quatre dimensions, élargissant ainsi la focale alors centrée sur le terrain de recherche. Ces quatre dimensions sont les suivantes : politique, économique, pédagogique et sociale. Elles ont chacune été abordées précédemment, mais il est question ici d'en tirer des conclusions plus générales sur l'enracinement du phénomène étudié au sein de ces sphères en tant que telles. Ces dernières sont étroitement imbriquées les unes dans les autres, mais nous allons dégager des éléments pour essayer de classer les résultats de l'enquête.

1. Théâtre d'inégalités sociales

La dimension sociale est visible du point de vue du statut des enseignants. A l'école hors contrat, les salaires sont bas, les qualifications ne répondent pas toujours aux exigences de la sphère publique. Ce sont des employés, parfois en CDD, ou des auto-entrepreneurs qui offrent leur prestation pour quelques heures par semaine. On observe donc une forme de précarité qui ancre le phénomène de ces écoles dans la dynamique globale du monde du travail qui se libéralise et fragilise le statut des travailleurs.

Le recherche invite à penser le rôle social de la personne qui travaille au sein de l'équipe pédagogique de l'école hors contrat. Il est par nature plus indépendant que l'enseignant qui travaille pour l'Éducation Nationale. Il fait le choix, démissionne parfois de l'institution (c'est le cas d'une enseignante de l'école C. à Toulouse, qui n'avait pas obtenu sa mise en disponibilité) parce que l'école publique connaît une crise qui touche les conditions de travail, la formation et le recrutement.

Le sujet des écoles hors contrat illustre la stratification sociale qui est perceptible suivant de nombreux axes. Ici, on s'appuie sur le fait que les besoins particuliers d'éducation sont surtout revendiqués par les classes supérieures et les couches hautes de la classe moyenne »⁴⁵. Le choix n'est pas donné à tout le monde comme cela a été expliqué.

La construction du discours de certaines écoles traduit leur envie de *faire bouger les choses*. C'est ainsi que certains établissements fondent leur discours publicitaire sur la volonté de combattre les inégalités sociales, c'est le cas de l'école C. à Toulouse. Ils s'implantent dans des cités pour rendre accessible aux milieux populaires une éducation plus efficace. On souhaite aligner les frais de scolarité sur le revenu des familles. La rhétorique autour de la mixité est importante, à l'école M., à Paris et à l'école B., à Toulouse. Elle n'est cependant pas évidente sur le terrain, bien que les familles n'appartiennent pas toutes aux classes supérieures. La classe moyenne est fortement représentée, plus que dans l'enseignement privé sous contrat qui intéresse plus les catégories sociales supérieures. Ce dernier était à 95 % catholique jusqu'au milieu des années 1990, cela indique à quel public il s'adresse. L'enseignement hors contrat se distingue grandement de cette caractéristique.

45 Louise Tourret, « L'éducation, un service public ouvert à la concurrence », *Rue des écoles*, France Culture, 1^{er} avril 2018. <https://www.franceculture.fr/emissions/rue-des-ecoles/pourquoi-lecole-privee-a-le-vent-en-poupe>

Au regard des publics et du personnel, l'enquête est révélatrice de phénomènes qui reflètent le monde social en général.

2. Pédagogies en concurrence

La dimension pédagogique est prégnante. Nous avons fait le choix d'étudier les écoles hors contrat sans distinction des méthodes, nous abordons donc la pédagogie en tant qu'élément de discours plus qu'en tant que pratique, d'autant plus que les pratiques alternatives sur le terrain se révèlent parfois imperceptibles. Les établissements construisent un discours et des publicités basés sur des innovations pédagogiques et des choses différentes, qui s'entendent comme différentes de l'enseignement public. L'attractivité de ces établissements est en premier lieu fondée sur la pédagogie.

Cette recherche ne présente pas dans le détail les méthodes alternatives, ni la littérature qui s'intéresse à elles d'un point de vue didactique. On pense ici par exemple au numéro de *Spécificités* « L'entrée en pédagogie différente », 2019. L'équipe de chercheurs qui a collaboré à ce numéro a pu observer de réelles transformations de méthodes qui définiraient l'école hors contrat. A l'école B., ce n'a pas été le cas. Même la « sérénité » (que l'on considère comme faisant partie du discours de l'école alternative, bienveillante, moderne) prônée par le slogan de l'école n'était que relative, et l'équipe s'en amusait parfois. Lorsque survenaient certains problèmes (avec les élèves, les familles, l'organisation), il était courant d'exprimer de l'ironie vis-à-vis de cette sérénité. Toutefois, on reste attaché aux pédagogies actives même si ce n'est qu'une façade. Elles sont un outil stratégique dans le jeu de la concurrence.

Jean-Michel Blanquer, a déclaré dans *Les Matin de France Culture* le 27 juillet 2017 qu'il voulait que l'esprit Montessori inspire le service public⁴⁶. La méthode Montessori et l'injonction à « mettre l'élève au cœur de ses apprentissage » a pénétré l'école publique. Il s'agit d'un pas vers la concurrence entre écoles publiques en fonction de leurs méthodes.

L'école publique tente de faire évoluer l'image de ses pratiques. Il y a une école publique entièrement dédiée à la méthode Freinet à Marseille, par exemple. Comme dit dans la présentation des lectures, Duru-Bellat, Farges et Van Zanten avaient observé des classes de maternelle dans le

46 Chrystel Huard, « L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française », *Tréma*, [En ligne], n°50, 2018, consulté le 19 avril 2019.

public qui tentaient d'intégrer des méthodes alternatives. Ces pratiques ne sont en réalité qu'une fraction de l'ensemble du travail fait en classe, mais cela traduit l'esprit d'innovation qui intègre petit à petit l'école publique.

L'école publique s'est inspirée des écoles différentes du XX^{ème} siècle pour créer des images et des représentations de progrès. On dégage un point commun entre les mouvements éducatifs de l'école classique et la nouvelle vague d'écoles différentes qui émergent depuis le début des années 2010. Marie-Anne Hugon confirme cela : « Dans l'enseignement primaire, il apparaît sans conteste que Freinet a eu une influence majeure sur l'école publique française. (...) La mise en place des cycles à l'école élémentaire, l'incitation à développer des démarches de projet et à pratiquer un enseignement rendant l'élève plus actif en témoignent. »⁴⁷ Toutefois, elle a aussi observé que les pratiques réelles dans les classes demeurent globalement les héritières d'une conception traditionnelle de l'éducation. Les enseignants renoncent à proposer des activités adaptées aux élèves, malgré l'identification d'une difficulté ou d'une particularité. Cela est visible aussi à l'école différente, seulement cela peut être contrecarré par la constitution de plus petites groupes car il y a de plus petits effectifs. L'enseignant pourra ainsi pertinemment savoir comment agir pour aider un élève, dans le privé comme dans le public. Dans les deux cas, l'engagement à l'action sera coûteux, inexistant à l'école publique, mais négociable à l'école privée hors contrat où les groupes sont allégés. L'action personnalisée pourra donc partiellement se dérouler, sur un temps court ou en présence d'autres enfants.

Le choix de la pédagogie différente pour celui qui l'applique provient de la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement⁴⁸, bien que des limites émergent au moment d'exercer.

Les frontières entre pédagogie traditionnelle et différente sont difficiles à percevoir sur le terrain. L'enquête révèle que connaître et se réclamer de pédagogies alternatives constitue un réel soutien aux acteurs de l'école hors contrat alternative dans la construction de leur identité et leur légitimité. Ils croient en une façon de faire différente et entrent, dans le premier temps de leur activité, dans un processus guidé par de nouvelles méthodes. Ils s'ajustent ensuite jusqu'à ce qu'ils soient libres d'emprunter complètement, partiellement⁴⁹, ou pas du tout (comme le disait l'enseignante de CP de l'école B.), aux pratiques alternatives.

47 Marie-Anne Hugon, 2016.

48 Muriel Esptein, Marie-Anne Hugon, Anne-Laure Viaud, « Introduction », *Spécificités*, n°12, 2019, p. 5-13.

49 Ghislain Leroy, Laurent Lescouarch, « De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. », *Spécificités*, n°12, 2019, p. 31-55.

3. Le projet politique

D'étroits liens sont établis entre pédagogie et politique. La sphère politique domine l'organisation institutionnelle de l'éducation en France, puisque l'enseignement public est en charge de 86,3 % des élèves de primaire, que l'enseignement privé sous contrat rend des comptes à l'État, et que ce dernier contrôle implicitement les écoles hors contrat.

La sphère pédagogique et éducative se trouve aussi bouleversée en ce moment par l'approche par compétences qui a le vent en poupe. L'approche par compétences est un modèle de plus en plus valorisé sur la base de comparaisons internationales et encouragé par les gouvernements français depuis le début des années 2000. Nous l'avons dit dans la partie sur les programmes scolaires. La valorisation de compétences non-scolaires à l'école est une dimension éducative qui est le fruit d'une injonction politique. Le corps enseignant s'y adapte, adapte ainsi sa façon de travailler, d'évaluer et donc ses pratiques pédagogiques. Or, le développement des compétences psychosociales, émotionnelles, civiques, rassemblées sous le terme de *soft skills*⁵⁰, est un objectif des pédagogies alternatives actives à la mode en ce moment. Cette volonté politique contemporaine et le développement récent d'écoles Montessori, Freinet etc. sont alors liés.

De plus, la directrice de l'école B. parlait d'un projet politique sous-jacent à la pédagogie. Elle le revendique en décrivant son école et sa façon de voir le monde social. Pour elle, il est donc clair que son entreprise éducative est politique dans la mesure où les valeurs qu'elle souhaite inculquer aux élèves de son établissement sont le reflet des améliorations qu'elle aimerait voir à l'échelle de la société. Il s'agit de la coopération et l'entraide, dont elle parle beaucoup dans l'entretien radiophonique donné en 2018 à une radio locale.

4. Une école à la carte

Enfin, l'aspect économique du développement des écoles hors contrat est ressorti de l'enquête. Légalement, la quasi-totalité des écoles hors contrat ouvrent sous le statut d'association loi de 1901, ce qui leur évite de payer autant d'impôts que si elles choisissent la solution de la société commerciale, autre possibilité. Ces associations sont à but non lucratif. Cependant, ces associations

50 Daniel Auverlot, André Canvel, « Valoriser les compétences non scolaires ? Lesquelles ? », *Administration & Éducation*, n°155, 2017, p. 151-154.

s'inscrivent en réalité dans des logiques de marchés scolaires où elles deviennent des enjeux économiques. Trois des quatre fondateurs d'école hors contrat interrogés dans le cadre de cette enquête sont d'anciens cadres du privé diplômés d'écoles de commerce. Ils ont un profil professionnel entrepreneurial. En desserrant la focale, comme pour les dimensions sociale, pédagogique et politique, on s'est rendu compte que le paysage éducatif français constitue un ensemble d'établissements qui répondent à une dynamique de marché, partiellement régulé par l'État. Celui-ci finance la large majorité des écoles, notamment les écoles privées sous contrat, et impose sa vision de l'institution.

Cependant, ce marché est de plus en plus libre, les écoles hors contrat ouvrent et se retrouvent tiraillées entre la possibilité de jouer ce jeu de la concurrence, de chercher l'innovation et prendre des risques économiques, et le fait de correspondre à ce qu'attendent les usagers de l'école. L'école en France reste ancrée dans l'imaginaire collectif comme étant un service public qui doit lutter contre les inégalités sociales. Il est donc difficile de se démarquer totalement de l'école publique et de creuser des différences.

L'idée de marché est ambiguë. On peut imaginer que l'État coordonne la privatisation de l'enseignement. Cela paraît contradictoire étant donné que l'on décrit une image de l'école publique solide qui bénéficie des faveurs de l'opinion publique, mais l'État soutient une libéralisation d'un certain nombre de services publics à laquelle n'échappe pas l'éducation. Il se désinvestit ainsi progressivement de ce secteur en autonomisant les établissements, comme les universités à qui on a confié la formation des professeurs des écoles, et petit à petit les établissements primaires et secondaires. Il n'est pas en charge du soutien scolaire. L'objectif de ce désinvestissement est l'activité de la sphère privée à qui on laisse une porte ouverte.

Se développe ainsi une activité qui est le fruit d'initiatives et investissements privés, de la part des fondateurs d'écoles comme des familles. Ce sont des pas en direction d'une école à la carte.

Conclusion

Cette enquête a nécessité l'abandon de nombreuses pré-notions parce que l'enseignement privé, payant, cher, ainsi que les pédagogies actives à la mode, véhiculent un certain nombre de

représentations. Il a fallu les déconstruire pour découvrir un milieu où des dynamiques sociales étrangères se jouent.

Les écoles hors contrat sont un phénomène intéressant sociologiquement puisqu'elles renseignent sur les évolutions de la société contemporaine et soulèvent une partie de ses enjeux. Elles s'inscrivent dans une réflexion sur l'économie de l'école et rendent compte des ambiguïtés qui se cachent dans le discours politique actuel : entre une volonté de refonder l'école grâce à de petits effectifs, mieux former les enseignants, rendre l'école maternelle obligatoire, et le manque de moyens et l'encouragement à la libre entreprise en matière d'éducation.

Les pédagogies actives sont à la mode parce qu'elles représentent une alternative à un système éducatif qui fonctionne mal (et non « de moins en moins bien », la notion de crise de l'école n'étant pas nouvelle). Alors qu'elles ont été pensées depuis le début du XX^{ème} siècle, elles se développent aujourd'hui pour répondre à cette crise parce que la création d'écoles libres est possible. En effet, l'initiative privée est rendue acceptable grâce à un ensemble de techniques de communication : les écoles hors contrat vendent des langues vivantes, du matériel adapté, de la bienveillance. Les sites internet sont travaillés, présentent les équipes pédagogiques en déroulant leur CV, souvent bien fournis par souci de légitimité. Grâce à un discours fondé sur l'accompagnement de l'enfant, les établissements hors contrat mettent au point des arguments marketing qui fonctionnent. En cela, ils ressemblent à des entreprises. Souvent, leurs fondateurs viennent du secteur privé et, avec ces codes-là, créent leur école qui devient fournisseur de service public, par un acteur privé.

Toutefois, ce service n'est pas privé. Un contrôle social et le contrôle de l'État pèsent sur l'établissement hors contrat. La liberté est relative, d'autant plus que les créateurs des établissements ne revendiquent pas toujours leur indépendance vis-à-vis de la sphère publique. Ce qui ressort effectivement, c'est l'envie d'essayer de faire différemment, mais pas par défi ou par opposition. Cela est permis par l'absence de contrat. La démarche est parallèle, voire complémentaire, mais idéologiquement, elle n'est pas concurrentielle.

Il faut toutefois noter le contre-exemple des écoles hors contrat du réseau Espérance Banlieues qui expriment de la défiance vis-à-vis de l'école publique. On suppose alors que cela n'est pas valable pour des entreprises qui ne sont pas strictement le fruit d'initiatives d'individus motivés par l'envie d'essayer d'améliorer les choses, comme c'était le cas à l'école B. et à l'école D.

La mise en concurrence est le fruit d'un phénomène global de marché scolaire qui n'apparaît pas à l'échelle de l'organisation de l'établissement, puisque ceux-ci remplissent leurs classes sans effort.

Ce marché scolaire est contrôlé par l'État qui le régule en se tenant au fait de ce qui se passe dans tous les types d'écoles : public, privé sous contrat et hors contrat, grâce aux inspections et à un rapport d'activité que fournissent les associations annuellement.

Après plusieurs années de fonctionnement, les directeurs d'écoles hors contrat envisagent le passage sous contrat. Ils gagnent confiance en leur enseignement et pensent que celui-ci est suffisamment solide pour résister au poids de la tutelle de l'État. De plus, ils imaginent que les subventions de l'État leur offriraient une grande marge de manœuvre pour continuer à faire autrement, avec plus de moyens, de façon plus efficace. Les écoles B., C. et D. le confirment. Tous envisagent cette possibilité, bien que cela implique de renouveler le personnel qui n'est pas diplômé de l'Éducation Nationale.

L'école hors contrat se positionne ainsi comme un acteur à part entière du paysage éducatif. Elle n'est ni en marge, ni une entité qui n'en ferait pas partie. La carte scolaire de plus en plus souple fait de la place à ces écoles en rendant acceptable le fait de choisir son école. Elles sont le fruit d'initiatives privées pour essayer de faire différemment. Lorsqu'elles font partie d'un réseau, elles sont portées par un projet politique fort, mais on retrouve ce projet politique dans chacune des tentatives de faire autrement en matière d'éducation.

Au cours de cette réflexion, nous n'avons pas insisté sur des logiques purement néolibérales qui seraient la source des problèmes et le moteur des évolutions du monde scolaire. Nous avons contrebalancé en parlant des institutions qui se fragilisent sans répondre à des demandes néolibérales, par exemple l'école personnifiée où les enseignantes sont appelées par le prénom. François Dubet, sociologue qui tient à l'école en tant qu'instrument de lutte contre les inégalités sociales, nuance le poids du système néolibéral dans le malaise scolaire et dit qu'il servirait à excuser d'autres phénomènes rendus invisibles grâce au recours au néolibéralisme pour assouvir le besoin d'expliquer les problèmes. Dans un article au titre parlant, « Le néolibéralisme, bouc émissaire du malaise scolaire », il dit « les transformations de l'école attribuées au néolibéralisme procèdent d'une mutation profonde et endogène du système scolaire dont nous rejetons les effets négatifs sur un néolibéralisme indéterminé, sur une cause que l'on ne voit pas, mais dont les effets réels seraient la preuve ». Pour lui, c'est vers l'institution scolaire qu'il faut se tourner pour déceler

les causes du malaise. Il pointe du doigt la massification scolaire qui a accru la concurrence en y confrontant beaucoup plus d'élèves. Pour lui, les familles qui établissent des stratégies ne se soumettent pas au néolibéralisme mais jouent logiquement le jeu dans lequel elles se trouvent pour en tirer des bénéfices sociaux. Ceci n'est pas propre au néolibéralisme. Il tient aussi à préciser que l'offre scolaire en France n'est pas digne d'un marché libre. La preuve en est que 40 % des élèves circulent entre le privé et le public, ils peuvent jongler entre les deux sphères, ce qui montre qu'elles ne sont pas si différentes. Dans le cadre de l'enquête, la directrice disait qu'elle souhaitait préparer ses élèves de collège, scolarisés jusqu'à la 4^{ème}, à passer le brevet dans l'enseignement traditionnel dans de bonnes conditions. Les établissements publics veulent que les familles les choisissent pour capter les bons élèves, et en cela, les sphères publiques et privées se ressemblent beaucoup, l'offre n'est pas tant diversifiée que dans un système néolibéral dérégulé.

François Dubet souhaite donc réajuster la place du néolibéralisme dans l'analyse des causes de la crise de l'école. Au lieu de le penser comme l'ennemi de l'institution scolaire, il vaut mieux analyser cette dernière. Cela renvoie à l'un des pans de ce travail qui a eu l'ambition de comprendre l'évolution de l'institution scolaire au regard des écoles hors contrat.

Il n'a pas été question d'expliquer le succès des écoles hors contrat uniquement par le prisme du néolibéralisme, mais de l'interroger ainsi que l'institution scolaire, la désinstitutionnalisation, l'individualisme, les stratégies... L'indépendance nuancée des écoles libres est un moyen de confirmer que le néolibéralisme ne s'est pas immiscé sans limite dans le fonctionnement de l'école.

L'indépendance est ce que l'on en fait, mais suivant tous ses aspects, elle est relative. L'indépendance financière ou sinon la stabilité, est difficile à atteindre. Économiquement, les écoles hors contrat sont les pions d'un marché scolaire en développement. Pédagogiquement, il y a un contrôle social et institutionnel. Enfin, elles font l'objet de débats politiques et idéologiques par ce qu'elles vendent : un service éducatif privé, tout en portant elles-mêmes des convictions politiques.

Documents annexes

1/ Articles de blogs et sites internet qui illustrent la représentation médiatique des réseaux d'écoles hors contrat



A gauche : billet de blog publié Grégory Chambat, enseignant au collège , le 28 mars 2017 sur *Mediapart*. Il y interroge Alicia Bourabaa, qui a enquêté sur le réseau Espérances Banlieues. Elle a déconstruit les stratégies de communication des entrepreneurs du réseau, a voulu mesurer sa force frappe et a trouvé derrière son image lisse une idéologie de droite conservatrice très marquée.

<https://blogs-mediapart-fr.gorgone.univ-toulouse.fr/edition/la-guerre-scolaire-qui-vient/article/280317/ecoles-esperance-banlieues-quand-les-reacs-colonisent-la-banlieue>

A droite : extrait d'un article du 23 janvier 2015 publié sur la version internet du *Nouvel Obs*, signé L'Obs avec AFP.

<https://www.nouvelobs.com/societe/20150123.AFP6261/a-montfermeil-un-cours-prive-prospere-sur-les-rates-de-l-ecole-publique.html>

Bobigny (AFP) - Entre camp scout et école de la deuxième chance, le cours Alexandre Dumas à Montfermeil, un établissement hors contrat financé par une fondation proche de la mouvance catholique traditionaliste, séduit des parents d'élèves en échec scolaire sur la promesse d'une reprise en main éducative et morale.

Lever des couleurs par l'élève le plus méritant de la semaine, uniforme, drapeau français dans chaque classe, tours de corvées... Depuis son ouverture en septembre 2012 et plus encore depuis les attentats de Paris, ce cours privé est souvent cité en exemple dans les médias pour ses méthodes originales et sa direction se prête volontiers à l'exercice de communication.



A gauche : article qui montre la qualité d'entrepreneurs de certains fondateurs d'écoles hors contrat, *L'usine digitale*, 2 octobre 2017.

<https://www.usine-digitale.fr/article/jenseigne-fr-quand-un-serial-entrepreneur-s-attaque-au-decrochage-scolaire.N594168>

2/ Maquettes de présentation du « nouveau bac », explication des nouvelles modalités et des options proposées : de nombreux choix individuels à réaliser. Issues des communications officielles du ministère de l'Éducation Nationale.

LES ÉPREUVES DU BACCALAURÉAT 2021

CONTRÔLE CONTINU 40% de la note finale

ÉPREUVES FINALES 60% de la note finale

- 10% de la note finale : bulletins scolaires de première et de terminale
- 30% de la note finale : épreuves communes
 - 2 séries en première
 - 1 série en terminale

1 épreuve anticipée en première
Français écrit et oral

4 épreuves finales en terminale
Enseignements de spécialité (2)
Philosophie
Oral final

Épreuves communes
dans les disciplines non évaluées lors des épreuves finales.
Pour garantir l'égalité entre les élèves, les copies sont envoyées et corrigées par d'autres professeurs que ceux de l'école.
Les exercices des sujets sont issus d'une banque nationale commune.
L'ÉCR est évalué tout au long de l'année de terminale.

L'épreuve orale (20 min)
Elle est préparée en première et en terminale.
Elle porte sur un projet conduit à partir des enseignements de spécialité choisis par l'élève.

Plus d'infos
education.gouv.fr/bac2021

HORAIRES DE LA VOIE GÉNÉRALE EN PREMIÈRE ET TERMINALE

1 Enseignements communs

	Première	Terminale
FRANÇAIS / PHILOSOPHIE	4 h / -	- / 4 h
HISTOIRE GÉOGRAPHIE	3 h	3 h
ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE	0 h 30	0 h 30
LANGUE VIVANTE A ET LANGUE VIVANTE B	4 h 30	4 h
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	2 h	2 h
ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE	2 h	2 h
Total	16 h	16 h 30

2 Enseignements de spécialité

	Au choix 3 spécialités	Au choix 2 spécialités
	Première	Terminale
ARTS	4 h	6 h
BIOLOGIE, ÉCOLOGIE *	4 h	6 h
HISTOIRE GÉOGRAPHIE, GÉOPOLITIQUE ET SCIENCES POLITIQUES	4 h	6 h
HUMANITÉS, LITTÉRATURE ET PHILOSOPHIE	4 h	6 h
LANGUES, LITTÉRATURES ET CULTURES ÉTRANGÈRES	4 h	6 h
LITTÉRATURE, LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ	4 h	6 h
MATHÉMATIQUES	4 h	6 h
NUMÉRIQUE ET SCIENCES INFORMATIQUES	4 h	6 h
PHYSIQUE CHIMIE	4 h	6 h
SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE	4 h	6 h
SCIENCES DE L'INGÉNIEUR	4 h	6 h **
SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES	4 h	6 h
Total	12 h	12 h

3 Enseignements optionnels

Un enseignement en première
Deux enseignements possibles en terminale

- Libre choix
- Durée 3 h

Des la première : LANGUE VIVANTE C, ARTS, EPS, LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ

En terminale uniquement : MATHÉMATIQUES EXPERTES, MATHÉMATIQUES COMPLÉMENTAIRES, DROIT ET GRANDS ENJEUX DU MONDE CONTEMPORAIN

TOTAL
horaires élèves par semaine
Première : 28 h
Terminale : 27 h 30

* Dans les Troncs d'Orientation général et technologique agricole
** Dans les Troncs d'Orientation général et technologique agricole
*** Dans les Troncs d'Orientation général et technologique agricole

UN NOUVEAU BACCALAURÉAT GÉNÉRAL ET TECHNOLOGIQUE POUR FAIRE RÉUSSIR LES ÉLÈVES

- Pour en faire un tremplin vers l'enseignement supérieur
- Pour simplifier une organisation trop complexe
- Pour une meilleure orientation
- Pour une évaluation plus régulière des progrès des élèves

Les clés de la réussite

- Des enseignements communs à tous et la fin des séries en voie générale
- Un choix de 3 spécialités en classe de première et 2 en terminale
- Une part de contrôle continu pour favoriser la régularité des apprentissages
- Une épreuve anticipée de français en première
- 4 épreuves finales en terminale dont une épreuve orale. L'épreuve orale est une compétence essentielle pour la vie personnelle et professionnelle.
- Les élèves peuvent bénéficier d'épreuves de rattrapage.
- Des mentions pour valoriser la réussite des élèves

LE BACCALAURÉAT 2021, C'EST :

- + plus D'ACCOMPAGNEMENT
- + plus D'ÉGALITÉ
- + plus DE RÉUSSITE

LES ÉTAPES CLÉS DU LYCÉE

Rentrée 2018 : la classe de seconde

DÉBUT D'ANNÉE
Un test numérique de positionnement pour vous permettre de connaître vos acquis et vos besoins en français et en mathématiques

1
Un accompagnement personnalisé en expression écrite et orale
Un accompagnement dédié à l'orientation pour aider les élèves à choisir leur formation et leur projet professionnel

JUIN 2019
En vue de votre passage en première :
Voie générale : vous choisissez 3 enseignements de spécialité
Voie technologique : vous choisissez une série qui comprend 3 enseignements de spécialité

Rentrée 2019 : la classe de première

2^e ET 3^e TRIMESTRES
2 séries d'épreuves communes de contrôle continu

JUIN 2020
En vue de votre passage en terminale :
Voie générale : vous choisissez 2 enseignements de spécialité parmi ceux déjà suivis
Voie technologique : vous poursuivez 2 enseignements de spécialité de votre série

JUIN 2020
ÉPREUVES FINALES
Épreuve anticipée de français à l'écrit et à l'oral

Rentrée 2020 : la classe de terminale

2^e TRIMESTRE
Dernière série d'épreuves communes de contrôle continu

PRINTEMPS 2021
ÉPREUVES FINALES
Épreuves écrites dans les 2 enseignements de spécialité choisis

FIN JUIN 2021
ÉPREUVES FINALES
Épreuve écrite de philosophie Oral final

JUILLET 2021
Résultats du baccalauréat

HORAIRES DE LA VOIE TECHNOLOGIQUE EN PREMIÈRE ET TERMINALE

1 Toutes les séries Enseignements communs

FRANÇAIS en première / PHILOSOPHIE en terminale
HISTOIRE GÉOGRAPHIE
ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE
LANGUE VIVANTE A ET LANGUE VIVANTE B
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
MATHÉMATIQUES

2 Enseignements de spécialité

	3 spécialités	Première	2 spécialités	Terminale
STMG Sciences et technologies du management et de la gestion	- sciences de gestion et marketing - management - droit et économie		- management, sciences de gestion et marketing avec l'enseignement spécifique choisi parmi : gestion et finance, marketing, ressources humaines et communication, systèmes d'information et de gestion, droit et économie	
ST2S Sciences et technologies de la santé et du social	- physique chimie pour la santé - biologie et physiopathologie humaines - sciences et techniques sanitaires et sociales		- chimie, biologie et physiopathologie humaines - sciences et techniques sanitaires et sociales	
STIR Sciences et technologies de l'industrie et de la transformation	- enseignement scientifique alimentarité-environnement et technologies - sciences et technologies culinaires et des services - économie, gestion hôtelière		- sciences et technologies culinaires et des services, enseignement scientifique, alimentation, environnement - économie, gestion hôtelière	
ST2D Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable	- sciences technologiques - physique chimie et mathématiques		- ingénierie, innovation et développement durable avec l'enseignement spécifique choisi parmi : architecture et construction, énergie et environnement, innovations technologiques et éco-citoyennes, systèmes d'information et marketing - physique chimie et mathématiques	
TMD Techniques de la musique et de la danse	- option instrument - option danse		- option instrument - option danse	
ETL Sciences et technologies de laboratoire	- physique chimie et mathématiques - biochimie biologie - biotechnologies en sciences physiques et chimiques en laboratoire		- physique chimie et mathématiques - biochimie biologie biotechnologie ou sciences physiques et chimiques en laboratoire	
STDA Sciences et technologies de design et des arts appliqués	- physique chimie - arts et design numériques - design et métiers d'art		- analyse et méthodes en design - créativité et relations en design et métiers d'art	
STAV Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant *				

3 Enseignements optionnels

Au choix en fonction de la série

TOTAL
horaires élèves par semaine
Première : de 26 h à 30 h
Terminale : de 27 h à 32 h

* Dans les Troncs d'Orientation général et technologique agricole
** Dans les Troncs d'Orientation général et technologique agricole

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-tremplin-pour-reussite.html>

3/ Avis Google négatif qui accompagne la note de « 1 étoile sur 5 » - mars 2019 :

« Extrêmement déçue par la prise en charge. les frais sont élevés pour un résultats médiocres. on vous vend du rêve, trop de travail en autonomie, manque de cadre pour des enfants qui ne sont pas capable de travailler seuls et qui ont besoin d'être encouragés et stimulés. Beaucoup trop de bruits et de va et viens dans la classe. Les relations entre les collégiens sont difficiles car ils ont tous une hypersensibilité et comme il y a peu d'enfants, certains enfants se retrouvent seuls face à d'autres. Mon fils n'a pas d'amis cette année alors qu'il n'a jamais eu de problèmes de ce coté là , il a même cessé de vouloir y aller seul car les relations étaient devenues trop compliquées pour lui, nous devons l'y conduire tous les matins sous peine de le retrouver à la maison. Bien qu'il n'y ait pas de devoirs à la maison, nous nous sommes aperçus qu'il n'apprenait pas ses leçons en classe et comme nous ne sommes pas au courant de ses travaux nous ne pouvons rien suivre. il ne fait pas non plus tout le travail demandé en classe et il n'élabore pas des méthodes de travail et d'apprentissage. Nous recevons un bulletin à la fin du trimestre qui nous montre que les notions ne sont pas acquises, alors que faire... Une année perdue pour lui et un gouffre financier pour nous et de nouveaux problèmes de logistique. Laisser vos enfants dans les écoles classiques près de chez vous car cette école alternative ne s'adresse pas aux enfants précoces et démotivés. »

Réponse :

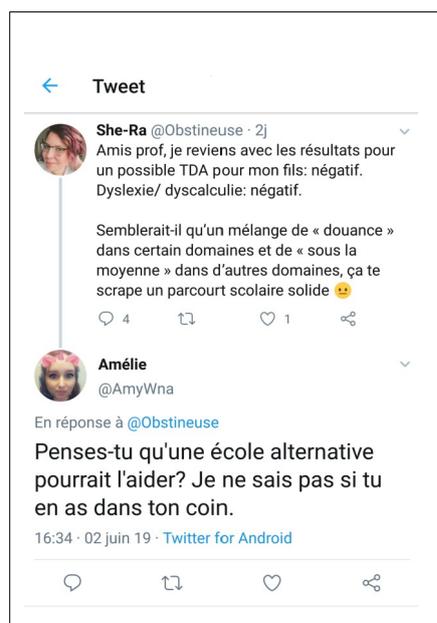
« Madame, l'équipe pédagogique est navrée de lire votre commentaire malgré les nombreux échanges ayant eu lieu pour résoudre les difficultés rencontrées par votre enfant. Nous répondrons point par point à votre message pour plus de clarté:

- " on vous vend du rêve, trop de travail en autonomie, manque de cadre pour des enfants qui ne sont pas capable de travailler seuls": Comme indiqué clairement sur notre site, la pédagogie est basée sur l'autonomie de l'enfant: " La pédagogie du Projet : Elle se base sur le fait que l'élève apprend mieux en étant actif et en découvrant par lui-même.(...) l'élève de construire ses connaissances par lui-même, (...) l'élève est invité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente... (...)Les enfants seront amenés à travailler plus souvent en petits groupes, toujours librement.

- "Mon fils n'a pas d'amis cette année alors qu'il n'a jamais eu de problèmes de ce coté là": La problématique d'intégration de votre fils avec les élèves de son âge n'a pas été résolue mais il a su trouver des camarades et créer des affinités avec les autres élèves du collège de différents niveaux (les niveaux 5e et 4e étant régulièrement ensemble en cours).

- "(...)nous ne sommes pas au courant de ses travaux nous ne pouvons rien suivre": Les échanges avec l'équipe pédagogique sont réguliers, il y a déjà eu 2 rencontres avec les parents et les professeurs et vous avez été régulièrement informée par message des éventuels problèmes.
 - "Nous recevons un bulletin à la fin du trimestre qui nous montre que les notions ne sont pas acquises, alors que faire... ": Vous recevez un bulletin par période, c'est à dire à chaque vacances et des solutions adaptées ont été proposées. La difficulté de votre fils à travailler en autonomie lui a en effet posé problème, il n'a pas réussi à trouver sa place dans ce fonctionnement.
 - "Laisser vos enfants dans les écoles classiques près de chez vous car cette école alternative ne s'adresse pas aux enfants précoces et démotivés": De nombreux élèves précoces et/ou en difficultés scolaires sont accueillis avec succès dans notre école ainsi que des élèves souhaitant s'ouvrir à d'autres modèles d'apprentissage. Comparaison n'est pas raison : notre système éducatif se distingue des écoles dites "classiques ».
 - "un gouffre financier pour nous et de nouveaux problèmes de logistique": Si cela ne vous convient pas, vous êtes libre d'arrêter, nous n'obligeons aucun élève à rester au sein de notre structure.
- Bonne journée.
L'équipe pédagogique et la direction. »

Tweet illustrant le fait que les familles ont l'idée ou se font suggérer l'idée des écoles alternatives une fois qu'un problème d'apprentissage est découvert, désaffection du système public :



Pré-professionnalisation : une découverte du métier **concrète et rémunérée**

> L2 = 60 ECTS acquis > L3 = 120 ECTS acquis

À LA RENTRÉE 2019

- **1 500 étudiants en L2** concernés
- Pour le premier degré, dans les académies d'**Amiens, Créteil et Versailles**
- Pour le second degré, dans les disciplines suivantes : mathématiques, lettres, allemand, etc.

AUX RENTRÉES 2020 ET 2021

OBJECTIFS :

1 500 étudiants en L3 puis en M1

3 000 nouveaux étudiants en L2

À LA RENTRÉE 2022

- **Poursuite** du dispositif
- **Promotion des fonctionnaires** stagiaires issus du nouveau concours



Une attractivité renforcée

NIVEAU D'ÉTUDES	RÉMUNÉRATION NETTE MENSUELLE
L2	> 693 euros
L3	> 963 euros
M1	> 980 euros

RÉMUNÉRATION CUMULABLE AVEC LA BOURSE

MONTANT 2018-2019 DE LA BOURSE SELON L'ÉCHELON	
Échelon	Montant en mensualités (sur 10 mois)
0 bis	100 €
1	166 €
2	251 €
3	321 €
4	392 €
5	450 €
6	477 €
7	555 €

Les modalités de la formation pratique

8

h / semaine dans le primaire ou en collège

Dans le même établissement pendant **3 ans** avec un système de tutorat



En L2

Observation et participation à des dispositifs tels que **Devoirs faits** ou **encadrement pédagogique** aux côtés d'un professeur*, **co-intervention** ponctuelle

En L3

Co-intervention avec un professeur* et **Devoirs faits**

En M1

Prise en charge d'une classe de manière autonome avec l'appui d'un professeur*

* Référent / tuteur

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Février 2019

Sources : <https://www.education.gouv.fr/cid139256/devenir-enseignant-une-meilleure-formation-initiale-et-des-parcours-plus-attractifs-pour-entrer-dans-le-metier.html>

Bibliographie

- Robert Ballion, « L'enseignement privé, une « école sur mesure » ? », *Revue française de sociologie*, 1980, n° 21-2, p. 203-231.
- Robert Ballion, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, 1982.
- Lorenzo Barrault-Stella, Gaële Goastellec, « Introduction : L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites », *Education et sociétés*, n°36, 2015, p. 5-18.
- Stéphane Beaud, Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain produire et analyser des données ethnographiques*, 4e édition augmentée, Paris, La Découverte, 2010.
- Marianne Blanchard, Joanie Cayouette-Remblière, *Sociologie de l'école*, La Découverte, 2016.
- Sylvain Broccolichi, Christophe Joigneaux, Stéphan Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, Artois presses université, 2017.
- Séverine Chauvel, « Lecture croisée. Sociologie des politiques d'éducation : de la fabrique des réformes à leur mise en oeuvre », *Gouvernement et action publique*, n°1, 2014, p. 131-136.
- Marie Duru-Bellat, Géraldine Farges, Agnès Van Zanten, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2012.
- Marie Duru-Bellat, Agnès Van Zanten, *Sociologie du système éducatif français*, Presses Universitaires de France, 2016.
- Georges Felouzis, Christian Maroy, Agnès van Zanten, *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, 2013.
- Géraldine Farges, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales*, n°49, 2011.
- Patricia Garnier, Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, 2016. 155 p.
- Pascale Garnier, *Sociologie de l'école maternelle*, Paris, PUF, 2016, 204 p.

- Marie-Anne Hugon, Bruno Robbes, *Des innovation pédagogiques et éducatives en réponse à la crise de l'école*, Arras, Artois Presses Université, 2015.
- Marie-Anne Hugon, Marie-Laure Viaud (dir.), *Les établissements scolaires « différents » et la recherche en éducation. Problèmes méthodologiques et épistémologiques*, Arras, Artois Presses Université, 2015, 196 p.
- Marie-Anne Hugon, « Les pédagogies nouvelles : quel apport pour l'école d'aujourd'hui ? », *Spécificités*, 23 décembre 2016, n° 9, p. 26-38.
- Marie-Anne Hugon et Shirley Lawes, « Innovation ou fragmentation d'un système public d'enseignement ? L'ouverture des Free schools en Angleterre », *Spécificités*, 12 octobre 2017, n° 10, p. 201-217.
- Claude Lessard, Maurice Tardif, *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnel*, De Boeck Université, 1999
- Wilfried Lignier, « L'identification des enfants. Un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations », *Sociologie*, 8 juillet 2015, Vol. 6, n° 2, p. 177-194.
- Pierre Merle, « 7. Correction des copies et organisation des oraux », *Les notes. Secrets de fabrication*. sous la direction de Merle Pierre, Presses Universitaires de France, 2007, p. 127- 149.
- Pierre Périer, « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation*, n°74 , 2013, p. 17-28.
- Bruno Poucet, *L'enseignement privé en France*, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 2012.
- Dominique Raulin, « De nouveaux rapports entre science et politique : le cas des programmes scolaires », *Revue française de pédagogie*, n°154, 2006, p. 61-72.
- Dominique Raulin et al., « La réforme en éducation, vue par des acteurs », *Carrefours de l'éducation*, n° 41, 2016, p. 201-221.
- Frédéric Sawicki, « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, n°98, 2012, p. 7-33.

Frédéric Sawicki, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *Éducation et sociétés*, n° 36, 2015, p. 83-102.

Laurent Talbot, « Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. » *Mesure et évaluation en éducation*, volume 34, n°3, 2011, p. 79-112.

Vincent Troger (dir.), *Histoire de l'éducation et de la formation*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2006.

Agnès Van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Presses Universitaires de France, 2009.