



HAL
open science

Réinventer l'école, quand les parents s'en mêlent. Sociologie politique d'une alternative éducative : l'exemple de deux écoles démocratiques en France

Matthieu Beaufiles

► To cite this version:

Matthieu Beaufiles. Réinventer l'école, quand les parents s'en mêlent. Sociologie politique d'une alternative éducative : l'exemple de deux écoles démocratiques en France. Science politique. 2019. <dumas-04130918>

HAL Id: dumas-04130918

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04130918v1>

Submitted on 12 Dec 2025

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

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Université Paris 1
Panthéon-Sorbonne

*Réinventer l'école, quand les parents s'en mêlent. Sociologie politique d'une alternative éducative :
l'exemple de deux écoles démocratiques en France*

Par Matthieu Beaufils

Mémoire réalisé sous la direction de M. Loïc Blondiaux

Juin 2019

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Loïc Blondiaux, pour avoir accepté de me suivre dans le cadre de cette recherche. Je le remercie tout particulièrement pour le temps important qu'il a su me consacrer, les précieux conseils qu'il m'a fourni et plus globalement pour l'attention qu'il a accordé à ce travail. Ses remarques m'ont beaucoup inspiré.

Je tiens à remercier, également, Delphine Dulong, pour les échanges que nous avons pu avoir et les recommandations qui ont été les siennes.

Ensuite, je n'aurais pu mener une telle recherche sans le temps et l'attention qu'ont su accorder à ma démarche les nombreuses personnes que j'ai eu l'occasion de rencontrer. Merci aux fondateurs et membres du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime et à ceux de l'école démocratique parisienne. Merci aux enfants pour avoir bien voulu m'accueillir dans leur école. Un grand merci à tous les parents qui se sont joints à cette enquête en répondant favorablement à mes sollicitations. Merci à Judith Grumbach pour les nombreux échanges téléphoniques et les conseils avisés qu'elle m'a fourni.

Enfin, un grand merci à toutes les personnes qui m'ont entouré au cours de cette recherche. Merci à la belle famille pour ses attentions et ses pensées positives qui m'ont accompagné. Merci à Cathy et à ma grand-mère pour leur soutien malgré la distance. Une pensée toute particulière et émue pour mes parents qui ont été là sans relâche pour me soutenir et avoir su trouver les bons mots pour me maintenir dans le droit chemin dans les moments de doute. Merci à eux, sans leur présence et les bons petits plats, ce mémoire aurait une autre allure. Merci à mes frères pour leur soutien et les moments passés avec eux. Un merci, qui ne sera pas suffisant tant elle m'a soutenu, apporté et fait vivre des parenthèses enchantées tout au long de cette aventure, à Lucile. Sans toi, ce mémoire n'aurait été le même.

Une pensée pour mon grand-père qui m'a accompagné de là où il est.

Sommaire

| | |
|--|----|
| Remerciements | 2 |
| Sommaire | 3 |
| Introduction | 5 |
| Contextes et enjeux autour des pédagogies « alternatives » | 5 |
| 1) Une brève histoire des pédagogies « alternatives » | 7 |
| 2) L'apparition de « l'éducation démocratique » | 12 |
| 3) Construction et problématisation de la recherche | 21 |
| Partie 1 : S'affranchir de et avec l'Éducation nationale : entre contestation et tentative de reconnaissance institutionnelle | 29 |
| <i>Chapitre 1 : Les origines d'une évasion risquée et d'une « trahison citoyenne »</i> | 29 |
| 1) La fin d'une croyance en un certain modèle éducatif ? | 30 |
| 2) Se confronter à l'inconnu et le dépasser | 38 |
| <i>Chapitre 2 : La promotion de l'éducation démocratique ou contester un monopole et essayer</i> ... | 45 |
| 1) Une lutte pour la reconnaissance de la diversité | 46 |
| 2) Une pédagogie à étendre : entre constitution d'une communauté pédagogique et publicité quotidienne | 51 |
| Partie 2 : Quand dénoncer ne suffit plus : le profil singulier des fondateurs d'écoles démocratiques | 56 |
| <i>Chapitre 3 : Un passage à l'acte sous conditions de ressources</i> | 57 |
| 1) Une histoire de capitaux et d'engagements | 57 |
| 2) Entre temps et tutoiement | 62 |
| <i>Chapitre 4 : Être une alternative au quotidien dans et hors de l'école : un engagement pour se réapproprier le politique</i> | 67 |
| 1) L'éducation démocratique : un changement parmi d'autres | 67 |
| 2) La création d'une école : un geste politique ? | 75 |
| <i>Chapitre 5 : L'innovation confrontée à l'expérimentation : l'éducation démocratique comme</i> | |

| | |
|--|-----|
| <i>solution ?</i> | 84 |
| 1) Une pédagogie de classe ? | 84 |
| 2) « Une personne = une voix » : une équation sous tension | 88 |
| Partie 3 : Choisir l'éducation démocratique pour son enfant : entre contrainte et subversion pour les parents | 95 |
| <i>Chapitre 6 : Face à l'impasse, un choix d'abord imposé ...</i> | 96 |
| 1) L'éducation démocratique : la roue de secours ? | 96 |
| 2) De l'économique au politique | 102 |
| <i>Chapitre 7 : ... mais qui est socialement située</i> | 106 |
| 1) Une pédagogie par et pour les dominants | 106 |
| 2) Des rapports différenciés aux pratiques alternatives | 110 |
| <i>Chapitre 8 : L'incompréhension des proches à surmonter et une éducation familiale à repenser : d'une subversion à une autre</i> | 115 |
| 1) Des pratiques éducatives familiales en mutation | 116 |
| 2) La naissance d'une déviance | 120 |
| Conclusion | 126 |
| La rencontre d'un enfant de l'Éducation nationale avec l'éducation démocratique | 130 |
| Bibliographie | 133 |
| Annexes | 143 |
| Grille d'entretien pour les parents | 144 |
| Grille d'entretien pour les fondateurs-membre du personnel | 146 |
| Lettre adressée aux parents des écoles démocratiques | 148 |
| Tableau récapitulatif | 149 |

Introduction

Contextes et enjeux autour des pédagogies « alternatives »

Le 12 octobre 2018 paraît dans le quotidien *Le Monde* une tribune intitulée « Jean-Michel Blanquer est bien en train de bouleverser notre modèle éducatif » adressée à Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, et rédigée par un collectif composé « d'universitaires, d'enseignants et de spécialistes des sciences de l'éducation »¹. Ces derniers y font état de la politique entreprise par le ministre depuis son arrivée et de leurs critiques : « approche technocratique libérale »² où la part belle serait faite à l'évaluation des élèves comme des établissements, dénonciation d'un « propos ambigu et équivoque »³ tant sur le plan de l'enseignement de l'histoire que sur la méthodologie retenue par certains enseignants de manière générale et enfin une remise en cause du projet éducatif entrepris par le ministre à l'aune de la devise républicaine « liberté, égalité, fraternité »⁴. Une contestation tant sur le fond que sur la forme de la politique éducative du pensionnaire du ministère situé rue de Grenelle conclut par ces mots : « Jean-Michel Blanquer est bien en train de bouleverser notre modèle éducatif. Pas pour lui permettre de répondre par plus de solidarité aux défis de la modernité. Mais pour en calquer le fonctionnement sur celui d'une économie et d'un monde aujourd'hui en bout de course. Il est temps de se mobiliser pour imaginer collectivement une autre voie. »⁵. Si le collectif auteur et signataire de cette tribune appelle à une mobilisation et à la recherche d'« une autre voie » pour l'éducation, certaines personnes et structures proposent d'ores et déjà des alternatives à l'enseignement classique dispensé dans les établissements publics. On observe, en effet, durant ces dernières années un intérêt toujours plus important pour les pédagogies dites « alternatives » et dont les plus connues se basent sur les pédagogies développées par Maria Montessori, Célestin Freinet ou encore Rudolf Steiner. Des pédagogies « alternatives » qui sont le plus souvent mises en place dans des établissements primaires et/ou secondaires privés hors contrat. Ces derniers se distinguent des établissements primaires et/ou secondaires publics et privés sous contrat en raison de leur prise d'autonomie vis-à-vis de la puissance publique. Là où les structures publiques ou privées sous contrat ont fait le choix de « dispenser les enseignements conformément aux règles et aux programmes de l'enseignement public »⁶, les établissements privés hors contrat

1 Collectif, « Jean-Michel Blanquer est bien en train de bouleverser notre modèle éducatif », site internet *Le Monde*, 12 octobre 2018, URL : https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/10/12/jean-michel-blanquer-est-bien-en-train-de-bouleverser-notre-modele-educatif_5368446_3232.html (consulté le 12/05/2019)

2 Ibid.

3 Ibid.

4 Ibid.

5 Ibid.

6 « Les établissements d'enseignement scolaire privés », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la*

décident de la pédagogie qu'ils souhaitent appliquer autant que des moyens visant à son application. L'une des conséquences directes de cette absence de contrat établi entre la structure concernée et l'État est de nature économique puisque les établissements primaires et secondaires privés hors contrat ne peuvent prétendre aux subventions publiques et doivent, par conséquent, financer leur fonctionnement par d'autres biais. Un élément, parmi tant d'autres, mais qui n'est pas étranger aux tarifs souvent élevés pratiqués dans ces quelques huit cents établissements que l'on recense en France⁷, de l'ordre de plusieurs milliers d'euros par an et par enfant inscrit. Même si ces derniers ne recensent, toutes pédagogies confondues, qu'un peu plus de soixante-treize mille élèves inscrits⁸ sur les plus de douze millions d'enfants scolarisés que compte l'Éducation nationale⁹, leur démarche apparaît toujours plus attractive. On constate dans les faits une explosion de l'attrait pour ces structures puisque entre 2013 et 2018 le nombre d'ouverture d'établissements scolaires privés hors contrat a été multiplié par cinq. Là où le site internet « Ecoles-Libres », qui se présente comme un « annuaire »¹⁰ des écoles hors contrat présentent en France, recensait trente-sept nouvelles ouvertures pour l'année 2013, cela passera à cent-cinquante sept pour l'année 2018¹¹. Le nombre d'établissements privés hors contrat à la pédagogie Montessori, pour cette seule pédagogie, est estimé aujourd'hui à environ deux cents¹². Une augmentation sans appel et une présence des pédagogies « alternatives » toujours plus importante auxquelles se rajoutent les articles et ouvrages toujours plus nombreux à traiter de cette question. Des ouvrages qui paraissent soient écrits par des spécialistes des sciences de l'éducation tel que Philippe Meirieu – qui a écrit une quarantaine d'ouvrage touchant de près ou de loin à l'éducation de manière générale et dont le dernier livre *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec le miroir aux alouettes*, paru en 2018 traite justement de ce foisonnement d'initiatives autour de l'éducation –, mais également, par des personnes dont l'intérêt pour l'éducation est relatif à leur profession et qui souhaitent faire part de leur vécu et de leur expérience à l'instar de Céline Alvarez

Jeunesse, octobre 2018, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html> (consulté le 12/05/2019)

7 *Tout compte fait. Écoles alternatives : une voie à suivre ?*, diffusée le samedi 26 mars 2016 à 14h, France 2

8 « Les établissements d'enseignement scolaire privés », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, octobre 2018, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html> (consulté le 12/05/2019)

9 « L'éducation nationale en chiffres 2018 », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, février 2019, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html> (consulté le 12/05/2019)

10 « En bref », site internet *Écoles-Libres*, 2018, URL : <https://www.ecoles-libres.fr/en-bref/> (consulté le 12/05/2019)

11 « Statistiques », site internet *Écoles-Libres*, 2018, URL : <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/> (consulté le 12/05/2019)

12 Pennanec'h P., Morel A., « ENQUÊTE FRANCEINFO. « On s'est fait avoir » : déçus, des parents retirent leurs enfants d'écoles Montessori », site internet *FranceInfo*, 3 mai 2019, URL : https://www.francetvinfo.fr/societe/education/enquete-franceinfo-on-s-est-fait-avoir-decus-des-parents-retirent-leurs-enfants-d-ecoles-montessori_3425351.html (consulté le 12/05/2019)

dans son ouvrage *Les Lois naturelles de l'enfant*, paru en 2016. Un ouvrage dans lequel elle retrace sa réflexion sur la pédagogie en règle générale et la mise en pratique qu'elle avait pu opérer dans sa classe de maternelle de Gennevilliers. Nombreux sont aussi les articles de presse et autres émissions radiophoniques à avoir abordé cette question comme on a pu s'en rendre compte au fur et à mesure de notre recherche¹³. Comptes-rendus d'observations faites sur le terrain, analyse du modèle éducatif français, réflexions et débats entre personnalités plus ou moins liées à la thématique de l'éducation. C'est autant de manières différentes d'envisager une telle question qu'il y a d'articles et de contenus en la matière. Toutefois, la plupart des alternatives éducatives évoquées jusqu'ici ne datent pas d'aujourd'hui puisqu'elles se réfèrent le plus souvent au mouvement dit de « l'Éducation nouvelle » apparu au lendemain de la Première Guerre mondiale.

1) Une brève histoire des pédagogies « alternatives »

« La France est la patrie, je l'aime comme j'aime mon père et ma mère. Afin de lui prouver mon amour, je veux être maintenant un enfant laborieux et sage. Pour être, quand je serai grand, un bon citoyen et un brave soldat »¹⁴. C'est en opposition à ces paroles, extraites de la leçon du patriotisme faite ici aux élèves français, et aux conséquences meurtrières qui s'en suivirent que de nombreux penseurs, pédagogues et médecins décidèrent, tout d'abord chacun de leur côté, d'expérimenter de nouvelles méthodes d'éducation. L'objectif étant, comme le rappelle la réalisatrice du documentaire *Révolution école 1918-1939*, Joanna Grudzinska, d'« inventer une éducation nouvelle pour un enfant nouveau qui ne fera plus jamais la guerre »¹⁵.

De cette diversité des expérimentations menées de part et d'autres, il peut être retenu quatre visions différentes de l'éducation qui sont, dans le cadre de ce dossier, celles qui apparaissent comme les plus importantes d'un point de vue historique et pédagogique. Tout d'abord, et sans doute celle qui s'avère la plus connue dans le paysage des pédagogies « alternatives » en France, la pédagogie Montessori. Celle-ci tire son nom de la médecin italienne Maria Montessori (1870-1952), qui fut par ailleurs en 1896 la première femme en Italie à être diplômée de médecine. C'est alors qu'elle est assistante en clinique psychiatrique à l'université de Rome et qu'elle se trouve confrontée au cas des enfants considérés comme « arriérés » que sa réflexion sur la pédagogie débute. Quelques années plus tard, en 1907, le ministre italien de l'Instruction publique, Guido Baccelli, lui fait une

13 Il peut être citer ici, entre autre, l'émission « Être et savoir » de *France Culture* qui a consacré une émission à la thématique « L'École face à l'enfant » le 9 septembre 2018.

14 Grudzinska J., *Révolution école 1918-1939*, Les Films du poisson/ARTE FRANCE, 2016, 85 minutes

15 Ibid.

proposition qui sera, par la suite, à l'origine de la pédagogie développée par Maria Montessori. En effet, cette dernière se voit attribuer une tâche tout à fait nouvelle pour elle puisqu'il s'agit de s'occuper des enfants défavorisés du quartier romain de San Lorenzo. Elle met alors en place la première « Casa dei Bambini » ou « Maison des enfants », « un lieu préparé spécialement pour l'enfant »¹⁶, où elle s'applique à mettre en œuvre sa pédagogie et le matériel spécifique qui l'accompagne. Une innovation pédagogique qu'elle s'efforce d'explicitier et de diffuser à travers son ouvrage *Pédagogie scientifique. La Maison des Enfants*, qui paraît en 1909, et qui finit par donner une connaissance et une reconnaissance internationale à celle qui voyait en la Révolution française et le droit à l'instruction qui en avait découlé, les origines de l'éducation qu'elle critiquait. Elle fut la partisane du « libre choix », « c'est-à-dire la liberté pour l'enfant de choisir son travail »¹⁷, en opposition à l'enseignement dispensé dans les écoles « classiques » où « l'étude forcée qui n'a pour lui [l'enfant] aucun intérêt finit par provoquer de véhémentes répugnances qui lui font détester le travail. »¹⁸. Pour appliquer sa pédagogie, Maria Montessori, repensa, dans le même temps, l'environnement dans lequel se trouve les enfants – en leur permettant d'aller et venir à leur convenance – et le matériel pédagogique qu'ils utilisent en l'adaptant aux différentes « périodes embryonnaires » qu'elle avait auparavant théorisées. Une pédagogie qui a continué à être diffusée et dont beaucoup d'écoles se sont emparées même une fois son auteure décédée. Si cette pédagogie « alternative » rencontre un certain succès en France ces dernières années, cela n'est pas uniquement le fait de ces nouvelles écoles qui sont toujours un peu plus nombreuses à ouvrir à chaque rentrée scolaire, mais aussi en raison des jouets et autres jeux éducatifs vendus dans les magasins de jouets pour enfants, inspirés du matériel pédagogique pensé par la médecin italienne et qui sont estampillés « Montessori ».

La deuxième pédagogie « alternative » que l'on peut mentionner ici nous vient de l'instituteur français Célestin Freinet. Ce dernier (1896-1966) à ses débuts instituteur dans l'Éducation nationale finit par quitter cette même institution en 1935 à la suite de ce qu'on appelle « l'affaire de Saint Paul » (1932-1933). Célestin Freinet fut en effet pris à partie par une frange de la population de Saint-Paul-de-Vence qui lui reprochait l'orientation politique de son éducation auprès des élèves. L'adhésion au Parti communiste français (PCF) de l'instituteur devint alors le sujet de toutes les tensions, certains journaux posant ouvertement la question : « Peut-on être à la fois communiste et instituteur ? »¹⁹. L'extrême-droite menée par Charles Maurras sous l'égide de l'Action française

16 Montessori M., *Les étapes de l'éducation*, Editions Desclée de Brouwer, 2017

17 Ibid.

18 Ibid.

19 Mathey N., « Le souffle de la pédagogie Freinet », site internet *l'Humanité*, 11 octobre 2016, URL : <https://www.humanite.fr/le-souffle-de-la-pedagogie-freinet-617514> consulté le 12/05/2019)

reprit à son compte ce qui se passait autour de Célestin Freinet à Saint-Paul-de-Vence et les accusations qui étaient portées à son encontre. Les relations supposées de Célestin Freinet avec le régime soviétique – il rencontra l'épouse de Lénine qui était alors Ministre de l'Éducation en 1925 – furent alors mobilisées pour discréditer celui qui avait innové dans sa classe en mettant en place la première correspondance interscolaire lorsqu'il enseignait encore dans la commune de Le-Bar-sur-Loup. En juillet 1932, en pleine affaire, l'instituteur reçut le soutien du député communiste Gabriel Péri lors d'un meeting organisé par le Comité antifasciste²⁰. Autant d'événements qui conduisirent Célestin Freinet, après avoir démissionné de l'Éducation nationale, et son épouse, Elise Lagier Freinet qui était elle-même institutrice, à fonder leur propre « école prolétarienne »²¹. La pédagogie Freinet dont l'idée maîtresse est que « les enfants apprennent avec une motivation redoublée lorsqu'ils sont immergés dans des situations réelles : jardinage, élevage de petits animaux, menuiserie, poterie, imprimerie. »²² peut donc pleinement y être appliquée. Célestin Freinet mobilise alors autant de moyens divers et variés, et notamment le cinéma, comme outils pédagogiques « permettant l'acquisition du savoir dans un monde qui ne serait plus divisé entre ceux qui savent déjà et ceux qui ne sauront jamais assez »²³. Une pédagogie où « la classe est alors ce laboratoire de savoirs où des élèves en chair et en os cherchent à comprendre le monde »²⁴ estime le professeur émérite de sciences de l'Éducation Jacques Pain. En 1947 Célestin Freinet fonde l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) qui avait pour but de « diffuser la pédagogie Freinet »²⁵ et ce sous diverses formes. Si la pédagogie Freinet tient une place particulière dans le champ²⁶ des pédagogies alternatives elle le doit en particulier à cette association ICEM fondée par l'ancien instituteur. Celle-ci a, en effet, été agréée par l'Éducation nationale en 2008 et lui permet donc d'être « un opérateur de formation »²⁷ c'est-à-dire « d'être reconnu dans le monde de l'Éducation et de dispenser des formations dans les Instituts universitaires de formation des maîtres » et de recenser à l'heure actuelle entre 3 500 et 5 000 adhérents au sein de l'Éducation

20 Freinet M., *Elise et Célestin Freinet : Souvenirs de notre vie. Tome 1. 1896-1940*, Stock, 1997

21 Mathey N., « Le souffle de la pédagogie Freinet », site internet *l'Humanité*, 11 octobre 2016, URL : <https://www.humanite.fr/le-souffle-de-la-pedagogie-freinet-617514> consulté le 12/05/2019

22 Gravillon I., « Les raisons du succès », *L'école des parents*, vol. 629, no. 4, 2018, pp. 32-39.

23 Grudzinska J., *Révolution école 1918-1939*, Les Films du poisson/ARTE FRANCE, 2016, 85 minutes

24 Pain J., « Freinet Célestin-(1896-1966) », site internet *Encyclopaedia Universalis*, URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/celestin-freinet/> (consulté le 12/05/2019)

25 « Présentation de l'association ICEM-Pédagogie Freinet », site internet *ICEM-Pédagogie Freinet*, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/presentation-association-icem> (consulté le 12/05/2019)

26 Le concept de champ est ici emprunté à la sociologie bourdieusienne et peut être compris comme ce qui est « régi par des règles qui lui sont propres et se caractérise par la poursuite d'une fin spécifique » selon la définition de Anne-Catherine Wagner. Wagner Anne-Catherine, « Champ », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », p. 50-51.

27 Francomme O., « Sur la formation des jeunes enseignants : « les outils de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle au service de la classe citoyenne » », *Journal du droit des jeunes*, vol. 282, no. 2, 2009, pp. 28-31.

nationale²⁸.

A l'inverse de la reconnaissance et de la relative diffusion dont bénéficie la pédagogie Freinet au sein de l'Éducation nationale se trouve la pédagogie Steiner ou Steiner-Waldorf selon les articles et sources consultés. Cette pédagogie a été pensée et développée par Rudolf Steiner (1861-1925), « philosophe, théologien, poète, économiste, botaniste, diététicien, artiste, historien, dramaturge, Steiner ne dédaignait pas non plus l'architecture. »²⁹ explique Jean-Baptiste Malet dans son article consacré au penseur de l'anthroposophie – envisagée tour à tour comme religion, courant sectaire ou comme elle se définit elle-même « science de l'esprit », les adeptes de l'anthroposophie considèrent que « la rationalité mathématique et la science moderne n'expliquent que la partie matérielle, « visible », du monde. Selon eux, des esprits et des forces surnaturelles agissent dans un monde invisible. »³⁰. Rudolf Steiner met en place sa pédagogie pour la première fois en 1919 dans la ville de Stuttgart lorsque le propriétaire de l'usine Waldorf-Astoria, fabriquant des cigarettes, lui demanda d'ouvrir une école pour ses ouvriers et leurs enfants. Une pédagogie qui s'inspire, d'une part, des principes de l'anthroposophie pensée par le philosophe autrichien et, d'autre part, des trois cycles d'enseignement qui s'étalent sur douze années que ce dernier avait développé. Au cours de ces douze ans de scolarité, priorité est donnée à « la relation affective et l'épanouissement de l'enfant, le but étant de permettre à chaque élève d'exprimer son originalité, d'où l'importance accordée aux activités artistiques »³¹ et également aux langues étrangères. Si cette pédagogie semble donc se distinguer à maintes égards de celle établie par Célestin Freinet c'est aussi en raison de sa réception en France. Elle est, en effet, depuis le début des années 2000 surveillée par la Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires, même si à la suite de la publication du rapport paru en 2000 sur cette pédagogie aucune poursuite n'a été formulée³². Elle n'en demeure pas moins, encore aujourd'hui, considérée comme singulière parmi les autres pédagogies « alternatives » comme l'explique Loïc Chalmel pour *La Croix* : « elle apparaît problématique dans un univers comme le nôtre où le spirituel et le scientifique sont séparés alors que l'idéologie de Steiner s'inscrit dans une tradition inverse. »³³, malgré les quelques deux mille

28 Anglade C., « Freinet, cette pédagogie alternative qui a convaincu l'Éducation nationale », site internet *LCI*, 8 mars 2018, URL : <https://www.lci.fr/societe/ecole-la-methode-freinet-cette-pedagogie-alternative-qui-a-convaincu-l-education-nationale-2080844.html> (consulté le 12/05/2019)

29 Malet J-B., « L'anthroposophie, discrète multinationale de l'esotérisme », site internet *Le Monde diplomatique*, juillet 2018, URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/07/MALET/58830> (consulté le 12/05/2019)

30 Ibid.

31 Gravillon I., « Les raisons du succès », *L'école des parents*, vol. 629, no. 4, 2018, pp. 32-39.

32 Brosseau A., « Les écoles Steiner sous le feu des critiques », site internet *La Croix*, 19 septembre 2018, URL : <https://www.la-croix.com/Famille/Education/ecoles-Steiner-feu-critiques-2018-09-19-1200969989> (consulté le 12/05/2019)

33 Ibid.

cinq cents enfants scolarisés dans les vingt-deux établissements Steiner, deux d'entre-eux étant par ailleurs « sous contrat d'association » avec l'Éducation nationale³⁴.

Enfin la quatrième et dernière pédagogie « alternative », dont on a décidé de rendre compte ici, est celle qui est la plus en lien avec le mouvement éducatif dont on traitera tout au long de cette recherche. Elle est l'œuvre de Alexander S. Neill (1883-1973), pédagogue libertaire écossais, fils de deux instituteurs, et qui fonda en 1921 l'école de Summerhill. Alexander S. Neill était très inspiré par la psychanalyse à laquelle l'avait initié le pédagogue Homer Lane³⁵. Ce dernier avait lui aussi mis en place au sein d'« une maison de correction organisée selon un projet d'auto-administration », le « Little Commonwealth », l'expérimentation d'« un lien social fondé sur l'autonomie et l'autodétermination » et où « les jeunes délinquants n'y sont plus traités comme des sous-hommes nuisibles à la société et qu'il faut rééduquer, mais comme des personnes dont l'humanité a parfois été brisée et que l'on peut aider à retrouver en eux-mêmes le chemin de la vraie liberté. »³⁶. Selon Romuald Avet et Michèle Mialet, Homer Lane, dont s'inspirera en grande partie A. Neill, a une « conception, très proche de l'éducation nouvelle » qui « pourrait se résumer ainsi : accompagner l'enfant dans ses propres découvertes, l'approuver et l'encourager dans ses activités en cherchant le moins possible à l'assister et sans jamais l'entraver. »³⁷. Ce sont ces mêmes principes que va tenter d'appliquer dans son école Alexander S. Neill en organisant « démocratiquement la vie de l'école » c'est-à-dire que les membres de l'école disposent « chacun d'une voix de même poids pour régler les affaires de vie communautaire. »³⁸. C'est cette même expérience singulière où « les élèves peuvent faire tout ce que bon leur semble, sous les seules limites de ne pas se mettre en péril physique »³⁹ qu'A. Neill a décidé de relater dans *Libres Enfants de Summerhill* paru en 1960 dans sa version anglaise avant de paraître traduite en français aux Éditions François Maspero en 1970.

Autant de pédagogies « alternatives », donc, qui naissent et se développent aux débuts du XX^{ème} siècle et qu'un homme, Adolphe Ferrière, docteur en sociologie et auteur de *L'École active* – livre

34 Anglade C., « Steiner-Waldorf : cette pédagogie centrée sur la créativité et l'individualité de l'enfant », site internet LCI, 9 mars 2018, URL : <https://www.lci.fr/societe/ecole-steiner-waldorf-cette-pedagogie-centree-sur-la-creativite-et-l-individualite-de-l-enfant-2081048.html> (consulté le 12/05/2019)

35 Popelard A., « Alexander Sutherland Neill (1883-1973) et les libres enfants de Summerhill » in « Manière de voir » octobre-novembre 2013, site internet *Le Monde diplomatique*, URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/131/POPELARD/54345> (consulté le 12/05/2019)

36 Avet, R., et Mialet M., « Du « Little Commonwealth » à l'École de Summerhill », *Éducation et démocratie. L'expérience des républiques d'enfants*, sous la direction de Avet Romuald, Mialet Michèle. Champ social, 2012, pp. 55-78.

37 Ibid.

38 Damon, J., « La pensée de... - Alexander Sutherland Neill (1883-1973) », *Informations sociales*, vol. 140, no. 4, 2007, pp. 59-59.

39 Ibid.

de chevet de Célestin Freinet – va tenter de rassembler au sein d'un vaste mouvement. En août 1921, et sous l'action conjointe d'Adolphe Ferrière, d'Elisabeth Rotten et Béatrice Ensor, a lieu le premier Congrès international d'Éducation nouvelle à Calais⁴⁰. C'est à cet instant que se met en place ce que l'on appellera, par la suite, la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN), et où se retrouveront pour les plus connus d'entre eux : Maria Montessori – même si celle-ci se différenciera très rapidement en appelant à une « Nouvelle Éducation » où l'enfant, dans ses moindres aspects, doit être reconsidéré –, Célestin Freinet – qui fonda en 1935 avec le Groupe Français d'Éducation nouvelle (GFEN) d'Henri Wallon, le Front de l'Enfance –, ou encore Alexander S. Neill qui considérait que c'était « sur les conseils du démon que l'on inventa l'école »⁴¹. Si à la suite du premier Congrès international d'Éducation nouvelle, qui réunit environ cent-cinquante personnes venant d'une dizaine de pays différents, est adoptée une charte où figurent les sept « principes de ralliement »⁴², la diversité des méthodes et les divergences de point de vue sont toujours à l'œuvre. C'est ce dont rend compte Annick Raymond dans son article consacré à la LIEN : « en réalité, des germes de division interne sont déjà présents dès le congrès de Calais, et la simple volonté d'union et d'action en faveur de la paix ne réussit pas à les étouffer. [...] les derniers congrès sont le lieu d'oppositions ouvertes, les tenants de l'éducation nouvelle des différents horizons ne parviennent plus à y masquer leurs divergences. Faire de l'enfant un idéal d'autonomie reçoit certes l'assentiment général, mais le tout est de savoir quel est cet enfant. Sur cette question, les congrès n'apportent pas de réponse unanime, mais autant de propositions que d'apports scientifiques à la connaissance de l'enfant. »⁴³. Si la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle existe toujours mais sous une autre appellation, celle de « LIEN International d'Éducation Nouvelle », et que des rencontres ont laissé place aux congrès qui se déroulaient jusqu'à ce qu'éclate la Deuxième Guerre mondiale, celle-ci semble avoir perdu de son importance.

2) L'apparition de « l'éducation démocratique »

Nombreuses sont donc les démarches pédagogiques qui existent en parallèle de l'offre éducative classique. Si il a pu être ici mentionner les plus importantes d'entre-elles, c'est sur une pédagogie beaucoup plus méconnue et dont l'irruption dans le champ des pédagogies « alternatives » en France date de ces dernières années que la recherche tend à se consacrer. Il s'agit, en effet, de s'attarder sur l'« éducation démocratique », pédagogie « alternative » récente sur le territoire français mais dont

40 Grudzinska J., *Révolution école 1918-1939*, Les Films du poisson/ARTE FRANCE, 2016, 85 minutes

41 Ibid.

42 Raymond, Annick. « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, no. 1, 2011, pp. 41-60.

43 Ibid.

les origines sont plus anciennes et la présence à l'échelle internationale bien établie. Là où l'éducation démocratique ne semble pas être encore l'objet de recherches et analyses scientifiques tant dans le domaine des sciences de l'éducation que dans celui de la sociologie prise dans son entier, les articles de presse, émissions télévisuelles et radiophoniques et autres vidéos disponibles sur des sites internet tel que YouTube, quant à eux, se multiplient. Un intérêt grandissant pour une pédagogie « alternative » dont la première école dite « école démocratique » a ouvert ses portes en 2014 à Dijon. Des écoles démocratiques qui se sont rapidement multipliées ces dernières années puisque l'on compte actuellement une trentaine d'écoles ouvertes poursuivant cette pédagogie sur l'ensemble du territoire⁴⁴. Des écoles présentes dans des grandes métropoles comme Paris, Lyon ou Lille, dans des grandes villes de province comme Caen, Saint-Étienne, Dijon, mais également dans des communes plus rurales comme Le-Poiré-sur-Vie en Vendée ou Saint-Maime-de-Péreyrol en Dordogne qui compte à peine 300 habitants. Pour la seule rentrée 2018, la pédagogie « éducation démocratique » représentait ainsi 33 % des nouvelles ouvertures d'écoles hors contrat soit 52 nouvelles écoles démocratiques là où les écoles à pédagogie Montessori ne comptaient que pour 18 % des nouvelles ouvertures, presque deux fois moins⁴⁵. Un engouement qui semble, par conséquent, bel et bien réel si l'on se fie aux chiffres énumérés pour une pédagogie récente et dont la philosophie et les principes apparaissent comme aux antipodes de l'enseignement dispensé à la majorité des enfants âgés entre trois et seize ans dans les établissements publics⁴⁶. En effet, et à la suite des premières lectures et recherches effectuées, il apparaît que l'éducation démocratique repose sur des énoncés pouvant être considérés à première vue comme radicaux : pas de programme scolaire, pas de salles de classe, pas de professeurs, pas de cours et des horaires d'arrivée et de départ de l'école ainsi que de repas beaucoup plus flexibles. Ce sont, par ailleurs, les premières choses qui sont rappelées lorsque l'on consulte le site internet de l'École Dynamique, une des plus connues en France et qui se trouve à Paris, « une école démocratique, libérée des programmes, emplois du temps et classes d'âge »⁴⁷. Les écoles démocratiques, en raison des postulats qui sont les leurs, appartiennent donc à la catégorie des établissements privés hors contrat. Des établissements qui, devons-nous préciser à ce moment de nos propos introductifs, ne suivent pas « les règles et les programmes de l'enseignement public »⁴⁸ et ne reçoivent en conséquence aucune subvention

44 « Carte des écoles ouvertes et des projets », site internet *EUDEC*, URL : <http://www.eudec.fr/carte> (consulté le 12/05/2019)

45 « Statistiques », site internet *Écoles-Libres*, 2018, URL : <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/> (consulté le 12/05/2019)

46 Si nous retenons cette tranche d'âge c'est parce que c'est cette dernière qui est concernée par l'instruction obligatoire telle que l'établit l'Éducation nationale. « Instruction obligatoire », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse*, URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1898> (consulté le 12/05/2019)

47 Site internet *Ecole Dynamique*, URL : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1898> (consulté le 12/05/2019)

48 « Les établissements d'enseignement scolaire privés », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la*

publique, mais qui, au-delà, peuvent être créés par des particuliers n'ayant aucune formation particulière du moment que ces derniers font une déclaration auprès de la mairie de la commune concernée. Les seules conditions imposées aux personnes souhaitant ouvrir un établissement scolaire sont les suivantes : respecter « les bonnes mœurs » ; les conditions d'hygiène et de sécurité pour l'accueil du public ; que le directeur soit âgé d'au moins 21 ans, qu'il soit de nationalité française ou européenne, qu'il dispose d'un casier vierge et qu'il soit diplômé du bac ou d'un diplôme équivalent ; et qu'une personne ait été enseignante ou surveillante dans un établissement public ou privé pendant cinq ans dans le cas où l'établissement est du second degré⁴⁹. En cela, le radicalisme dont fait preuve l'éducation démocratique se rapporte au concept de « démocratie radicale », que travaillent Albert Ogien et Sandra Laugier dans leur ouvrage *Pourquoi désobéir en démocratie ?*, en ce sens que le geste opéré par les acteurs de l'éducation démocratique vient remettre en cause le consentement individuel donné à la société, « je ne l'ai pas donné une fois pour toutes »⁵⁰, et devient dans le même temps cette « voie possible pour redécouvrir la démocratie dans un contexte où elle est étouffée sous le conformisme »⁵¹. Le conformisme, remis en cause ici par les partisans des écoles démocratiques, pourrait être lié au modèle pédagogique et éducatif tel qu'il est appliqué dans les établissements publics et privés sous contrat. Une apparente subversion de ce qui est la norme au sein de l'Éducation nationale et que relayent les articles de presse consacrés à cette pédagogie « alternative ». Ces derniers soulignent, en effet, dans leurs titres même toute la radicalité et l'originalité dont font preuve ces écoles : « Ni cours, ni programme : bienvenue dans les écoles démocratiques »⁵², « Ni cours, ni profs : bienvenue à l'école démocratique de Paris »⁵³, ou encore « Pas de cours, pas de profs ... Et si les écoles démocratiques allaient faire aimer l'école à vos enfants ? »⁵⁴. Si ces écoles interpellent en premier lieu c'est donc en raison de la singularité qui les définit. Une singularité vis-à-vis de l'enseignement « classique » mais aussi vis-à-vis des autres pédagogies alternatives dont nous avons pu souligner les idées directrices plus haut.

Jeunesse, octobre 2018, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html> (consulté le 12/05/2019)

49 Krempf A., « « N'importe qui peut ouvrir une école en France ? » », site internet *FranceInfo*, 30 mars 2016, URL : https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-vrai-du-faux/n-importe-qui-peut-ouvrir-une-ecole-en-france_1779603.html (consulté le 12/05/2019)

50 Ogien, Albert, et Laugier Sandra. « 6. La démocratie radicale et l'individu », *Pourquoi désobéir en démocratie ?* sous la direction de Ogien A., Laugier S., La Découverte, 2011, pp. 167-197.

51 Ibid.

52 Jourdan C., « Ni cours, ni programme : bienvenue dans les écoles démocratiques », site internet *Slate*, 25 avril 2016, URL : <http://www.slate.fr/story/116317/ecoles-democratiques-cours-programmes> (consulté le 12/05/2019)

53 Oger A., « Ni cours, ni profs : bienvenue à l'école démocratique de Paris », site internet *WE DEMAIN*, 12 novembre 2018, URL : https://www.wedemain.fr/Ni-cours-ni-profs-bienvenue-a-l-ecole-democratique-de-Paris_a3721.html (consulté le 12/05/2019)

54 Gicquel J., « Pas de cours, pas de profs ... Et si les écoles démocratiques allaient faire aimer l'école à vos enfants ? », site internet *20 Minutes*, 12 mai 2018, URL : <https://www.20minutes.fr/societe/2269507-20180512-bretagne-cours-profs-si-ecoles-democratiques-allaient-faire-aimer-ecole-enfants> (consulté le 12/05/2019)

2.1 Ne rien attendre de l'enfant et organiser la vie en communauté

L'éducation démocratique tient sa différence de son « absence d'intention pédagogique, c'est-à-dire l'absence de programme »⁵⁵ selon Marjorie Bautista, ancienne enseignante à l'Éducation nationale et qui a participé à la fondation de l'École Dynamique à Paris. Selon elle, ce manque réel et voulu d'attente à l'encontre de l'enfant est ici le cœur de la pédagogie promue par l'éducation démocratique. Un pré-requis que les défenseurs de l'éducation démocratique considèrent comme inexistant au sein des autres pédagogies « alternatives » où l'acquisition de connaissances et d'aptitudes demeurent toujours une finalité, que celle-ci soit obtenue en proposant aux enfants un matériel pédagogique adapté (pédagogie Montessori) ou que l'on diversifie les environnements où a lieu l'apprentissage (pédagogie Freinet). Une volonté qui s'accompagne concrètement de multiples effets pour les personnes ayant vocation à être présentes dans ces structures. Le premier est directement perceptible puisqu'il tient au vocabulaire utilisé par les adeptes de l'éducation démocratique. Alors que dans l'enseignement « classique », l'enfant - étymologiquement « celui qui ne parle pas » - est considéré comme un « élève » c'est-à-dire, selon la définition du Littré, « celui, celle qui reçoit ou qui a reçu les leçons, l'enseignement de quelqu'un dans les arts ou dans les sciences »⁵⁶, au sein des écoles démocratiques ils sont envisagés comme de véritables « membres » de la structure. A travers ce changement de vocabulaire c'est non seulement le postulat qui s'en trouve bouleversé mais aussi la finalité elle-même. C'est donc en apparence, en opposition à la définition de l'éducation telle qu'a pu la penser Émile Durkheim – alors vue comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. »⁵⁷ – que se situe l'éducation démocratique. La première conséquence directe de cette absence d'élève est l'absence toute aussi manifeste de professeurs. Les adultes présents dans ces écoles se voient attribuer la même dénomination que les enfants inscrits, à savoir celle de « membres », même si ils peuvent être également appréhendés comme les « membres du personnels » ou un « staff »⁵⁸. Ces membres plus âgés présents au sein de l'école, qui en sont salariés ou bénévoles, y remplissent alors des missions différentes mais toujours en adéquation avec

55 Bautista M., « L'éducation démocratique c'est quoi ? Episode 2 : L'absence d'intention pédagogique », site internet *Village de Pourgues*, 6 octobre 2018, URL : <http://www.villagedepourgues.coop/blog/6/10/2018/education-dmocratique-cest-quoi-episode2-labsence-dintention-pdagogique> (consulté le 12/05/2019)

56 Site internet *Littré*, URL : <https://www.littre.org/definition/%C3%A9l%C3%A8ve> (consulté le 12/05/2019)

57 Durkheim E., *Education et sociologie*, PUF, 2013

58 Selon les écoles démocratiques et les sites internet de ces dernières la dénomination peut varier. Cependant le titre de staff est celui qui semble être le plus couramment utilisé.

les principes promus par l'éducation démocratique. On peut les résumer de la manière suivante : d'une part, il s'agit d'accompagner les membres « dans la pleine authenticité, la pleine transparence, le plein consentement, sans attente, sans objectif d'influencer/guider vers une certaine direction que j'aurais en tête pour l'autre » selon Ramïn Farhangi, l'un des représentants les plus importants de cette pédagogie en France⁵⁹. C'est-à-dire que les membres du staff sont là pour répondre aux diverses sollicitations que pourraient exprimer les autres membres, que celles-ci soit de courte durée (une aide pour se préparer à manger par exemple) ou plus importante (certains membres du staff pouvant apporter leurs savoirs lors de cours qui auront été convenus avec les enfants demandeurs). Et d'autre part, il s'agit de s'occuper de toute la partie administrative et financière de l'école concernée : communication interne et publique, organisation des journées portes-ouvertes, relations avec les institutions, gestion budgétaire de l'établissement, etc. La deuxième conséquence de cette absence d'attente vis-à-vis des enfants se mesure au quotidien que connaissent les membres enfants – les écoles démocratiques étant dans leur grande majorité ouvertes à des publics âgés de trois ans à dix-huit ans – dans ces structures. Là-bas, donc, pas de cours imposés, pas d'emplois du temps, pas de professeurs, pas de classes et pas de programme. Des données qui induisent une organisation radicalement différente de celle que connaissent les plus de douze millions d'élèves scolarisés au sein de l'Éducation nationale. Concrètement, les salles de classes sont remplacées par une pièce à vivre principale et différentes pièces plus ou moins grandes consacrées aux activités choisies par les membres (salle de musique, salle d'arts plastiques, salle informatique, salle « calme », salle de sport, etc.)⁶⁰. Une même absence de classes qui suppose, dans le même temps, une pédagogie reposant sur le multi-âges. L'éducation démocratique et ses promoteurs se font, en effet, les premiers pourfendeurs de l'âgisme qui serait présent dans nos sociétés et à laquelle l'institution scolaire nous habituerait en nous séparant selon différents niveaux conçus en fonction de l'âge des élèves : maternelle, école primaire, collège et enfin lycée. A cela, ils répondent par les apports de la coopération entre personnes d'âges différents et envisagent cette non-distinction comme un avantage pour le partage des connaissances et des pratiques dont chacun dispose. Une valorisation du multi-âges qu'ont ici en commun l'éducation démocratique et les autres pédagogies « alternatives » auxquelles il a été fait mention. Les différents pédagogues partageaient cette même volonté de ne pas séparer les enfants en raison de leur âge. Si l'éducation démocratique décide de ne pas faire suivre un certain programme à ses membres, elle n'en attend pas plus d'eux l'acquisition de connaissances et compétences particulières. Les membres ne sont donc à aucun moment évalués au

59 Farhangi R., « A quoi sert le staff s'ils n'accompagnent pas les enfants ? », blog *Ramïn Farhangi*, 21 mars 2017, URL : <http://raminfarhangi.unblog.fr/2017/03/21/a-quoi-sert-le-staff-sils-naccompagnent-pas-les-enfants/> (consulté le 12/05/2019)

60 L'ensemble de ces données tient aux observations qui ont pu être menées et à l'entrée même sur ces terrains que nous développerons plus tard.

cours de leur passage dans une école démocratique et ne ressortent avec aucun diplôme une fois leur « scolarité » terminée les savoirs-faire autant que les savoirs-être accumulés par les enfants inscrits dans ces écoles n'étant pas obtenus par l'apprentissage de quelque leçon que ce soit. Ainsi au sein des écoles démocratiques les membres peuvent tout aussi bien passer leur journée à ne rien faire, à rester devant un écran d'ordinateur, à discuter avec des amis, à lire des livres ou faire toutes ces choses à la fois, les écoles démocratiques ne faisant que mettre à disposition suffisamment de ressources pour que les membres puissent s'épanouir et s'y développer en autonomie. Pour les défenseurs de l'éducation démocratique, la solution résiderait, bien plus, dans les « apprentissages autonomes ». Une conception pédagogique qu'ils empruntent au philosophe américain John Dewey – auteur notamment de *Démocratie et éducation* paru en 1916 dans lequel il théorise sa perception de l'apprentissage qui ne peut avoir lieu, selon lui, sans l'expérimentation faite par l'enfant – et au psychologue humaniste américain Carl Rogers qui fonda l'approche « centrée sur la personne », auteur de *Liberté pour apprendre*. Deux hommes animés par la même volonté, à savoir « que l'élève découvre par lui-même, développe son esprit d'investigation, sa curiosité, et ne soit pas soumis à un enseignement magistral qu'il subirait passivement »⁶¹ selon René Daval. Enfin le troisième et dernier effet qui découle de la philosophie de cette pédagogie « alternative » est à rechercher dans les organes singuliers qui régissent et structurent la vie des membres des écoles démocratiques. Si l'éducation démocratique se différencie aussi des autres pédagogies « alternatives » qui existent c'est notamment en raison des deux dispositifs mis en place : le « Conseil d'école » (CE) et le « Conseil de justice » (CJ) ou « Commission d'enquête et d'arbitrage » (CEA)⁶². Ces deux entités sont envisagées comme garantes de la liberté dont dispose chacun des membres de l'école et de la nature démocratique de son organisation. Le Conseil d'école est une instance qui se réunit de manière hebdomadaire, le jour où il se déroule ayant été défini préalablement et étant souvent le même semaine après semaine, et au sein de laquelle sont soumises l'ensemble des demandes, propositions ou autres modifications qui feront ensuite l'objet d'une délibération. Les réunions du Conseil d'école sont alors le lieu et l'occasion pour l'ensemble des membres (enfants comme « staff ») d'établir de nouvelles règles qui seront ensuite intégrées au règlement intérieur existant ; d'accepter la venue de telle ou telle personne, organisme, au sein de l'école ; d'approuver l'arrivée d'un nouveau membre enfant qui souhaite être inscrit dans l'école démocratique en question ou encore d'un membre du personnel qui y serait salarié ou bénévole ; voire de proposer la mise en place de nouvelles activités, l'achat de matériel ou le financement d'un projet d'un ou de plusieurs membres. Ce conseil d'école

61 Daval R., « Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, vol. 8, no. 2, 2008, pp. 5-20.

62 Encore une fois cette dénomination varie en fonction des établissements. Il a été fait ici mention des deux termes qui ont pu être rencontrés au cours de notre recherche.

est perçu comme « l'unique autorité validant toutes les décisions de l'école »⁶³. Les décisions sont adoptées ou non à la suite d'un vote où tout membre de l'école peut participer. On touche ici à l'un des autres piliers de cette éducation : une personne égale une voix. Toutes les personnes présentes au sein d'une école démocratique, qu'elle le soit en tant que membre du personnel ou membre tout court, peut prétendre à participer aux prises de décisions et ce, sans distinction d'âge. Une délibération au cours de laquelle une majorité doit se dégager, celle-ci pouvant être d'autant plus facilement obtenue par les enfants qu'ils représentent la proportion de membres la plus importante. C'est, par ailleurs, ce sur quoi n'hésitent pas à insister les sites des écoles démocratiques consultés lorsqu'il est question de présenter la démarche pédagogique suivie par l'établissement. Le Conseil de justice ou la Commission d'enquête et d'arbitrage, de son côté, peut se réunir autant de fois que cela est nécessaire au cours d'une semaine et se charge du règlement des conflits entre membres – que cela concerne un conflit entre un membre enfant et un autre mais aussi entre un membre enfant et un membre du personnel – et des autres infractions au règlement intérieur de l'école qui ont pu être observées. Cette instance est composée de membres élus lors des Conseils d'école – en grande partie se sont des membres enfants accompagnés de temps à autre par des membres du « staff » – et elle est responsable de la résolution de l'ensemble des problèmes qui ont pu être rencontrés et ayant fait l'objet d'une plainte d'un ou de plusieurs membres de l'école. Pour garantir le respect et la liberté de tous au sein de la structure, les membres présents au sein de cet organe peuvent mettre en place des sanctions plus ou moins lourdes. Ces dernières peuvent aller du simple rappel à l'ordre à l'exclusion temporaire ou définitive d'un membre en passant par l'interdiction de « contact » entre deux personnes.

Si la démarche entreprise par cette pédagogie a ici été résumée et les différences revendiquées tant avec la pédagogie usitée par l'Éducation nationale que celles entretenues avec les autres pédagogies « alternatives » mentionnées, il convient de revenir un instant sur les origines et la place prise par l'éducation démocratique au sein de ces diverses pédagogies.

2.2 Aux origines de l'éducation démocratique

L'éducation démocratique est née à la fin des années 1960, en 1968 plus précisément, aux États-Unis, à Framingham, dans le Massachussets. Elle est l'œuvre de deux professeurs d'université, Daniel et Hanna Greenberg, respectivement professeur de physique et de bio-chimie à la Columbia

63 « Le fonctionnement démocratique », site internet *Ecole Dynamique*, URL : <http://www.ecole-dynamique.org/le-fonctionnement-democratique> (consulté le 12/05/2019)

University. Ces deux universitaires ne souhaitaient pas inscrire leurs enfants dans l'école « classique » et ne se retrouvaient pas non plus dans les alternatives qui pouvaient d'ores et déjà exister. C'est donc au regard de cette absence de pédagogie calquée sur leurs attentes qu'ils ont décidé de créer leur propre école. En outre, la période historique dans laquelle apparaît cette nouvelle pédagogie « alternative » ne peut être délaissée et se doit d'être rappelée. En effet, à l'instar de ce que souligne Bourdieu, à savoir que « les textes circulent sans leur contexte »⁶⁴, la création de la Sudbury Valley School (SVS), puisque c'est le nom qui a été donné à cette école, ne peut être mieux appréhendée qu'en restituant le contexte particulier dans lequel elle prit place. Les années 1960, et plus communément 1968 eut égard aux mobilisations extrêmement importantes qui eurent lieu cette année là en France comme ailleurs, peuvent être analysées, comme le rappelle Boris Gobille, comme « un espace international de contestation »⁶⁵. Mouvement des droits civiques, opposition à la guerre du Vietnam, manifestations étudiantes en Europe, apparition d'une contre-culture avec le mouvement hippie, etc. ; l'ensemble de ces mobilisations et contestations ont été à l'origine de ce que Ingrid Gilcher-Holtey, reprise par Boris Gobille, appelle une « orientation cognitive nouvelle » c'est-à-dire « antistalinienne, antiautoritaire, participative, libertaire, voire « artiste » »⁶⁶. Un contexte qui apparaît donc propice à l'apparition de nouvelles façons de faire et aux innovations comme peut l'être ici la démarche des deux professeurs d'université. Daniel et Hanna Greenberg entrevoient, par ailleurs, cette expérience comme l'occasion « de porter un regard totalement neuf sur des doctrines largement répandues »⁶⁷ et de mettre à profit une citation d'Aristote, tirée de son ouvrage *Métaphysique* : « Tous les hommes désirent naturellement savoir »⁶⁸. Partant de ce principe, le couple s'est employé à laisser la liberté la plus large possible aux enfants présents dans la SVS pour que ces derniers puissent faire leurs propres expériences et apprentissages. C'est, selon Ramïn Farhangi, co-fondateur de l'École Dynamique en France et qui a écrit la post-face du livre écrit par Daniel Greenberg, *L'École de la liberté. Un modèle d'éducation autonome et démocratique*, « là qu'est le parti pris de cette école, qui voit en la liberté la clé de l'épanouissement. Cette expérience de la vie collective en tant que personne indépendante permettra à l'enfant de développer toutes les facultés dont il a besoin pour mener une vie de citoyen responsable, donner un sens à sa vie et trouver son bonheur. »⁶⁹. Une structure et une pédagogie qui ont été par la suite sources d'inspiration pour de nombreuses personnes comme en atteste la

64 Bourdieu P., « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 145, décembre 2002. La circulation internationale des idées. pp. 3-8.

65 Gobille B., « Introduction. Circulations révolutionnaires. Une histoire connectée et « à parts égales » des « années 1968 » », *Monde(s)*, vol. 11, no. 1, 2017, pp. 13-36.

66 Ibid.

67 Greenberg D., *L'École de la liberté*, Paris, Mama Editions, 2017

68 Ibid.

69 Ibid.

présence à l'échelle internationale de ces écoles. Il a pu être relevé, à la lecture des différents articles consacrés à cette pédagogie « alternative » et des ouvrages rédigés par les promoteurs mêmes de ce modèle, la présence de l'éducation démocratique, au-delà de la France et des États-Unis, en Allemagne, aux Pays-Bas, au Danemark, en Grèce, en Hongrie et en Israël où une trentaine d'écoles démocratiques sont en place et, fait rare, financées par l'État. Des écoles démocratiques qui semblent donc être, plus généralement, d'une part, moins importantes quantitativement que peuvent l'être de leur côté les écoles à pédagogie Montessori - Chrystel Huard s'appuyant sur les chiffres de Eric Fèvre parle d'environ huit mille écoles dans le monde poursuivant cette pédagogie⁷⁰ -, et d'autre part, plus récentes historiquement puisque celles-ci sont nées à la fin des années 1960 là où la plupart des pédagogies citées jusqu'ici commencent leur existence quarante ans plus tôt. Toutefois, l'éducation démocratique peut s'appuyer, pour sa diffusion et sa promotion à l'échelle européenne, sur l'organisation non-gouvernementale Eudec (European democratic education community) qui existe depuis mars 2009 et dont les bureaux sont basés à Leipzig en Allemagne. Cette structure constitue un réseau européen regroupant toutes les écoles démocratiques et tente de faire connaître et reconnaître leur pédagogie notamment auprès des gouvernements nationaux.

Une pédagogie qui apparaît, par conséquent, interroger tant la science politique que la sociologie politique en raison des tenants et des aboutissants qui la définissent. En effet, cette innovation pédagogique vient remettre en cause, non seulement une des normes sociales les plus fondamentales qui consiste à scolariser son enfant afin que celui-ci acquiert certains savoirs jugés fondamentaux en s'appuyant sur des personnes reconnues pour transmettre ces savoirs en bonne et due forme. Il convient donc de s'interroger sur les motivations qui sont à l'initiative d'une telle prise de décision. Un tel comportement social apparaît, *a fortiori*, comme inepte et déviant, si l'on se réfère à l'analyse d'Howard Becker dans *Outsiders*, et les origines et dispositions sociales des individus qui y prennent part – que ce soit en tant que membres du personnel de ces écoles ou parents – semblent tout aussi intéressantes à envisager. Mais elle questionne, dans le même temps, par sa prétention à subvertir un système institutionnel établi tout en proposant l'établissement d'une démocratie dans la démocratie à travers son mode de fonctionnement. L'éducation démocratique semble de ce point de vue pouvoir prétendre à être un programme de recherche à elle seule, pour tout un ensemble de disciplines et non pas uniquement la science politique et la sociologie. Toutefois ces deux dernières ont ici la possibilité de se pencher, entre autre, sur la socialisation qui s'opère dans ces établissements innovants, sur la place et la reproduction avérée ou non des inégalités sociales, ou

70 Huard C., « L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4318>

encore sur la dimension politique et idéologique d'un tel projet éducatif. Autant de thématiques de recherche chères à la science politique et la sociologie, qui ont été d'ores et déjà envisagées pour ce qui est de l'Éducation nationale mais qui se révèlent absentes concernant la pédagogie étudiée.

3) Construction et problématisation de la recherche

3.1 Un terrain de recherche à investir

Si l'éducation démocratique s'avère par conséquent être relativement récente en France, elle existe pourtant depuis plus d'un demi-siècle et sa genèse aux États-Unis. Une relative ancienneté dans le champ des pédagogies « alternatives » qui ne s'accompagne cependant pas de travaux scientifiques en sciences sociales sur la question. En effet, les recherches d'articles et d'ouvrages scientifiques sur le sujet ont toutes mené au même constat : les écoles démocratiques demeurent pour l'instant un objet non étudié. Bien que l'éducation démocratique reste à l'heure actuelle impensée il ne peut en être dit autant des pédagogies « alternatives » prises dans leur globalité.

Ces dernières sont notamment le sujet de nombreuses recherches dans le domaine des sciences de l'éducation. Là où la sociologie et la science politique semblent pêcher par leur absence, les sciences de l'éducation se sont intéressées depuis de nombreuses années à la diversité des pédagogies existantes, qu'elles soient appliquées dans des établissements scolaires reconnus par l'État ou, *a contrario*, en place dans des structures privées et indépendantes. Les analyses développées se portent tour à tour sur les questions et réflexions suscitées par de telles pédagogies par rapport à l'éducation en général et l'Éducation nationale en particulier, sur l'histoire de ces pédagogies « alternatives », ou encore sur les transformations, par exemple sociales et économiques, que supposent ces initiatives. Dans le cadre des sciences de l'éducation il peut être ainsi observé une modification du lexique mobilisé pour rendre compte de ces diverses pédagogies⁷¹. Là où jusqu'en 2010 il était question d'écoles « différentes » relativement à la définition donnée par Marie-Laure Viaud – par écoles « différentes » est alors entendu « celles qui, à tous les niveaux scolaires, sont repérées dans le paysage éducatif comme alternatives, expérimentales et/ou se réclamant du courant des pédagogies nouvelles »⁷² – c'est l'expression « pédagogies « alternatives » » qui finit par

71 Wagnon S., « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Trema* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4174>

72 Viaud M-L., « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités*, vol. 10, no. 1, 2017, pp. 119-148.

prévaloir⁷³. Une nouvelle expression en lien avec la « mutation sémantique et politique »⁷⁴ qui s'est opérée et qui a vu l'apparition de nouvelles conceptions de l'éducation où, non seulement, il n'était plus question de s'aligner sur une pédagogie particulière, souvent issue du mouvement de l'Éducation nouvelle, mais plutôt de s'en « inspirer », tout en faisant appel aux univers « du « bien-être », du développement personnel et des neurosciences. »⁷⁵. Si les sciences de l'éducation permettent donc de rappeler qu'historiquement les réflexions et les démarches faites pour modifier l'appréhension de l'éducation ne sont pas nouvelles, tout du moins en Occident, elles soulignent également les transformations contemporaines que connaît cet objet et le caractère toujours « nébuleux »⁷⁶ de ces initiatives depuis celles du début du XX^{ème} siècle.

Toutefois si la science politique et la sociologie apparaissent comme relativement distantes de ce champ dans le champ – les pédagogies « alternatives » constituant ici un champ au sens bourdieusien du terme, comme nous avons pu le faire remarquer plus haut, présent dans le champ éducatif plus largement – ces deux disciplines se révèlent importantes lorsque l'on s'intéresse à la question de l'éducation en général et à celle de l'école en particulier. Nombreuses, et parfois anciennes, sont les analyses qui ont été menées sur l'une des institutions les plus centrales qu'est l'école. L'une des plus importantes en la matière est celle menée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *Les Héritiers*, où les deux sociologues démontrent l'importance non seulement des capitaux économiques dans la réussite scolaire mais aussi et surtout des capitaux culturels. La thèse centrale des auteurs est ici que les élèves issus des milieux les plus favorisés en capital culturel sont les plus à même de réussir au sein de l'institution scolaire, dont les codes sont en grande partie empruntés à cette même frange de la population. Ainsi l'idéal méritocratique pourtant revendiqué et défendu par l'école de la République se trouve remis en cause. Une contestation qui se poursuivra avec la parution en 1970 de *La Reproduction*, toujours de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, et d'articles comme celui de Paul Willis paru en 1978 dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, où le sociologue britannique interroge le rapport des enfants d'ouvriers surnommés « les gars » à l'institution scolaire⁷⁷. De leur côté des auteures comme Muriel Darmon et Sophie Orange se sont respectivement concentrées sur la socialisation opérée lors du

73 Wagnon S., « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4174>

74 Ibid.

75 Ibid.

76 Relativement à la tentative de définition faite du courant de l'Éducation nouvelle par Ohayon, A., Ottavi, D., Savoye, A. (dir.) dans *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bruxelles : Peter Lang., 2004

77 Willis P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, novembre 1978. Le déclassé. pp. 50-61

passage en classes préparatoires et en quoi cette dernière entraîne « la fabrique d'une jeunesse dominante »⁷⁸, sous-titre du livre, et « l'orientation » davantage contrainte que choisie des élèves des catégories populaires en BTS⁷⁹. On peut donc s'apercevoir que la sociologie et la science politique se sont penchées sur la question de l'école en soulignant dans le même temps le rôle que peut avoir celle-ci dans la continuité des inégalités sociales et la socialisation spécifique qui peut y avoir lieu.

Le dernier champ disciplinaire qui peut être mobilisé lorsque l'institution scolaire est interrogée est celui de la philosophie. En effet, nombreux sont les auteurs et penseurs rattachés à la philosophie à s'être penchés sur la place et la fonction de l'école dans nos sociétés. Parmi eux, et il s'agit sans doute de celui dont la pensée est la plus présente lorsque l'on aborde la question des « alternatives » à l'éducation « classique » telle qu'elle est dispensée dans les établissements rattachés de près ou de loin à l'Éducation nationale, se trouve Ivan Illich et son ouvrage *Une société sans école*. Dans ce dernier, le philosophe autrichien s'attache à remettre en cause l'école comme allant de soi et voit en elle davantage une institution consacrée à la constitution d'individus capables de s'inscrire dans une société industrielle consumériste qu'une chance d'acquérir tout un ensemble de savoirs à la vertu émancipatrice. Une réflexion sur l'importance des savoirs et leur transmission ouverte également par Jacques Rancière avec son ouvrage *Le maître ignorant*, dans lequel le philosophe en s'appuyant sur le parcours de Joseph Jacotot, révolutionnaire exilé du XIX^{ème} siècle et défenseur de l'égalité des intelligences et de la non-nécessité d'un maître qui viendrait expliquer quels sont les bons et les mauvais savoirs, soutient que « l'action émancipatrice sera la conséquence du soutien du postulat d'égalité entre les êtres humains et, à partir de cette décision, s'ouvrira un monde de possibilités inédites dans lequel la possession de savoirs ne sera pas le fondement voilé des hiérarchisations. »⁸⁰. Enfin, le dernier penseur dont les écrits peuvent être sollicités à propos de l'institution scolaire est Michel Foucault. Si ce dernier n'a pas explicitement publié d'ouvrages portant exclusivement sur la question scolaire, certaines de ses analyses développées par ailleurs peuvent être mobilisées. Une opération qui ne semble pour autant pas avoir été abondamment conduite si l'on se réfère à l'« étrange absence »⁸¹ des développements du philosophe dans les analyses de sciences sociales du système scolaire, évoquée par François Dubet. Une analyse foucauldienne qui semble néanmoins pouvoir s'appliquer lorsque l'on s'intéresse à l'école si l'on se réfère au concept de « pouvoir-savoir » introduit par le philosophe et à travers lequel il considère ces deux objets comme les deux faces d'une même médaille, où le savoir constituerait un nouvel aspect du pouvoir en entraînant

78 Darmon M., *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013

79 Orange S. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 32-47.

80 Cerletti A. « La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière », *Le Télémaque*, vol. 27, no. 1, 2005, pp. 81-88.

81 Dubet F, « Foucault et l'école : une étrange absence », *Sciences Humaines*, Hors-série n°19, mai-juin 2014

l'« assujettissement » de l'individu⁸². Le savoir n'apparaît dès lors plus comme cet objet neutre qui serait, dans le cadre de l'école, transmis par un maître à ses élèves mais l'agent de rapports de force bien plus importants et dont les répercussions ne supposeraient en rien l'émancipation de l'individu.

3.2 Ressorts théoriques et axes de recherche

C'est dans la lignée des différentes analyses qui ont été produites au sujet de l'institution scolaire en particulier et de l'éducation en générale que la présente recherche entend se placer. Pour rendre opérationnelle l'analyse de sociologie politique que l'on souhaite produire ici à propos d'une pédagogie « alternative » encore relativement méconnue – l'éducation démocratique – mais dont le nombre d'écoles affiliées demeure toujours plus important année après année en France, nous n'avons pas souhaité partir d'un cadre théorique précis mais au contraire se référer aux diverses disciplines et travaux mentionnés. En effet, il nous est apparu, au fur et à mesure de notre recherche, plus approprié de faire dialoguer les multiples observations et productions effectuées au sujet de l'éducation – par soucis de concision c'est ce terme, dont le mérite est de faire tenir l'ensemble des problématiques abordées dans ce dossier, qui est retenu – et ce afin d'appréhender de la manière la plus juste et la plus complète le mouvement éducatif qui nous intéresse ici. Cependant nous ne pouvons aller plus loin sans esquisser les influences théoriques qui président à l'analyse développée dans cette recherche. Si la sociologie bourdieusienne s'est rapidement avérée être l'un des partis-pris théoriques de ce travail, en ce sens que la question des prédispositions et des déterminismes à l'action demeure centrale dans notre réflexion – des théories et réflexions produites par Pierre Bourdieu, nous retenons notamment ce qu'il a pu écrire à propos de l'héritage et des différentes formes de capitaux transmis par l'institution familiale et qui ont amené le sociologue français à ne plus voir des individus mais des agents sociaux⁸³ –, il n'en reste pas moins que celle-ci nous est apparue relativement inopérante pour tout un pan de notre analyse en raison du fort déterminisme qu'elle peut sous-tendre. C'est en ce sens que l'approche pluraliste en terme d'acteur de Bernard Lahire semble être une inflexion théorique relativement efficiente dans le cadre de notre étude, la sociologie que tente de déployer ce dernier dans *L'homme pluriel. Les ressort de l'action*, remettant en cause l'unicité de l'individu qu'il estime être à l'œuvre chez Bourdieu et s'attachant à rendre compte de la variabilité des rapports à l'action et donc à rendre à l'individu une certaine capacité d'action. On passe alors de l'agent bourdieusien qui est véritablement agi par ses déterminants

82 Filloux J-C., « Étude critique : Michel Foucault et l'éducation », *Revue française de pédagogie*, volume 99, 1992. pp. 115-120.

83 Voir, entre autre, Bourdieu P., Passeron J-C, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970

sociaux à l'acteur lahirien dont les dispositions sociales et autres socialisations ne lui retirent en rien sa capacité à agir parfois même en contradiction avec ses habitus. En résumé, il convient, à l'instar de ce que fait Bernard Lahire, d'« étudier la construction et le réinvestissement possibles des dispositions, des structures internes à l'acteur dans de nouveaux contextes sociaux. »⁸⁴. Les écoles démocratiques peuvent alors être envisagées comme ces « nouveaux contextes sociaux » auxquels se trouvent confrontés les acteurs rencontrés. A ces deux influences théoriques principales s'ajoute une dernière qui a trait aux travaux menés sur « l'empowerment » ces dernières années. Un concept anglo-saxon, apparu en France au début des années 2000, qui se caractérise par sa difficile appréhension comme le démontrent Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener⁸⁵. Les deux auteures parviennent tout de même à établir trois définitions distinctes de « l'empowerment » selon le courant idéologique auquel on se rattache. Dans le cadre de cette recherche c'est la version radicale de l'empowerment en tant que « processus sociopolitique » qui articule une dynamique individuelle d'estime de soi et de développement de ses compétences avec un engagement collectif et une action sociale transformative »⁸⁶ qui retient notre attention. Cette définition regroupant, en effet, la plupart des traits caractéristiques de l'innovation pédagogique à laquelle nous nous consacrons et les différents aspects que nous comptons aborder au cours de cette analyse. Le concept pris sous cet angle s'avère, effectivement, selon nous, central pour saisir la dimension émancipatrice que peut revêtir l'engagement dans une pédagogie aussi radicale dans ses énoncés. Ainsi l'étude réalisée entend pareillement prendre part aux débats qui ont cours dans la sociologie politique sur les questions de démocratie et de participation citoyenne.

Il ne s'agira donc pas de s'intéresser à l'éducation démocratique en elle-même et aux apports et limites que cette pédagogie peut présenter, cette analyse concernant davantage les sciences de l'éducation et ne pouvant être réalisée également faute de temps, mais de se concentrer bien plus sur ce que nous pouvons appeler les raisons d'agir des individus qui s'engagent plus ou moins directement dans cette pédagogie. C'est le passage de la disposition à agir à l'action concrète qui nous occupe plus particulièrement et pour reprendre Richard Banégas de comprendre « comment naissent des motivations et comment passe-t-on des motivations à l'action ? »⁸⁷. Cette recherche vise par conséquent à rendre compte d'une initiative singulière et apparemment subversive, dans le

84 Durand J-P., « Lahire Bernard, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. », In: *Revue française de sociologie*, 1999, 40-4. pp. 776-778

85 Bacqué M-H, et Biewener C., « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, 2013, pp. 25-32.

86 Ibid.

87 Banegas R., « Les transitions démocratiques : mobilisations collectives et fluidité politique », *Cultures & Conflits* [En ligne], 12 | hiver 1993, mis en ligne le 14 mars 2006, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/conflits/443>

champ éducatif, dans laquelle des individus décident de s'investir. Une initiative citoyenne dont la vocation à se réapproprier le politique – entendu au sens de polity en anglais et que Pierre Favre définit comme étant ce qui « concerne les fonctions de coordination des activités, de résolution des conflits, de hiérarchisation des objectifs que requiert l'existence de la société »⁸⁸ – cherchera à être interrogée tout au long de notre analyse. Autrement dit, et pour reprendre Stéphanie Dechézelles et Maurice Olive, on vise à « repérer le politique au sein de collectifs auxquels cette qualité est généralement déniée, aller à l'encontre du sens politique commun, qui voit dans un hypothétique repli sur la sphère privée une possible menace pour la démocratie »⁸⁹.

3.3 A propos des terrains et des méthodes d'enquête

Pour rendre compte des différents éléments que nous venons d'évoquer – à savoir du profil social de ceux qui prennent part à l'éducation démocratique plus ou moins directement et de la trajectoire individuelle qui les ont conduit à préférer cette pédagogie là plutôt qu'une autre –, et rendre notre analyse sociologique non seulement la plus exhaustive qu'il soit mais aussi heuristique nous avons opté pour deux méthodologies distinctes mais complémentaires. La première est celle des entretiens semi-directifs, dix-neuf entretiens ont été menés au total et ont fait l'objet d'une retranscription intégrale où les noms de nos enquêtés ont été modifiés afin de préserver l'anonymat que nous leur avons garanti (voir en annexe la lettre adressée aux parents des deux écoles). Sur ces dix-neuf entretiens, six ont été réalisés avec des fondateurs-membres du personnel d'écoles démocratiques, douze autres avec des parents ayant inscrit leur(s) enfant(s) dans ce type de structure et un dernier entretien a été obtenu avec une cadre du Département de la Recherche et du Développement, de l'Innovation et de l'Expérimentation (DRDIE) présent au sein du Ministère de l'Éducation nationale et chargé directement des questions d'innovation. La deuxième méthode retenue est celle de l'observation non-participante. Ainsi deux observations non-participantes de Conseil d'école ont pu être faites, ces dernières ayant été conduites afin de saisir la pédagogie *in situ* et d'en retirer une meilleure perception des logiques à l'œuvre. Il s'agissait pour nous de confronter, de cette manière, les propos de nos enquêtés et le discours produit par cette pédagogie aux situations directement observables sur le terrain. Pour ce faire, nous nous sommes rendus dans deux écoles démocratiques françaises. Que cela concerne les entretiens menés avec les membres du personnel rencontrés dans les écoles ou encore l'observation d'un Conseil d'école dans chacun des deux établissements, notre venue et notre démarche ont été soumises, à chaque fois, à un vote lors d'un Conseil d'école

88 Favre P., *Comprendre le monde pour le changer*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005

89 Dechézelles S. et Olive M., « Introduction », *Noroi* [En ligne], 238-239 | 2016, mis en ligne le 17 octobre 2016, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris1.fr/noroi/5843>

préalable. La première est située dans Paris intra-muros et est ouverte depuis septembre 2015 tandis que la seconde est présente en province dans le département de la Charente-Maritime et a ouvert ses portes à la rentrée scolaire 2018. Si nous avons fait le choix de nous rendre dans deux écoles pratiquant l'éducation démocratique c'est avant tout par souci de scientificité mais aussi pour rendre compte de la façon la plus fidèle qu'il soit de la pédagogie étudiée. Il nous semblait également intéressant d'envisager ces deux terrains pour d'autres raisons qu'il convient d'évoquer brièvement. Tout d'abord, l'école démocratique parisienne est l'une des plus connues en France, elle l'est de par la notoriété acquise par l'un de ses co-fondateurs que nous avons pu rencontrer, et dont nous ne citerons pas le nom ici comme pour le reste des enquêtés, mais aussi de par son ancienneté, là où l'autre école démocratique vient à peine d'ouvrir et prend encore ses marques. L'écart en terme d'expérience entre ces deux établissements apparaissait être un élément intéressant pour l'analyse et la compréhension des différentes problématiques auxquelles devaient faire face ces structures et ces acteurs. Ensuite vient la dimension géographique et territoriale. Ces deux écoles sont situées sur des territoires tout à fait différents : l'un étant urbain et, qui plus est, dans une ville connue et reconnue pour son coût de la vie (logement, alimentation,...) extrêmement élevé, l'autre, *a contrario*, beaucoup plus rural bien que la commune concernée soit proche d'une grande ville appréciée des touristes. Enfin la dernière raison est liée à des considérations pratiques puisque ces terrains sont respectivement le lieu où nous réalisons nos études supérieures et la région d'où nous sommes originaires et où réside notre famille. Outre les précieux matériaux pour l'analyse qui ont pu être obtenus sur ces deux terrains, nous avons de plus lu les quelques ouvrages rédigés par les promoteurs de cette pédagogie ainsi que le livre-enquête consacré aux pédagogies « alternatives » du journaliste britannique Peter Gumbel⁹⁰. Les films et documentaires réalisés par Judith Grumbach – *Une idée folle* – et Joanna Grudzinska – *Révolution école 1918-1939* – ont aussi été visionnés avant d'entamer notre entrée sur les deux terrains.

3.4 Quatre hypothèses pour une question centrale

A travers cette recherche, c'est plusieurs hypothèses que nous tenterons de vérifier. La première, relativement classique, revient à présupposer le fait que l'engagement – en tant que parent mais aussi fondateur-membre du personnel – effectué dans l'éducation démocratique et la réappropriation du politique mené dans le champ de l'éducation ne peuvent se soustraire aux enseignements de la sociologie des mouvements sociaux en particulier et de la sociologie politique en général, à savoir

90 Gumbel P., *Ces écoles pas comme les autres. A la rencontre des dissidents de l'éducation*, Paris, La Librairie Vuibert, 2015

que de telles initiatives sont socialement situées et distribuées au sein de la société. La deuxième hypothèse renvoie aux enfants concernés par ces structures puisqu'il apparaît, à première vue et avec les premières lectures faites sur le sujet, que pour beaucoup d'entre-eux ce seront des enfants diagnostiqués comme précoces ou avec certains troubles spécifiques. La troisième est liée, quant à elle, à la motivation initiale des parents, celle-ci serait de nature idéologique et répondrait à un désir affirmé de leur part de ne plus poursuivre le modèle pédagogique initié par l'Éducation nationale. Enfin la quatrième et dernière hypothèse revient à postuler de la nature apparemment subversive de cette pédagogie. Les membres enfants seraient alors en position de décider de ce qui se passe au sein de ce qui ne serait plus l'école mais leur école. Ainsi, d'une part, ils ne passeraient plus par la voie de la représentation – comme cela peut être le cas avec les délégués dans les établissements « classiques » – et, d'autre part, ils seraient directement impliqués dans le processus décisionnel de leur école, à l'inverse de ce qui a cours dans les autres écoles où seul le personnel encadrant possède cette prérogative.

Des hypothèses qui entraînent une question, qui constitue ici le fil rouge de notre analyse : sous quelle(s) condition(s) certains parents décident-ils de sauter le pas d'une pédagogie « alternative », soit en créant une école démocratique soit en y inscrivant leur(s) enfant(s), et dans quelle mesure la démarche qu'ils entreprennent au sein de l'éducation démocratique est-elle subversive ?

3.5 Organisation de la recherche

Un premier temps de ce dossier est consacré à la scission opérée par les parents et les acteurs de l'éducation démocratique et à la promotion de leur alternative. Les tenants et les aboutissants du geste effectué autant que les démarches mises en place pour réussir à exister aux côtés de l'Éducation nationale et se faire connaître y sont abordés et analysés. Dans un deuxième temps de cette recherche il est question de revenir sur les multiples variables qui déterminent l'engagement direct d'individus pour l'éducation démocratique. Cette partie consacrée aux fondateurs-membres du personnel est notamment l'occasion de s'arrêter sur les déterminants sociaux et idéologiques qui président à la création et à la gestion au quotidien d'une école démocratique, mais aussi d'interroger la nature politique de cet engagement et la manière dont est travaillée l'éducation démocratique par les membres enfants au quotidien. Un troisième et dernier temps tâche, quant à lui, de rendre compte du positionnement des parents vis-à-vis des écoles démocratiques. Ici la nature du choix que ces derniers opèrent, les conditions de possibilité de celui-ci et les effets qui en découlent sont alors envisagés et étudiés.

Partie 1 : S'affranchir de et avec l'Éducation nationale : entre contestation et tentative de reconnaissance institutionnelle

Quand nous avons commencé cette recherche, l'objectif premier était de comprendre qui était intéressé par une pédagogie « alternative » telle que peut l'être l'éducation démocratique et pour quoi. C'est avec ces deux volontés originelles que nous avons appréhendé notre objet et que notre entrée sur le terrain s'est effectuée. Toutefois, il nous est apparu au fur et à mesure des entretiens menés avec les divers protagonistes de ce mouvement pédagogique émergent – qu'ils soient simples parents ou membres du personnel des écoles démocratiques – qu'une autre question était à soulever. En effet, aborder une thématique comme peut l'être l'éducation démocratique implique de s'intéresser dans un premier temps à un tout autre objet. Ce dernier n'est pas sans importance dans le cadre de notre travail puisqu'il semble être la cause même de l'existence de ce contre-modèle que sont les écoles démocratiques. Il s'agit ici de se confronter à l'Éducation nationale, institution étatique de premier plan en France, tant en raison de son poids économique et de son effectif – puisqu'elle est le poste budgétaire le plus important de l'État et qu'elle compte pas loin d'un million d'enseignants en son sein – que des multiples débats et manifestations qu'elle suscite⁹¹. Ce n'est pas l'Éducation nationale en tant que telle à laquelle nous souhaitons nous intéresser ici mais bien plus au rapport qu'entretiennent avec cette institution ceux qui ont fait le choix d'un établissement privé qui se situe en dehors du giron étatique. Cette interrogation nous amène à considérer d'une part les causes d'un retrait qu'il convient, si ce n'est de nommer, tout du moins d'analyser et d'autre part de rendre compte des dynamiques à l'œuvre dans la promotion d'une autre voie dans le champ éducatif.

Chapitre 1 : Les origines d'une évasion risquée et d' « une trahison citoyenne »⁹²

Si les recherches menées notamment en sciences de l'éducation, nous permettent, comme il a pu l'être souligné en introduction, d'appréhender le postulat sur lequel se basent les pédagogies « alternatives » et la rhétorique qui y est développée dans l'optique de séduire des parents en quête de nouveau ou de renouveau – entendu ici au sens de retour à quelque chose qui a déjà existé – il nous semble que le geste initial sur lequel repose l'adhésion à une nouvelle pédagogie reste

91 L'exemple le plus récent de ces oppositions qui se donnent à voir ces derniers temps au sujet de l'Éducation nationale a trait aux multiples manifestations qui ont lieu ces dernières semaines (avril-mai 2019) à propos du projet de loi intitulé « Pour une école de la confiance », présenté par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer et adopté en première lecture par l'Assemblée nationale.

92 Extrait d'un entretien mené avec Marie, parent d'un enfant inscrit dans l'école démocratique parisienne, réalisé 11 avril 2019

impensé. Un geste que requiert l'ensemble de ces démarches et *a fortiori* également l'éducation démocratique étudiée ici et sans lequel ces dernières ne pourraient prospérer : quitter l'Éducation nationale. Si cette action a pu être envisagée à partir du cas de ceux que l'on qualifie de « décrocheurs », lesquels ont fait l'objet de multiples recherches principalement en sciences de l'éducation mais également en sociologie⁹³, il n'en demeure pas moins qu'elle reste en grande partie passée sous silence et encore plus dans le cas qui nous concerne. Une démarche qui s'avère être, qui plus est, tout autant négligée par la science politique. Au manque manifeste de travaux sur la question nous tenterons de répondre par une analyse relative de ce geste et des conséquences qui en découlent à partir des quelques ouvrages qui ont pu être recensés et mobilisés.

1) La fin d'une croyance en un certain modèle éducatif ?

Dans les paragraphes qui suivent nous nous essaierons donc à l'appréhension de la nature du geste effectué autant par les parents que par les fondateurs d'écoles démocratiques mais, dans le même temps, à la qualification de celui-ci en nous référant aux quelques études qui ont pu être menées sur des sujets, certes éloignés, mais où semblent être à l'œuvre les mêmes ressorts.

1.1 Une défection et une absence de réaction dénoncée

Inscrire son enfant dans une école démocratique et par conséquent sortir de l'Éducation nationale peut être perçu comme une énième manifestation de ce que Albert O. Hirschman avait tenté de théoriser à travers le triptyque « Exit, Voice and Loyalty » dans son ouvrage *Défection et prise de parole*. C'est ici plus particulièrement l'option d' « exit » qui semble prévaloir et que nos enquêtés, à travers leur démarche, illustreraient. Un « exit », que l'on traduit le plus souvent par le terme de « défection », qui est envisagé par l'économiste américain comme la situation où « certains clients cessent d'acheter l'article produit par la firme (ou certains membres de l'organisation cessent de lui appartenir) [...] Les revenus de l'entreprise fléchissent, le nombre des membres de l'organisation décroît et la direction est contrainte de chercher les moyens d'éliminer les cause de la défection. »⁹⁴. Si la définition revêt un aspect très economiciste, elle n'en demeure pas moins très heuristique pour l'analyse que nous nous évertuons à développer ici et pour comprendre les raisons d'un geste qui apparaît en premier lieu comme éminemment risqué.

93 On peut citer ici notamment le sociologue Étienne Douat, auteur de plusieurs articles sur la question et dont la thèse était intitulée « L'absentéisme scolaire : une étude sociologique ».

94 Hirschman A., *Défection et prise de parole*, Fayard, 1995, p.16

« Ch'uis pas contre l'idée d'avoir une école et une école publique, laïque euh. Où euh, euh, les enfants peuvent se retrouver et où ils ont des, pas des maîtres mais au moins des adultes qui sont là pour les accompagner en collectivité, qui apprennent aussi la vie en collectivité, ça ch'uis pour. C'est la méthode en fait. Là aujourd'hui qui me pose à l'Éducation na, euh à l'Education nationale. Euh le fait qu'on réfléchisse aujourd'hui d'abord euh, à l'argent et au budget. Euh avant de réfléchir sur euh, euh, quel citoyen on est en train de construire. »

Myriam, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

« C'est-à-dire que maintenant les, y a, un double phénomène c'est-à-dire que j'ai clairement une, une opinion très négative sur l'Éducation nationale pour être honnête. Où je pense qu'on apprend la soumission et la compétition. Euh, comme valeurs principales. Je pense qu'on y perd son temps à, à, ..., qu'on perd son temps à apprendre des choses pas très importantes. »

Philippe, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Martime

On le voit ici, à travers ces deux extraits d'entretien, si parents et fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques ont décidé de sortir du giron étatique et d'une institution comme l'Éducation nationale ce n'est pas tant en raison d'une aversion extrême pour cette dernière et ce qu'elle est en elle-même que pour ce que la pédagogie à laquelle elle se réfère transmet et véhicule auprès des élèves. Ce n'est donc pas l'existence de cette institution qui apparaît être remis en cause ni même sa raison d'être, que certain parents rencontrés estiment par ailleurs légitime, mais bien plus les moyens mis en œuvre pour que celle-ci parvienne à ses fins c'est-à-dire à diffuser des savoir-faire et des savoir-être dont certains sont jugés comme fondamentaux par l'institution : apprendre à lire, écrire et compter par exemple. Les contours de la défection entreprise plus ou moins délibérément, comme nous le verrons plus tard, par ces individus et que nous pouvons esquisser à l'aune des entretiens menés paraissent en ce sens correspondre très exactement à l'« exit » hirschmanien. Ce dernier étant envisagé comme l'une des deux possibilités pour le consommateur de faire face à la « détérioration relative ou absolue de la *qualité* du bien produit ou du service fourni. »⁹⁵. L'enseignement dispensé par les écoles publiques ou privées sous contrat avec

95 Ibid. p.15-16

l'État est alors considéré par ces parents comme défailant, et à la « prise de parole » mentionnée par A. O. Hirschman comme la deuxième possibilité pour faire face à ce genre de situation ils semblent préférer dans l'immédiat une sortie pure et simple de l'institution.

Cependant, si la désaffiliation a été privilégiée par l'ensemble des parents rencontrés, ces derniers s'étonnent et s'insurgent de l'indifférence dont ils jugent responsable l'Éducation nationale vis-à-vis de leur choix de quitter l'institution.

« Au niveau du système éducatif je comprends pas ce qu'ils foutent depuis trente ans quoi. Voire quarante, voire plus. Je comprends pas euh, qu'y est pas plus de méthode Freinet intégrée dans les écoles euh, publiques, euh je comprends pas que les avantages en fait euh, le courant alternatif que ça soit toujours pas reconnu à grande échelle. Quand on voit que pour l'établissement Decroly à Y. euh, il faut s'inscrire sur liste d'attente, il faut ensuite être tiré au sort. Fin ça veut dire qu'y a quand même plein de gens dans le département entier qui veulent aller dans un truc, qui veulent envoyer leurs enfants dans un établissement. Et ça a jamais traversé l'esprit de personne au Ministère de l'Éducation nationale, euh, d'intégrer ces méthodes là dans d'autres établissements. Moi ça me fait complètement halluciner en fait. [...] C'est aussi une modification euh bah pour prendre en compte, mais aussi euh, peut-être enfin arrêter ce truc un peu vieux jeu de l'enfant doit se taire et écouter, apprendre par cœur, et recracher fin je, ça me fait halluciner, qu'on y soit encore sur un truc. »

Marie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

Comme nous avons pu le voir plus haut, un des éléments constitutifs de la définition de la défection telle que l'envisage A. O. Hirschman renvoie à la certaine réaction de la structure concernée par cette démarche : « la direction [de l'organisation] est contrainte de chercher les moyens d'éliminer les cause de la défection ». Une prise en compte de cette désaffiliation à laquelle affirme se livrer l'Éducation nationale comme a pu le soutenir une des cadres du Département de la Recherche et du Développement, de l'Innovation et de l'Expérimentation que nous avons rencontré. Devant l'augmentation constatée et reconnue du nombre d'enfants concernés par une inscription dans des écoles privées hors contrat, la fonctionnaire souligne qu'« à un moment cette tendance, ce serait

une erreur politique fondamentale de la nier »⁹⁶. Là où l'institution estime, donc, n'avoir aucun « *a priori* »⁹⁷ vis-à-vis des pédagogies alternatives prises dans leur ensemble et met en avant que « les missions [du DRDIE] évoluent au rythme des innovations »⁹⁸, les témoignages recueillis auprès des parents et des membres des écoles démocratiques émettent un tout autre constat. C'est en tous les cas ce dont témoigne l'extrait d'entretien ci-dessus et ce en particulier à travers le champ lexical utilisé par l'enquêtée, celui-ci étant prédominé par le registre de l'incompréhension.

Une réaction inexistante dénoncée et que nous avons pu retrouver dans plusieurs des entretiens menés et à laquelle un début d'explication peut être décelée à travers les propos suivants de la fonctionnaire du DRDIE : « mais entre cette volonté et euh le fait que cette volonté euh se, voilà, fasse s'agrèger toutes les étapes d'un système qui est, qui est le plus compliqué [...] effectivement ça prend du temps et du coup ce qui est totalement logique mais du coup quand on parle d'innovations, quand on parle de démarches euh alternatives on a deux, on a deux temps qui s'affrontent en fait euh, euh et c'est assez marqué ça dans notre fonctionnement. »⁹⁹. Quelques lignes et des propos qui ne sont pas sans résonner avec le concept de sociologie des politiques publiques d' « incrémentalisme » développée par Charles Lindblom¹⁰⁰. L'idée sous-jacente à cette notion étant que les administrations, *a fortiori* ici l'Éducation nationale, ne peuvent connaître de profondes transformations, notamment en raison du grand nombre d'agents qu'elles abritent et dont les positions sont le plus souvent opposées. Aux grandes avancées se substitueraient des changements à la marge et qui se référeraient aux orientations prises par le passé afin de contrevenir à la situation d'incertitude dans laquelle seraient pris les administrateurs.

Si la confrontation de la démarche entreprise par les protagonistes de l'éducation démocratique au triptyque établi par A. O. Hirschman en général et au concept de défection, tel qu'il a pu être envisagé par celui-ci, en particulier s'est avérée opérante, il apparaît que l'explication de ce geste central sur lequel nous nous penchons ici n'est en rien épuisée. Bien plus que la nature du geste et les modalités qui président à la réalisation de ce dernier, c'est tout un ordre des choses qui s'en trouve perturbé.

1.2 Quand les parents n'ont plus foi en l'Éducation nationale

96 Extrait de l'entretien réalisé avec une cadre du DRDIE le 22 février 2019

97 Ibid.

98 Ibid.

99 Ibid.

100 Lindblom C. E., « The Science of Muddling Through », *Public Administration Review*, 19 (2), 1959, p. 79-88.

Dans cette partie nous nous essaierons à une analyse singulière et relativement inédite en science politique du phénomène dont nous tâchons de rendre compte, à savoir quitter une institution aussi centrale que l'Éducation nationale. Pour ce faire, nous tenterons de démontrer en quoi le geste de nos enquêtés peut être envisagé à l'aune de la crise connue par une autre institution : l'Église catholique, telle qu'a pu l'observer et l'étudier Jacques Lagroye. Tout l'enjeu qu'il s'agit à présent de soulever revient à comprendre non pas comment des individus en viennent à appartenir à une institution mais comment ces derniers cessent d'en faire partie. Une tâche qui se présente donc comme d'autant plus compliquée que nous avons dû faire face à l'absence manifeste d'ouvrages et de travaux en science politique et en sociologie politique sur le sujet.

Au fur et à mesure de notre recherche il nous est apparu que la démarche dont se prévalaient ceux qui se situent en dehors du système éducatif étatique ne faisait pas immédiatement sens. En effet, comment des individus, qu'ils rencontrent ou non des problèmes avec l'Éducation nationale au cours de la scolarité de leur enfant, peuvent-ils en venir à ne plus suivre le cursus scolaire classique en optant pour un établissement privé hors contrat qui les conduit non seulement à payer pour que leur enfant y soit inscrit mais dont les méthodes pédagogiques et éventuels diplômes ne sont en rien reconnus par l'État ? D'autant plus que les coûts économique, social et symbolique d'une telle entreprise apparaissent de prime abord extrêmement élevés. Sans apporter une réponse précise pouvant permettre une pleine compréhension de ce que nous avons observé, nous tenterons dans les lignes qui suivent et à partir d'extraits d'entretiens de remonter aux origines d'une telle scission. Une rupture avec une institution étatique de premier plan puisqu'elle définit dans une certaine mesure l'horizon du possible et du pensable de ses bénéficiaires dans le champ éducatif.

Tenter de rendre compte de l'acte entrepris par les parents des enfants inscrits dans les écoles démocratiques et les membres du personnel de ces dernières suggère d'une certaine manière de faire la genèse d'un désenchantement vis-à-vis d'une institution avec laquelle ils ont rompu. Parler de rupture n'est ici pas fortuit puisque si l'on se réfère à l'étymologie de ce terme, celui-ci signifie « briser ». Or au-delà du lien quasi-contractuel que pouvait entretenir l'administré et l'institution quand le premier inscrivait son enfant dans la seconde pour que lui soit enseigné des savoirs jugés fondamentaux, c'est tout un rapport de confiance entre les deux parties qui apparaît être atteint. Les personnes interrogées ne souhaitent alors plus confier de leur propre-chef, y compris, pour certaines d'entre elles, si l'institution connaissait un *aggiornamento* conséquent, leurs enfants. L'origine latine du verbe confier, rappelée par Michela Marzano, est en cela éclairante puisqu'elle traduit le fait de [remettre] « quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant ainsi à sa

bienveillance et à sa bonne foi »¹⁰¹. Une analyse sémantique qui est ici pleinement opérante puisque dans le cas qui nous concerne un être « précieux » à savoir l'enfant est, en effet, remis à une personne ou ici une structure comme peut l'être l'école. Et c'est cette démarche en elle-même qui se trouve être remise en cause lorsque les parents déscolarisent leur enfant du cadre classique pour se tourner vers les pédagogies « alternatives » prises dans leur ensemble. Ainsi s'engage, dans une certaine mesure, un transfert de la confiance : les parents finissent par ne plus se livrer à l'action d'abandon dépeinte par Michela Marzano et optent pour une autre voie dans laquelle ils s'abandonnent à nouveau. Un processus que motivent les parents rencontrés et que reflètent les quelques extraits d'entretiens qui suivent.

« Donc tu vois, ça fait un ensemble, un ensemble de fonctionnement qui nous dit que les objectifs de l'Éducation nationale aujourd'hui sont plus dans l'éducation d'une population, sont plus dans le, l'éducation d'un enfant, sont dans une forme de normalisation extrêmement forte, alors ça aussi c'est euh, euh, c'est un truc qu'est hyper fort je trouve. Euh, euh une forme de normalisation très très importante. Les enfants doivent être comme ça à tel âge. »

Thierry, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

« Mais à l'époque je croyais et, et euh, plus je travaille un peu dans ce modèle là je crois, je croyais évidemment à l'école républicaine, qui était en capacité de, bah de s'occuper de tous de manière égale et, euh, et de manière euh satisfaisante. On va dire. Ce qui n'est absolument pas le cas. Parce qu'en fait euh, bon après euh, moi ch'uis persuadée que l'école discrimine, et euh, et euh discrimine sur euh, sur plein d'angles. »

Valérie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

Si la confiance vis-à-vis de l'Éducation nationale est rompue, pour beaucoup de parents et de membres du personnel des écoles démocratiques, cela tient aux méthodes et à la pédagogie à laquelle se réfère l'institution. Des critiques que nous avons d'ores et déjà pu entrevoir au moment d'affilier le comportement de nos enquêtés à la défection d'Hirschman et qui se trouvent ici amplifiées. De fait, la majeure partie des personnes interrogées dénonce l'inadéquation des

101 Marzano M., « Qu'est-ce que la confiance ? », *Études*, vol. tome 412, no. 1, 2010, pp. 53-63.

programmes de l'Éducation nationale et plus encore les motivations initiales de l'institution dont le seul et unique objectif serait pour quelques unes des personnes rencontrées de « former des moutons »¹⁰². Cette défiance accrue, visible non seulement dans les extraits ci-dessus mais également dans la plupart des entretiens menés, nous conduit à penser que la rupture observée ressemble fort à celle analysée par Jacques Lagroye de certains membres de l'Église catholique, qu'ils soient simples croyants ou même prêtres. A l'instar des jeunes prêtres catholiques des années 1970 et 1980 qui participent aux contestations auxquelles se trouve confrontée l'Église catholique, les parents rencontrés dans leur ensemble ainsi que les membres du personnel des écoles démocratiques vont donc « bien au-delà d'une critique de l'« appareil » institutionnel, plusieurs s'engagent dans une critique de certains rites et des arguments avancés pour justifier ces rites »¹⁰³.

Ainsi, ce ne serait pas uniquement à une défection à laquelle nous aurions affaire mais bien plus à la crise d'une croyance relative à une institution étatique dont il paraît difficile, dans un premier temps, de se déprendre. L'Éducation nationale, pour reprendre les propos de Delphine Dulong, se révèle alors être de ces institutions qui façonnent et perpétuent « une partie des catégories d'entendement les plus ordinaires avec lesquelles nous pensons le monde social, évaluons les situations, percevons les individus, etc. »¹⁰⁴. La confiance, dont il était question jusque là, et la foi ne seraient dès lors que les deux faces de la même médaille comme tend à l'affirmer Georges Simmel à laquelle se réfère Michela Marzano¹⁰⁵. Se départir de cette foi quasi-religieuse en l'éducation telle que façonnée par l'institution étatique s'avère, par conséquent, être une tâche aussi compliquée que celle entamée par les prêtres catholiques quittant l'Église catholique mentionnés par Jacques Lagroye : « la rupture d'avec l'institution correspond dans le cas des prêtres au rejet du rôle pour lequel ils avaient été formés, et elle implique la remise en cause de leur statut, de leurs raisons d'agir, et d'une bonne part de leurs croyances »¹⁰⁶. Des croyances et une appréhension de l'éducation dont il ne semble donc pas simple de se départir comme en témoigne l'échange suivant avec Philippe, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique présente en Charente-Maritime.

Matthieu : Ok, et euhm, euh tu me disais tout à l'heure que, que toi, que quand ton épouse elle a commencé à regarder et qu'elle a dit « bon éducation démocratique ça à l'air d'être top », et toi tu disais « mais je

102 Extrait de l'entretien mené avec Maude, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

103 Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009, p.130

104 Dulong D., « V. Les effets politiques et sociaux des institutions politiques », Delphine Dulong éd., *Sociologie des institutions politiques*. La Découverte, 2012, pp. 87-108.

105 Marzano M., « Qu'est-ce que la confiance ? », *Études*, vol. tome 412, no. 1, 2010, pp. 53-63.

106 Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009, p.143

trouvais ça complètement fou ». Pour quelles raisons tu t'es dit, c'est ?

Philippe : Bah parce que euh, je pense, en particulier en France où tu baignes dans un, un environnement où on, où tu crois que c'est l'Education nationale qui va être, aider tes enfants à apprendre à lire, à écrire, à compter. Que si ils le font pas euh, euh, ils vont être un peu noeud-noeud. Euh que socialement ça va être très difficile, qu'ils auront jamais un seul diplôme, euh, qu'en gros tu les prépares à devenir SDF quoi. Tu vois euh.

S'attarder sur ces « ruptures d'appartenances »¹⁰⁷, pour reprendre l'expression mobilisée par Jacques Lagroye dans son analyse de la crise connue par l'Église catholique, permet de rendre compte, d'une part, de la perte d'emprise que peut avoir une institution comme l'Éducation nationale auprès de ceux que l'on pourrait qualifier, en filant la métaphore religieuse, de fidèles ; à savoir ici les parents, mais également sur ceux qui sont censés l'incarner au quotidien, en être « les garants de ses pratiques et de ses croyances »¹⁰⁸ : les enseignants. En réalité, quelques uns des individus rencontrés au cours de cette recherche, qu'ils soient parents d'enfants inscrits à l'école démocratique voire membres du personnel et co-fondateurs des écoles en question, étaient enseignants ou, pour reprendre la terminologie de J. Lagroye, des « permanents »¹⁰⁹ mais ont décidé de quitter l'institution car ils ne s'y « reconnaissaient »¹¹⁰ plus. Et, d'autre part, cette analyse en terme de crise d'une certaine croyance éducative et de défection vient remettre en cause ce que postulait Jacques Lagroye dans la conclusion d'*Appartenir à une institution*. Ce dernier estimait alors qu'« on a peu de chances d'en trouver l'équivalent [des désaffiliations justifiées par « une irritation croissante à l'égard de ce qu'est ou de ce qu'enseigne » l'institution] dans des institutions auxquelles les individus sont attachés par des liens d'obligation ou dont la rupture aurait un coût trop élevé. Comment se distancier de l'armée, quand on est officier ou sous-officier, de l'école quand on est enseignant, sinon dans la discrétion bien préservée de la conscience personnelle. »¹¹¹. Les quelques cas dont nous rendons compte à travers l'exemple des écoles démocratiques apparaissent, en effet, soutenir l'idée inverse.

107 Par « rupture d'appartenance » Jacques Lagroye entend « les conduites de distanciation – pouvant aller jusqu'à la désaffiliation – qui privent l'Eglise d'une partie des membres et des militants qui la faisaient vivre par leurs engagements. ». Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009, p.125

108 Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009, p.140

109 Ibid. p.140

110 Cette expression a notamment été utilisée par Romain, membre du personnel et co-fondateur de l'école démocratique de Charente-Maritime, au cours de l'entretien réalisé le 15 mars 2019.

111 Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009, p.162

2) Se confronter à l'inconnu et le dépasser

Si les conditions de possibilité pour une sortie de l'Éducation nationale ont pu être envisagées jusqu'ici et la nature de l'entreprise en question identifiée, il convient de s'attarder sur les conséquences non moins problématiques d'une telle démarche. Toutefois, à l'instar de ce qui a pu être dit au sujet de la sortie d'une institution, la sociologie politique et la science politique paraissent relativement muettes sur la question des coûts d'une telle sortie. Un constat qu'effectue également de son côté Delphine Dulong lorsqu'elle aborde la question des comportements étiquetés comme contrevenant à la norme : « les comportements déviants et *a fortiori* subversifs ne sont pas faciles à tenir : outre les éventuelles sanctions matérielles et/ou symboliques qu'ils provoquent (on y reviendra), ils sont en soi psychologiquement coûteux. La sociologie répugne souvent à prendre en compte ce type de considération. »¹¹². Nonobstant cette apparente absence d'analyses d'un tel phénomène, nous avons souhaité nous engager dans la description de l'expérience vécue et relatée par nos enquêtés afin de saisir l'ensemble des dynamiques à l'œuvre lorsque ce qui peut être dépeint comme une crise institutionnelle – « l'affaiblissement de l'école comme institution », pour reprendre Christian Laval – et la défection de ses membres se font jour.

2.1 Partir mais pour aller où ?

Lorsque la croyance dans le discours institutionnel de l'Éducation nationale s'érode et que la défection vis-à-vis de cette structure apparaît comme l'ultime et unique solution, s'impose la question de l'après. Pour une partie, qui ne peut être passée sous silence, de nos enquêtés sauter le pas des pédagogies alternatives, et plus particulièrement celui de l'éducation démocratique, n'a pas été sans susciter inquiétude et remise en question.

« Ah bah oui, là on est dans le néant total. Euh bah voilà. Là pour cette année scolaire c'est finie, je vais pas chercher quoi que ce soit parce que ça va être trop compliqué et euh voilà. Mais euh, ça sera pour l'année prochaine maintenant, en sachant la rentrée prochaine, en sachant que, je sais pas du tout vers où aller.[...] Parce que en effet, c'est un, voilà, de, de changer carrément le fonctionnement classique de la scolarité de ses enfants, c'était quand même, c'est angoissant un petit peu, c'est stressant, de

112 Dulong D., « Au dedans et en dehors : la subversion en pratiques », in Jacques Lagroye et al., *Sociologie de l'institution*, Belin, 2011, p.249-265

se dire « bah est-ce que je prends la bonne décision de le sortir euh, du système scolaire classique ». »

Florence, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

« Ça n'allait vraiment, vraiment pas du tout et à la fin de l'année de la sixième on a, on a décidé de sortir du système classique de l'école. On savait pas quoi faire euh, on savait pas où le mettre. Voilà on avait pas réfléchi à ça, et puis euh. »

Véronique, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

S'attacher à retracer l'expérience vécue à la suite d'une telle désaffiliation revient à rendre compte, dans une certaine mesure, d'un comportement déviant. En effet, et à la suite de l'analyse opérée par Howard Becker dans *Outsiders*, peut être perçue comme déviante toute action qui contreviendrait à la norme sociale. Celle-ci, dans le cas qui nous concerne et au vu des chiffres qui sont consultables sur le sujet, revient à inscrire son enfant dans un établissement public et dans une moindre mesure dans un établissement privé sous contrat avec l'État. Contrevenir à ce qui paraît être en conséquence le comportement le plus répandu et le plus légitime n'est pas sans s'accompagner de tout un ensemble d'états qu'il s'agit de saisir ici. L'une des premières conséquences de cette transgression peut être appréhendée à partir des deux extraits d'entretiens retranscrits un peu plus haut. Dans ces derniers, nos enquêtés apparaissent confronter à une double difficulté au moment de rechercher une alternative à l'institution qu'ils jugent défailante. D'une part, il s'avère que pour un certain nombre de parents interrogés s'affranchir de ce qu'ils connaissaient jusque là les condamne à se retrouver dans une situation de totale perte de repères. En témoigne les expressions utilisées par les deux enquêtées, Florence et Véronique, sur lesquelles nous nous appuyons ici où les sensations de vide et d'incertitude semblent l'emporter sur tout le reste : « le néant total », « je sais pas du tout vers où aller », « on savait pas où le mettre ». Autant de paroles qui ne sont pas sans démontrer le poids d'une institution comme l'Éducation nationale dans le champ éducatif, et sans laquelle il a l'air difficile de penser. Une certaine emprise qu'Ivan Illich décelait, d'ores et déjà, dans son ouvrage *Une société sans école*, en affirmant que « tous font confiance au traitement que seule l'institution peut entreprendre et, par conséquent, tout accomplissement personnel en marge de l'institution sera matière à suspicion. »¹¹³. Un horizon du possible et du pensable borné par l'Éducation nationale et

113 Illich I., *Une société sans école*, Editions du Seuil, 1971, p.14

duquel il apparaît difficile de s'extraire sans se confronter à cette « institution sociale » et par conséquent à « ses règles, ses pratiques légitimes, sa vérité transmise, ses guides ou ses chefs, ses rites et son organisation »¹¹⁴. En cela, l'Éducation nationale se donne à voir, à nouveau, comme relativement proche d'une institution comme l'Église catholique. D'autre part, s'engager dans une carrière déviante en quittant une telle institution n'est pas sans occasionner un certain nombre de coûts notamment psychologiques comme Delphine Dulong a pu le mentionner. Une situation perceptible à travers les propos de Florence chez qui la démarche n'a pas été sans engendrer « angoisse », « stress » et crainte de ne pas faire le bon choix pour son enfant. Autant de coûts et une démarche vis-à-vis desquels la sociologie politique demeure relativement aveugle, là où analyses et théories seraient pourtant les bienvenues afin d'appréhender dans toute sa globalité un phénomène, qui, dans le champ éducatif, se révèle être toujours plus important année après année.

Une expérience de la déviance qui n'a pas été sans faire poindre également chez certains parents ce que nous pouvons qualifier comme étant des « conflits de valeurs ». Par « conflits de valeurs » il peut être entendu le fait pour un individu « dans une situation donnée, [d'être] tiraillé entre diverses valeurs qui préconisent des actes contradictoires »¹¹⁵.

« Sachant que, pour quelqu'un qui, moi ch'uis quelqu'un qui euh, qui suit très républicaine, et, euh, l'école pour tous, c'est euh, c'est très très compliqué de, se dire qu'on va aller dans du privé, ou de l'hors-contrat »

Valérie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

« Moi j'ai plus l'impression d'avoir fait, commis une trahison citoyenne en enlevant G. de l'école publique, à cause de la maison. Parce que du coup euh, bah je, je fais partie des gens qui ne contribuent plus du tout à la mixité. Et c'est quand même un vrai problème de, euh, fin, on est nombreux à se poser ces questions de, de parents. Parce que bien sûr l'école républicaine je veux la défendre. En même temps je veux pas que ce soit comme avant. Donc geste citoyen bah non, même un peu merdé je dirais. »

Marie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

114 Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009, p.125

115 Girard D., « Conflits de valeurs et souffrance au travail », *Éthique publique* [En ligne], vol. 11, n° 2 | 2009, mis en ligne le 10 mai 2011, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/119> ; DOI : 10.4000/ethiquepublique.119

Ainsi peut-on entrevoir à travers les deux extraits d'entretiens ci-dessus la confrontation d'aspirations antagonistes exprimée par les enquêtés. Si certains des parents interrogés ont sauté le pas de l'éducation démocratique ce n'est pas sans regrets par rapport à un certain idéal. Pour Marie comme pour Valérie, préférer l'éducation démocratique à l'Éducation nationale participe, dans une certaine mesure, de la remise en cause de leur rôle de citoyennes républicaines en ne participant plus à la « mixité ». On retrouve ici ce qu'a pu constater Agnès van Zanten à propos des choix d'établissement en banlieue parisienne, à savoir que les parents qui sont le plus attachés à l'institution scolaire publique « sont souvent partagés entre le fait d'être de « bons citoyens » et de « bons parents », ne pouvant s'empêcher de penser, influencés dans ce sens par d'autres parents, qu'en renonçant à un meilleur établissement, ils ont un peu failli à leur devoir vis-à-vis de leurs enfants. »¹¹⁶. Dans le cas qui est le nôtre les parents sont amenés à sacrifier une partie de leurs valeurs, au risque de se livrer à une « trahison citoyenne », pour mieux parvenir aux valeurs qui ont eu leur préférence c'est-à-dire l'épanouissement et l'accomplissement de leur enfant.

2.2 La rencontre de l'éducation démocratique et d'une rhétorique

Là où l'éducation démocratique se donne à voir, à première vue, comme l'autre voie face à la défiance et le rejet de la pédagogie manifestés par nos enquêtés, il apparaît que l'attrait pour cette alternative repose bien plus sur la rencontre entre ce que nous avons pu observer comme une absence de repères et la mobilisation d'un discours attrayant auquel se combinent certaines techniques de communication.

« Bah en fait euh tout simplement parce que le système classique ne correspondait pas au bien-être de notre fils. »

Véronique, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-
Maritime

« On voit qu'elle est heureuse, d'y aller tous les matins, nous, nous on se pose pas plus de questions vu qu'elle est épanouie. C'est tout ce qui nous importe. »

Sarah, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-
Maritime

¹¹⁶ van Zanten A., « 10. Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité », Hugues Lagrange éd., *L'épreuve des inégalités*. Presses Universitaires de France, 2006, pp. 315-350.

Tout d'abord, et comme nous avons pu l'énoncer lors de nos propos introductifs, l'éducation démocratique fait partie de ce que les sciences de l'éducation ont envisagé à partir des années 2010 comme des pédagogies « alternatives ». Des pédagogies « alternatives » qui ne s'évertueraient plus, selon bon nombre des spécialistes de cette discipline, à diffuser une pédagogie en particulier mais dont les axes directifs se situeraient davantage autour des questions de bien-être et de prise en compte de l'individualité de chaque enfant, cette dernière considération étant notamment permise et diffusée par l'émergence d'un champ de recherches scientifiques comme celui des neurosciences. Des découvertes sur le fonctionnement du cerveau qui ne sont pas, par ailleurs, sans susciter de nombreux débats au sein du champ éducatif comme en témoignent les critiques émises par Laurence De Cock à l'égard de l'initiative de Céline Alvarez¹¹⁷. Une sensibilité aux neurosciences que l'on retrouve également, donc, dans le discours des membres fondateurs et du personnel des écoles démocratiques rencontrés. Sur les six membres du personnel avec qui nous avons pu nous entretenir, trois ont directement fait mention aux neurosciences au cours de l'entretien, un nous a rapporté sa découverte de l'éducation positive dont certains des principes sont reliés aux enseignements des neurosciences et seulement deux n'y ont absolument pas fait allusion. Pour beaucoup, les apports de ce courant de recherches les ont amené à ré-envisager leur rapport à l'éducation et à l'enfant en règle générale. Certains d'entre eux se sont alors tournés vers les discours de psychothérapeutes telles que Isabelle Filliozat ou de pédiatres comme Catherine Guéguen et la formation en communication non-violente. Au-delà de cette attention aux avancées et connaissances reliées aux neurosciences, c'est tout un discours relatif au bien-être de l'enfant qui est véhiculé au travers de l'éducation démocratique. Ainsi nous avons pu observer à quel point une telle dimension demeurerait centrale dans les propos des défenseurs et promoteurs des écoles démocratiques. Une prépondérance de la bienveillance visible notamment dans la considération que cette pédagogie entend porter à l'enfant. Ce dernier n'est plus envisagé comme le sujet d'apprentissages mais comme un « individu responsable »¹¹⁸. Une expression mobilisée par Daniel Greenberg, fondateur de la Sudbury Valley School à laquelle se réfère l'ensemble des acteurs de l'éducation démocratique en France, et qui suppose selon lui que « personne ne doit penser pour vous, et personne ne doit vous protéger des répercussions de vos actes »¹¹⁹. Une attitude bienveillante revendiquée par les acteurs de l'éducation démocratique pour qui le développement de la créativité et du potentiel de chaque enfant passe nécessairement par la prise en compte de leur individualité propre et l'absence réelle de coercition. Autant de postulats auxquels ne restent pas insensibles les parents que nous avons pu

117 De Cock L., « Céline Alvarez, le business pédagogique. Enquête sur un bestseller controversé », *Revue du Crieur*, vol. 6, no. 1, 2017, pp. 102-115.

118 Greenberg D., *L'École de la liberté*, Paris, Mama Editions, 2017, p.18

119 Ibid.

rencontrer, comme en témoignent les deux extraits d'entretiens cités plus haut, et chez qui la prise en compte de l'épanouissement de leurs enfants n'était pas sans importance. Une observation effectuée ici et qui n'est pas sans rappeler les analyses d'Agnès van Zanten concernant les motivations des parents ayant inscrit leurs enfants dans des établissements privés. « Certains parents choisissent aussi les établissements privés en fonction de valeurs expressives. Ce qui compte pour ces parents c'est [...] de trouver une attention plus grande portée à la personnalité de chaque enfant, à ses goûts et à ses dispositions, et un cadre plus sûr et plus agréable pour son développement personnel »¹²⁰ selon la sociologue. Cette attractivité d'un discours où une plus grande place serait laissée à l'épanouissement de l'enfant et où « un cadre de liberté, de diversité et de non-violence permet le développement sain de l'enfant sur le plan intellectuel et la prise de confiance en ses capacités propres. »¹²¹ serait alors une énième manifestation de la crise que connaît l'institution scolaire. Un parallèle peut être réalisé, en ce sens, avec l'analyse développée par Christian Laval, pour qui « le contenu culturel en lui-même, le sens de ce qu'on y apprend, la formation de la personnalité intellectuelle et morale, le désir subjectif sans lequel il n'y a guère de chance de « s'investir » dans la culture sont relégués au second plan »¹²² par la politique éducative menée par l'Éducation nationale.

Afin de permettre la diffusion et la connaissance la plus large de sa pédagogie, les écoles démocratiques s'appuient sur tout un ensemble d'outils auxquels il s'agit de s'intéresser à présent. Le premier, qui apparaît comme l'un des plus importants, tient à l'organisation de portes-ouvertes et réunions publiques régulières. Ainsi, il a pu être relevé par l'intermédiaire des pages Facebook des deux écoles démocratiques sur lesquelles s'appuient notre recherche, que ce qui peut être appréhendé comme des « techniques de marketing scolaire »¹²³ à la suite de G. Felouzis, C. Maroy et A. van Zanten, sont abondamment utilisées. En effet, et pour reprendre la terminologie classiquement utilisée en la matière, sur l'année scolaire 2017-2018, nous avons pu comptabiliser pour la seule école démocratique parisienne, bien qu'ouverte depuis 2015, en moyenne une opération portes-ouvertes par mois. De son côté, l'école démocratique présente en Charente-Maritime a d'ores et déjà mené près d'une vingtaine de réunions publiques depuis mars 2017 et l'annonce du projet d'ouverture prochaine d'une telle école. C'est donc véritablement à une

120 van Zanten A., « 10. Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité », Hugues Lagrange éd., *L'épreuve des inégalités*. Presses Universitaires de France, 2006, pp. 315-350.

121 Farhangi R., *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Éditions Actes Sud, 2018, p.129

122 Laval C., « Les deux crises de l'éducation », *Revue du MAUSS*, vol. no 28, no. 2, 2006, pp. 96-115.

123 Felouzis G., Maroy C., et van Zanten A.. « Les stratégies des établissements scolaires », *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, sous la direction de Felouzis Georges, Maroy Christian, van Zanten Agnès. Presses Universitaires de France, 2013, pp. 113-146.

« « professionnalisation » des journées portes-ouvertes »¹²⁴ à laquelle nous avons affaire. Lesquelles s'avèrent, de plus, relativement centrales dans le processus de prise de décision des parents. En effet, plusieurs d'entre eux nous ont fait part, lors des entretiens, du caractère déterminant qu'avaient pu avoir ces rencontres avec les membres enfants comme adultes des écoles démocratiques. Ces portes-ouvertes étaient alors l'occasion de confronter concrètement un discours pédagogique qui pouvait être perçu, au début, avec angoisse et méfiance aux cas d'enfants inscrits dans l'école concernée et présents ce jour là. Une manière de « faire ses preuves » pour l'éducation démocratique dont rend compte l'extrait d'entretien suivant.

« Jusqu'au moment où je me dis que la moindre des intelligences c'est d'aller se rendre compte sur place. De, de, de d'aller à une portes-ouvertes, comme ils en font souvent des portes-ouvertes. Et là au lieu de parler avec les adultes, les membres du staff, comme vous le savez. Donc j'ai plutôt eu envie de parler avec les, B., il s'appelle B.. Les B. en devenir. Donc à l'époque il avait quatorze ans donc j'ai parlé à des gamins de quinze ans, de seize ans, de dix-sept ans. Bref ce qu'il, dans mon esprit, ce qu'il était supposé devenir si vous voulez. Et je me suis posé une seule question, un peu inconsciente. C'est « est-ce que j'ai envie que mon, garçon ressemble à ça dans quelques années ? ». Et j'ai mis une fraction de seconde à répondre. Zéro hésitation. »

Michel, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) apparaissent, quant à elles, comme le second outil abondamment mobilisé par les promoteurs de l'éducation démocratique en France. Chacune des deux écoles démocratiques visitées possède son propre site internet à partir duquel elle communique sur son actualité, les dates des portes-ouvertes ou encore sur les informations relatives aux inscriptions. A cela, s'ajoute la forte présence de cette pédagogie sur les réseaux sociaux. Facebook se révèle alors être l'une des plate-formes les plus utilisées par les fondateurs d'écoles démocratiques et autres porteurs de projet pour diffuser « événements » et informations concernant l'école en particulier et l'éducation démocratique plus largement. Mais, au-delà de l'importante utilisation de ce réseau social, c'est la forte propension de cette pédagogie à utiliser la vidéo et un site internet tel que Youtube pour se faire connaître du plus grand nombre que nous avons pu remarquer, certaines vidéos ayant été visionnées par plusieurs milliers d'individus.

124 Ibid.

Une pédagogie dont la publicité est également assurée par certaines associations telles que Le Printemps de l'Éducation ou Créer son école dont les objectifs visent à la diffusion de l'ensemble des alternatives présentes dans le champ éducatif autant qu'à la formulation de conseils notamment pour les parents qui seraient en proie ou non à des difficultés avec la scolarisation de leurs enfants. Si cette présence manifestement importante sur l'Internet a été pour la majeure partie des parents rencontrés l'un des multiples canaux d'informations utilisés pour enrichir leurs connaissances de l'éducation démocratique, il s'avère qu'elle fut, en outre, pour certains d'entre eux à l'origine même de leur découverte de la pédagogie. Là où certains de nos enquêtés devaient leur initiation à l'éducation démocratique de réseaux amicaux, et par conséquent d'un certain capital social, d'autres ont fait leurs premiers pas dans ce mouvement éducatif à l'aide de ce contenu foisonnant que recensent et diffusent ces NTIC.

Si ce premier chapitre a été l'occasion de refaire la genèse d'un désenchantement qui nous est apparu comme primordial pour la pleine appréhension du phénomène dont nous rendons compte ici, il nous a également permis d'envisager dans quelle mesure la désaffiliation qui était à l'œuvre ne pouvait être uniquement perçue comme une énième défection mais bien plus comme la manifestation d'une crise institutionnelle où la foi des membres en l'institution était remise en cause. Ainsi, il apparaît que quitter l'Éducation nationale, que cela soit pour les parents rencontrés mais plus encore pour les quelques membres du personnel anciennement professeurs et donc membres à part entière de cette institution, n'est en rien comparable au fait de quitter un parti politique, un syndicat ou une association. Bien plus importants s'avèrent être les coûts dont nous avons pu esquisser les contours et plus particulièrement le vide auquel semblent se confronter les parents rencontrés. Sortir d'une institution, telle que l'Éducation nationale, se donne alors à voir davantage comme un acte déviant aux répercussions multiples. Nos enquêtés sont en conséquence pris dans ces conflits de valeurs que nous avons eu l'opportunité d'observer : tiraillés entre adhésion au discours soutenu par l'éducation démocratique en particulier et les pédagogies « alternatives » en général, et volonté de correspondre à un certain idéal de citoyenneté. Toutefois s'engager dans une autre voie, qui plus est dans le champ éducatif, n'est pas sans s'accompagner de tout un ensemble d'investissements pour parvenir à sa reconnaissance autant qu'à sa diffusion comme nous allons l'envisager maintenant.

Chapitre 2 : La promotion de l'éducation démocratique ou contester un monopole et essayer.

Malgré son émergence récente dans le champ des pédagogies « alternatives » en France, l'éducation

démocratique semble enregistrer un certain succès si l'on se réfère aux chiffres d'ouvertures d'écoles à chaque rentrée mentionnés en introduction. Un engouement relayé par les nombreux articles de presse consacrés à la question mais qui n'est pas sans poser la question du rapport qu'entretient cette pédagogie avec l'Éducation nationale. Or, si il a pu être démontré dans quelle mesure la rupture opérée à titre individuel par chacun des individus rencontrés contrevenait à une norme sociale bien établie, la promotion d'une telle alternative vis-à-vis de l'institution étatique n'en apparaît pas moins problématique. Dans ce deuxième chapitre il convient dès lors d'envisager ce que cette autre voie fait à l'Éducation nationale et de s'intéresser aux différentes modalités instaurées par celle-ci afin de se faire une place dans le paysage des alternatives éducatives. Différents enjeux qui traversent la pédagogie à laquelle se sont ralliés l'ensemble des individus que nous avons pu rencontrer et sur lesquels il s'agit de s'arrêter un instant.

1) Une lutte pour la reconnaissance de la diversité

A la lumière des entretiens et des échanges que nous avons eu avec les membres du personnel-fondateurs des écoles démocratiques, proposer un autre modèle éducatif signifie pour beaucoup faire effraction dans un espace social où ils ne sont pas considérés comme les bienvenus. Leurs relations avec l'institution étatique constituent alors pour eux la démonstration la plus évidente du rejet que provoque leur initiative.

1.1 Une opposition de l'Éducation nationale ...

Là où, au commencement de notre recherche, le caractère supposé subversif d'une pédagogie comme l'éducation démocratique paraissait être principalement réductible au contenu et à la conception de l'éducation plus largement d'un tel mouvement, il nous est apparu que le potentiel subversif d'une telle entreprise résidait bien plus dans son existence même. En effet, de par le postulat initial qui est le sien, à savoir que l'éducation transmise par l'école publique contrevient aux intérêts même de l'enfant, l'éducation démocratique vient remettre en cause ce qui se donne à voir comme l'un des plus importants monopoles de la puissance publique. Un monopole éducatif et de la « culture légitime »¹²⁵ qui s'observe, à l'échelle française, comme aussi fondamental que peuvent l'être le monopole de la violence physique légitime mis au jour par Max Weber et le monopole fiscal mentionné par Norbert Elias. Progressivement l'éducation est alors devenue l'une de ces tâches dont la réalisation n'incomberait qu'à l'acteur étatique, et toute action, qui dérogerait à ce postulat, serait,

125 Bourdieu P., *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Paris, Raison d'agir-Seuil, 2012

par conséquent, considérée avec « suspicion »¹²⁶ pour reprendre Ivan Illich. Une donnée qui conduit le philosophe autrichien à envisager que « l'école s'approprie l'argent, les hommes et les bonnes volontés disponibles dans le domaine de l'éducation, et, jalouse de son monopole, s'efforce d'interdire aux autres institutions d'assumer des tâches éducatives »¹²⁷. La terminologie « hors-contrat », si l'on suit l'analyse d'I. Illich, peut alors être considérée comme l'une de ces façons, parmi tant d'autres, de délégitimer tout autre acteur qui tenterait de se réapproprier l'éducation en ne suivant pas les quelques impératifs établis par l'institution. Une réticence à la diversité que manifesterait donc l'Éducation nationale et sur laquelle nous avons eu la possibilité d'échanger avec plusieurs des membres du personnel des écoles visitées. A la suite des entretiens, cette non-reconnaissance de la part de l'institution s'est tout d'abord donnée à voir dans l'usage de pratiques déstabilisatrices telles que les inspections académiques. Un épisode qui s'est avéré être particulièrement marquant pour les membres du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime comme en témoignent les extraits d'entretiens suivants.

« Euh on était que deux, ils se sont même pas souciés de qui était là pour s'occuper des enfants. Romain était, lui bah avec le doyen de l'inspection qui, fin avec qui il a traité vraiment de la partie administrative, et puis moi y avait deux inspecteurs du primaire et du secondaire, vu qu'on représente tous les âges qui sont restés avec moi pendant des heures à me poser des questions et à, à vouloir me déstabiliser en fait. Et moi j'ai pas souhaité rentrer dans leur jeu, c'était vraiment de l'intimidation en fait. Déjà d'arriver à six sans prévenir c'est de l'intimidation. Et, et je pense que si, si, ils sont en face de personnes qui sont pas sûres de ce qui, de ce qu'ils disent, de ce qu'ils veulent euh voilà et qui sont pas droits dans leurs bottes, euh oui moi le moment où ils sont repartis je savais plus où, fin, c'est quand même très déstabilisant. »

Alice, membre fondatrice et du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

« Et donc du coup y a quand même une position assez offensive de leur part, par rapport à toutes les écoles démocratiques parce que là y a eu euh, je dirais entre le mois de décembre et là, y a eu, une diz, un peu plus de dix

126 Illich I., *Une société sans école*, Editions du Seuil, 1971, p.14

127 Illich I., *Une société sans école*, Editions du Seuil, 1971, p.23

inspections d'écoles démocratiques en France, sur les quarante-trois écoles qu'y a. Donc y a euh, voilà y a une offensive de l'éducation nationale dans les écoles démocratiques. »

Romain membre fondateur et du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

On peut donc entrevoir à l'aune de ces deux passages ce que l'on pourrait qualifier de « processus de fermeture » mis en place par l'Éducation nationale à l'égard de l'éducation démocratique. Non seulement celui-ci est perceptible dans les propos d'Alice qui, à travers le champ lexical qu'elle mobilise, rend compte d'une violence institutionnelle où l'« intimidation » peut être envisagée comme à l'origine de ce que Majo Hansotte qualifie de « rapport social non-éthique »¹²⁸ c'est-à-dire un échange où le « principe de la reconnaissance égalitaire » entre les deux parties est entravé. Le moment même de l'inspection, caractérisé par la violence symbolique des nombreuses questions qui sont posées aux protagonistes de l'éducation démocratique et autres remarques faites par les inspecteurs, agirait ici comme la sanction eu égard à l'effraction commise dans un champ social dont l'exclusivité prévalait jusqu'ici à l'acteur étatique. Mais ce processus semble être également à l'œuvre si l'on considère l'ampleur des inspections menées dans un laps de temps restreint tel que le rapporte Romain.

« Et c'est euh, une totale euh, un je-m'en-foutisme absolu par rapport à, à ce qui peut se passer en dehors des murs de l'Éducation nationale. Ils s'en foutent en fait. Ils ont, ils ont tellement à faire déjà avec, avec le système que, que des gens qui s'amuse à faire des trucs un peu iconoclastes en dehors du système euh, ça, ..., ils s'en fichent. Vraiment, j'ai, j'ai pas vu le moindre euh intérêt sur ce qui est en train de se passer du côté des écoles démocratiques. [...] Et en ce moment, ok on est petits et pas nombreux, mais y a l'éducation démocratique qui vient réellement apporter un challenge visible et incarné et euh, ouais pour moi vraiment nous ignorer c'est une honte quoi. »

Entretien avec X, co-fondateur de l'école démocratique parisienne et une
des figures de l'éducation démocratique en France

128 Hansotte M., « Chapitre 4. L'intelligence argumentative ou l'épreuve du débat », *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, sous la direction de Hansotte Majo. De Boeck Supérieur, 2005, pp. 89-129.

Au-delà des pressions que peuvent représenter ces inspections inopinées d'établissements poursuivant la pédagogie initiée par la Sudbury Valley School, c'est plus largement une indifférence à l'égard de la pédagogie en elle-même qui est dénoncée par les défenseurs des écoles démocratiques. Pour l'individu, dont nous reprenons ici les propos, l'attitude de l'Éducation nationale est emprunte d'un certain désintérêt qui ne saurait être profitable aux deux parties. Une perspective qui nous conduit à penser que la demande de reconnaissance dont semblent animés les acteurs de l'éducation démocratique rejoint en ce sens les travaux de Claudine Haroche sur ce qu'elle considère être « au fondement des sociétés démocratiques »¹²⁹. S'attarder sur la difficile acceptation de la diversité d'une telle démarche renvoie, en effet, dans une certaine mesure, à la question de sa reconnaissance. Une prise en compte de l'alternative pour l'instant déniée et qui n'est pas sans atteindre directement les individus que nous avons pu rencontrer comme en atteste l'extrait d'entretien cité plus haut. Ce manque de considération peut alors être alors vécu comme une dénégation de soi comme tend à l'affirmer Erving Goffman en stipulant que « ce qu'une personne protège et défend, c'est une idée d'elle-même »¹³⁰.

1.2 ... non réciproque chez les acteurs de l'éducation démocratique

Si il peut être observé un certain déni de reconnaissance de la part de l'Éducation nationale, celui-ci ne suppose et n'entraîne en rien, chez nos enquêtés, un quelconque sentiment d'animosité ou de rejet à l'égard de l'institution étatique en question. Bien plus, les acteurs de l'éducation démocratique que nous avons pu rencontrer tendent à mettre en avant le rapport contractuel qu'ils souhaiteraient nouer avec l'Éducation nationale.

« Alors nous en tous cas on rêverait que, ce, en tous cas que ce type de projet euh, que il y ait des ponts réels, qu'il y ait des ponts, avec, effectivement le rectorat. Que demain ils disent bah voilà, on va faire une école et on va s'inspirer de votre modèle et on va voir comment ça fonctionne. Ça serait génial. »

Maxime, membre fondateur et du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

« Euh ... Euhm non je pense qu'on est, je pense qu'on aimerait tous que les

129 Haroche C., « 2. Les paradoxes de l'égalité : le cas du droit à la reconnaissance », Gilles J. Guglielmi éd., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*. La Découverte, 2000, pp. 25-35.

130 Goffman E., *Les rites d'interaction* (1967), Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1974, p.40

écoles démocratiques soient, puissent être des écoles sous contrat. Fin privé mais sous contrat, comme les écoles certaines, ou du moins certaines où les salaires sont pris en charge bah par l'Éducation nationale. [...] Moi mon souhait ça serait vraiment et puis même après si euh, si l'Éducation nationale pouvait, ouvrir eux-même des écoles démocratiques, voilà ce serait génial. »

Alice, membre fondatrice et du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

Comme l'illustrent les extraits d'entretiens ci-dessus, la volonté des membres fondateurs-du personnel des écoles démocratiques situées à Paris et en Charente-Maritime n'est pas dans la remise en cause en tant que telle de l'Éducation nationale. Ces derniers aspirent, au contraire, à être reconnus par l'institution étatique. Une institution avec laquelle ils ne souhaitent, donc, aucunement développer un rapport d'adversité comme nous l'expliquera l'un de nos enquêtés, anciennement professeur des écoles : « ch'uis pas l'ennemi de l'Éducation nationale »¹³¹. Pour beaucoup d'entre eux la finalité de leur projet ne réside pas dans la constitution d'un réseau d'écoles démocratiques qui existeraient définitivement en marge du système éducatif dominant mais dans la prise en considération, par ce dernier, de leur modèle. Au cours de nos échanges avec les acteurs de l'éducation démocratique il est apparu qu'au cloisonnement initial dans lequel ils semblaient évoluer, ceux-ci voulaient y substituer une relation de coopération avec l'Éducation nationale. Une absence de liens qui prévaut actuellement et à laquelle les membres du personnel rencontrés souhaiteraient pallier d'une double manière. D'une part, ils tiennent à ce que leur méthode soit prise en compte et fasse l'objet de recherches et d'expérimentations y compris, et surtout, par la puissance publique. Un geste nécessaire pour eux car ils estiment que l'innovation dans le champ éducatif pèse encore trop largement sur les acteurs de la « société civile »¹³², là où pour l'un de nos enquêtés ce serait à l'impôt prélevé aux contribuables de générer ce genre de projet. D'autre part, certains entendent revoir leur lien contractuel avec l'acteur étatique, sans toutefois remettre en cause ce qui fait le cœur de leur alternative – c'est-à-dire l'absence de programmes et d'intention pédagogique – en étant, notamment, financé par l'Éducation nationale au même titre que les enseignants dans les établissements publics, ce à quoi ils ne peuvent prétendre jusque là en raison de leur statut.

131 Extrait de l'entretien avec Romain, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime, mené le 15 mars 2019

132 Expression utilisée par Maxime, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 15 mars 2019

2) Une pédagogie à étendre : entre constitution d'une communauté pédagogique et publicité quotidienne

Alors que la tentative de reconnaissance institutionnelle à laquelle essaient de se livrer les acteurs de l'éducation démocratique s'avère être limitée par la contestation du monopole qu'elle suppose, il apparaît que faire vivre une alternative requiert tout autant le déploiement d'une intense activité pour assurer sa connaissance. C'est à l'étude de cette dernière que nous nous attachons ici.

2.1 De la diffusion organisée à partir du réseau Eudec ...

Si comme nous venons de le voir, chacune des deux écoles sur lesquelles nous nous sommes concentrés, tentent respectivement de tisser des liens avec les institutions afin de garantir la permanence de leur initiative, elles participent activement à la promotion et à la représentation de leur courant pédagogique par un autre biais. A l'instar de ce qui a été mis en place à partir de 2009 à l'échelle européenne avec le réseau Eudec, les promoteurs de l'éducation démocratique en France se sont attachés à la constitution d'une communauté pédagogique qui serait en mesure de répondre aux « sollicitations en tous genres »¹³³ concernant de près ou de loin l'éducation démocratique. Un premier rassemblement au niveau national est alors organisé en décembre 2015 avant la naissance effective de l'association Eudec France en mai 2016. L'organisation recense aujourd'hui quelques deux cents membres et une quarantaine d'écoles démocratiques dont les portes sont d'ores et déjà ouvertes.

« On a des petites antennes un petit peu partout, et on communique avec d'autres écoles à travers un réseau qui s'appelle euh, le réseau Eudec. Donc on avait déjà le retour d'expérience d'autres écoles, voilà, voilà sur le sujet [des inspections]. [...] Euhm, mais euh, mais après là on est plus en train de s'organiser au niveau de, de l'Eudec, au niveau France justement pour avoir, en tous cas une ligne de conduite commune sur notre communication et sur nos contacts avec les institutions. »

Maxime, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

« Et là Eudec, en tant qu'association des écoles démocratiques est en train

133 Farhangi R., *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Éditions Actes Sud, 2018, p.146

de, travailler sur un projet pour eux, communiquer sur ce droit là, choisir une éducation libre, faire une grande campagne nationale. »

Sophie, membre du personnel de l'école démocratique parisienne

Un réseau relativement émergent mais dont l'existence est apparue centrale pour les acteurs interrogés comme l'illustrent les extraits d'entretiens ci-dessus. Au-delà de la fonction représentative qui peut être la sienne, l'association Eudec France assure, en effet, à ses membres tout un ensemble de ressources qui se révèlent essentielles pour la pérennité de leurs projets. Pour mieux appréhender ces différentes ressources, nous emprunterons ici la classification développée par McCarthy et Edwards¹³⁴ dans le cadre de la sociologie des mouvements sociaux et plus particulièrement de la théorie de la mobilisation des ressources. Les deux auteurs recensent, comme le rappelle Emmanuel Pierru, « les ressources matérielles, culturelles, humaines, informationnelles ou bien encore ressources morales ou socio-organisationnelles »¹³⁵. Une typologie parmi d'autres qui peut être mobilisée dans notre cas pour percevoir la diversité des ressources d'une organisation qui s'avère être « en soi une ressource susceptible de capter et d'injecter d'autres ressources »¹³⁶ comme nous allons le voir. Ainsi, ce sont trois types de ressources distinctes dont nous pouvons rendre compte avec cette recherche. Des ressources matérielles, tout d'abord, grâce aux dons et revenus issus des campagnes d'adhésion, qui pourront être mobilisées notamment pour la mise en place des « rencontres » (ces conférences nationales rassemblent sur tout un week-end l'ensemble des personnes intéressées par l'éducation démocratique) ou le financement d'une campagne nationale pour sensibiliser sur l'un des principes de la pédagogie comme le rapporte Sophie. Ensuite, et il s'agit sans doute là des ressources qui nous ont été données à voir comme les plus importantes par les fondateurs des écoles démocratiques, des ressources informationnelles. A travers la mise en réseau qu'elle initie, l'association Eudec France, offre à ses membres et aux écoles démocratiques qui lui sont liés, tout un ensemble d'informations relatives à l'éducation démocratique : compte-rendus des conférences internationales sur l'éducation démocratique, cartographie des écoles ouvertes et des projets en cours, témoignages d'écoles sur leur expérience, etc. . Ces dernières ont été déterminantes plus spécialement pour les membres du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime, qui ont pu, par ce biais et l'expérience rapportée par d'autres membres du réseau français, se préparer à une éventuelle inspection de leur établissement et anticiper leur comportement le jour venu. Des échanges permis par la plate-forme de l'association qui

134 McCarthy J.D., Edwards B., « Resources and social movements », in Snow D.-A., Soule S.-A., Kriesi H. (dir.), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Blackwell Publishing, Oxford, 2005

135 Pierru E., « 1. Organisations et ressources », Éric Agrikoliansky éd., *Penser les mouvements sociaux. Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*. La Découverte, 2010, pp. 19-38.

136 Ibid.

constituaient, pour Maxime, « une analyse de lecture »¹³⁷ sans laquelle il aurait été difficile de faire face à l'intimidation générée par l'attitude des inspecteurs. Enfin, les ressources humaines dont dispose l'association se sont révélées être tout aussi décisives dans la promotion et la diffusion de la pédagogie comme nous avons eu l'occasion de le constater en discutant avec les fondateurs de l'école présente en province. Si ce projet a pu voir le jour, il s'avère que c'est notamment à partir de l'action de mise en relation garantie par le réseau Eudec. C'est en effet, par l'entremise de l'association que l'un des quatre couples qui souhaitait s'inscrire dans le mouvement de l'éducation démocratique a été en mesure de prendre connaissance de l'existence d'un projet dans la région où ils allaient emménager et, ainsi, de le rejoindre après avoir contacté les porteurs du projet.

Autant de ressources qui sont donc garanties par le réseau Eudec et qui permettent à l'éducation démocratique, non seulement de prospérer, mais aussi et surtout de se faire connaître par le plus grand nombre. Aux quelques ressources que nous avons mentionné ici viennent s'ajouter les formations et autres journées d'immersion que proposent les écoles démocratique en place. Des interactions multiples au sein d'un même mouvement pédagogique au cours desquelles se partagent des savoirs et des savoir-faire et qui favorisent, comme nous avons eu la possibilité de l'observer, la constitution d'un capital social spécifique c'est-à-dire « la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance »¹³⁸.

2.2 ... à l'essaimage plus ordinaire et informel

A l'activité de publicisation et de promotion de l'éducation démocratique à laquelle s'attache l'association Eudec France, il peut être fait mention d'une seconde modalité de diffusion de ce que l'on peut qualifier ici d'« innovation sociale ». Par « innovation sociale » on entend l'ensemble des « pratiques visant plus ou moins directement à permettre à un individu – ou à un groupe d'individus – de prendre en charge un besoin social – ou un ensemble de besoins – n'ayant pas trouvé de réponses satisfaisantes par ailleurs »¹³⁹. Là où l'organisation nationale représentant l'éducation démocratique en France travaille activement à la connaissance et à la reconnaissance de la pédagogie, nous avons pu entrevoir une activité beaucoup plus informelle et continue visant à la diffusion de cette même alternative. Une volonté d'essaimer, au sens de « refuser un centre »¹⁴⁰ et de porter à la connaissance du plus grand nombre cette alternative et ses principes, que l'on retrouve

137 Expression utilisée par Maxime lors de l'entretien mené le 15 mars 2019

138 Bourdieu P., « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 31, janvier 1980. Le capital social. pp. 2- 3

139 Chambon J.-L., David A., Devevey J.-M., *Les innovations sociales*, Paris, PUF., 1982

140 Zéhenne C., « La forme d'un manque », *Les Temps Modernes*, vol. 691, no. 5, 2016, pp. 138-156.

notamment chez les parents des enfants inscrits dans les écoles démocratiques au cours des entretiens.

Matthieu : Et euhm, aujourd'hui c'est une démarche que vous êtes le premier à, à diffuser autour de vous, des personnes qui sont ?

Michel : (il me coupe) Ah je fais un prosélytisme de dingue ! Ah de taré ! Mais j'en, j'en jouis, je vous jure ! J'en, je jubile ! D'abord, j'adore ça, j'adore les challenge un peu dingues et dans les dîners en ville etc dès que je peux la, en placer. Dès qu'on me dit, j'attends la question un, presque en pervers « alors ton fils il est en seconde ? ». Et là je plonge et là je fais un show. Euh, ah ouais non non je jubile. Mais a, mais, vraiment.

Michel, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

Une aspiration, parfois très forte comme on peut le voir avec l'exemple de Michel, à partager une telle expérience et qui n'est pas sans rappeler le processus de « diffusion informelle » évoqué par Nadine Richez-Battesti¹⁴¹. Laquelle est basée « sur des bricolages toujours renouvelés, reposant largement sur les réseaux sociaux des porteurs de l'expérimentation et le bouche-à-oreille : le processus de diffusion est horizontal et la réplique partielle »¹⁴². Toutefois, un tel essaimage n'est pas sans rencontrer quelques oppositions, certains des parents nous expliquant qu'ils ne diffusaient et promouvaient l'éducation démocratique qu'avec des personnes dont ils percevaient une attitude positive à l'égard de leur démarche, sur laquelle nous reviendrons un peu plus tard, la radicalité présentée par la pédagogie apparaissant alors comme l'une des raisons de cette « réplique partielle ».

Cependant, et à l'inverse de ce que nous avons pu mentionner jusque là, les parents qui inscrivent leurs enfants dans des écoles démocratiques, pour une partie d'entre-eux, ne se contentent donc pas de quitter l'institution qui ne leur convenait plus mais au contraire entreprennent également une « prise de parole » telle que l'a pensé A. O. Hirschman. En effet, si la démarche de nos enquêtés se donne à voir, dans un premier temps, comme une parfaite illustration du concept de défection, elle ne peut être réductible selon nous à cette seule dénomination. Analyser de manière unidimensionnelle la sortie d'une telle institution serait le meilleur moyen, à nos yeux, de marquer

141 Richez-Battesti N., « Les processus de diffusion de l'innovation sociale : des arrangements institutionnels diversifiés ? », *Sociologies pratiques*, vol. 31, no. 2, 2015, pp. 21-30.

142 Ibid.

notre recherche du sceau de l'inachevé. Il convient dès lors, d'entrevoir dans quelle mesure « ces deux modes d'action ne sont donc pas exclusifs l'un de l'autre » comme l'expliquent Cyrille Ferraton et Ludovic Frobert¹⁴³. Alors que la « voice », définie comme étant l'expression du « mécontentement [des membres d'une organisation] en s'adressant soit à la direction, soit à une autorité qui a prise sur la direction, soit encore à qui veut bien les entendre »¹⁴⁴, n'avait pas été utilisée dans le premier temps à l'encontre de l'Éducation nationale « en raison de la faible place dont les parents ont bénéficié au sein du modèle bureaucratique-professionnel, fondé sur l'alliance entre l'administration d'État et les enseignants, qui domine dans l'enseignement »¹⁴⁵, elle s'avère être ici perçue par les parents comme une énième occasion de signifier leur réprobation du système en place. Un essaimage informel dont semblent être porteurs les parents rencontrés, même si certains n'hésitent pas à prendre part activement à une promotion plus formelle de l'éducation démocratique en venant témoigner lors des journées portes-ouvertes des écoles auprès des parents en recherche de solutions alternatives.

Dans ce chapitre nous avons donc souhaité revenir sur les conditions dans lesquelles s'effectue la promotion de l'éducation démocratique. Bien loin d'être reconnue par l'Éducation nationale, la pédagogie « alternative » fait ici face à une opposition ouverte de cette dernière tant elle vient remettre en cause le monopole acquis par l'institution étatique dans ce domaine. Une absence de reconnaissance immédiate qui se donne d'autant plus à voir si l'on considère les nombreuses inspections académiques que connaît ce mouvement pédagogique ces derniers mois. Toutefois, cette situation ne vient pas atténuer, comme nous avons pu le voir, le désir manifesté par les fondateurs-membres du personnel de nouer des liens avec l'institution et ainsi de permettre à leur alternative éducative d'être pleinement insérée dans le champ éducatif français. Afin de se faire connaître du plus grand nombre, deux modalités de diffusion sont retenues par l'éducation démocratique. La première repose principalement sur l'établissement d'une communauté pédagogique européenne, où l'ensemble des écoles démocratiques sont représentées, et à partir de laquelle sont initiées des plans de communication pour sensibiliser les parents et plus largement l'ensemble des citoyens à leur cause ; la deuxième dépend, quant à elle, du bouche-à-oreille entre les différentes familles qui ont rejoint le mouvement en inscrivant leurs enfants dans ces écoles.

143 Ferraton C. et Frobert L., « III / Défection et prise de parole », Cyrille Ferraton éd., *Introduction à Albert O. Hirschman*. La Découverte, 2017, pp. 49-72.

144 Hirschman A., *Défection et prise de parole*, Fayard, 1995, p.16

145 van Zanten A., « 10. Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité », Hugues Lagrange éd., *L'épreuve des inégalités*. Presses Universitaires de France, 2006, pp. 315-350.

Si préférer l'éducation démocratique à l'Éducation nationale, comme cela peut être le cas des individus que nous avons interrogés, revient à s'affranchir d'une institution étatique dont il a pu être souligné le caractère éminemment central dans le champ éducatif – la défection étant alors considérée comme la seule posture envisageable par rapport à une structure envers laquelle les critiques se multiplient et la croyance s'amointrit voire s'évanouit – il ne peut être dénié à une telle entreprise la nature déviante qui est la sienne. Le vide auquel se confrontent les parents est alors propice à l'anxiété et à l'entreprise d'étiquetage dont ils seront les cibles comme nous le soulignerons plus tard. Adhérer à une pédagogie comme l'éducation démocratique suppose, dans le même temps, de rejoindre une alternative qui se trouve être en perpétuelle quête de connaissance et de reconnaissance. En somme, s'intéresser à une pédagogie « alternative » n'est pas sans soulever tout un tas de questionnements, notamment à l'égard du rapport entretenu avec des institutions telle que l'Éducation nationale, pour lesquels la sociologie politique et la science politique restent à l'heure actuelle encore largement sans réponses. Un programme de recherche aussi important que le risque pris par nos enquêtés semble donc être à investir pour appréhender des comportements dont nous avons tentés d'esquisser les coûts.

Partie 2 : Quand dénoncer ne suffit plus : le profil singulier des fondateurs d'écoles démocratiques

S'attacher à rendre compte d'une pédagogie « alternative » comme l'éducation démocratique nécessite de se pencher sur ceux qui incarnent une telle initiative et sans qui celle-ci ne pourrait prétendre à l'existence. Dans cette deuxième partie de notre développement nous souhaitons, dès lors, nous concentrer sur ces membres fondateurs, qui s'avèrent être aussi le plus souvent les membres du « staff » des écoles démocratiques, et comprendre dans quelle mesure ces individus en viennent à prendre fait et cause pour une pédagogie « alternative » en particulier, et plus généralement une thématique, en l'occurrence ici l'éducation. A partir d'une analyse du profil de certains des fondateurs des deux écoles démocratiques visitées, nous tenterons de démontrer dans quelle mesure agir et s'engager pour la promotion d'une autre voie demeurent liés à une certaine position dans l'espace social et, en ce sens, ne peuvent déroger aux enseignements de la sociologie de l'engagement et du militantisme. De plus, il s'agira pour nous de saisir, si ils existent, les ressorts idéologique et politique sur lesquels s'appuient les acteurs de l'éducation démocratique pour sauter le pas d'un tel engagement et le faire prospérer. Au fur et à mesure de notre recherche la promotion d'une telle discipline paraît être, en effet, corrélée au développement d'un certain ethos et emprunte d'un rapport au monde singulier. Enfin, il conviendra de revenir sur les fondements de cette

pédagogie et, à la lumière des observations que nous avons menées, de vérifier si ces derniers sont effectifs dans la pratique ou cantonnés à la théorie développée par ce mouvement éducatif.

Chapitre 3 : Un passage à l'acte sous conditions de ressources

Là où l'éducation démocratique tend à être caractérisée par l'originalité et la radicalité de sa démarche pédagogique, elle semble dans le même temps concerner des individus dont les positions dans l'espace social ne peuvent être ignorées. A la suite de nos échanges avec les quelques membres fondateurs-du personnel d'écoles démocratiques rencontrés il nous est apparu essentiel de revenir sur les quelques déterminants sociaux indispensables pour s'engager dans et pour cette pédagogie « alternative ». Dans cette partie, nous nous attacherons donc, à l'aide des enseignements de la sociologie bourdieusienne, à appréhender les dispositions sociales de ces acteurs qui sont autant de prédispositions pour l'engagement.

1. Une histoire de capitaux et d'engagements

Adhérer à l'éducation démocratique et en devenir l'un des principaux acteurs en fondant une école n'est pas donné à tout le monde. C'est à tout le moins ce qui nous a été donné à voir tout au long de notre recherche et, plus particulièrement, au cours des entretiens réalisés avec les parties-prenantes de cette pédagogie « alternative ». Sur les six entretiens effectués avec des membres fondateurs-du personnel, la moitié d'entre eux ont eu lieu avec trois des huit membres fondateurs de l'école démocratique de Charente-Maritime. L'autre moitié, quant à elle, rassemble des échanges effectués avec deux membres du personnel de l'école parisienne et un entretien avec l'un des fondateurs de cette école parti désormais expérimenter les principes de ce mouvement éducatif à l'échelle d'un village dans le sud de la France.

1.1 Des capitaux scolaires et culturels en nombre

L'ensemble des acteurs que nous avons pu interroger se caractérise par leur appartenance à la strate supérieure des professions et catégories socio-professionnelles établies par l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques). Si la plupart des membres du personnel-fondateurs de ces deux écoles démocratiques ont décidé de quitter leur précédente activité professionnelle pour se consacrer à temps plein aux écoles, il se signalent, tout de même, par les professions qu'ils exerçaient avant de s'engager pour l'éducation démocratique. Ainsi, deux

enquêtées travaillaient dans le monde de la mode et du luxe. L'une en tant que designer, elle eut alors l'occasion de faire des stages dans des maisons de haute couture comme Hermès avant de mettre en place son propre studio de création et de proposer ses services de designer et d'architecte d'intérieur à des particuliers comme à des professionnels. Plusieurs années dans un milieu professionnel où elle « ne trouvait pas de sens »¹⁴⁶ avant de devenir professeure d'arts appliqués dans un lycée du VII^{ème} arrondissement de Paris. L'autre, comme styliste pour des marques de luxe de prêt-à-porter pendant six ans avant d'être licenciée au moment même où elle apprenait sa grossesse. Deux autres enquêtés étaient, quant à eux, professeurs des écoles avant de se mettre en disponibilité et de s'investir pleinement pour Romain dans l'école démocratique de province et de réaliser un stage d'immersion de longue durée pour Mathilde, dans l'école parisienne. Maxime, membre fondateur de l'école démocratique de Charente-Maritime, et dont l'épouse est salariée de l'école, a, pour sa part, décidé de continuer son activité de gérant d'un cabinet de transactions immobilières tout en étant présent un jour par semaine dans la structure. Enfin, le dernier membre interrogé, fondateur de l'école démocratique parisienne et ancien membre du personnel de cette même école, était cadre dans une grande entreprise internationale spécialisée dans le conseil en stratégie auprès de grandes entreprises qu'il finira par quitter pour devenir enseignant en mathématiques et physiques dans un collège-lycée privé. Des professions occupées, qui correspondent aux catégories socio-professionnelles supérieures¹⁴⁷, et confèrent de ce fait aux membres fondateurs-du personnel des écoles démocratiques le statut de dominants si l'on se réfère ici aux analyses développées par Pierre Bourdieu. Une position dominante dans l'espace social qui se donne à voir d'autant plus à voir comme nous allons l'évoquer à travers la diversité des capitaux possédés par les protagonistes de l'éducation démocratique.

Tout d'abord, les individus dont nous rendons compte ici manifestent un important capital scolaire à travers leurs cursus scolaires et leurs études supérieures. Pour l'ensemble de nos enquêtés, il a pu être relevé un niveau d'études supérieures équivalent à « bac +5 ». Si la majorité d'entre eux ont réalisé des études supérieures dans le public, on peut toutefois noter pour certains des formations dans des établissements privés. L'un des enquêtés est ainsi centralien, diplômé de l'École Centrale de Paris et d'une université américaine, tandis qu'une enquêtée a suivi une partie de ses études dans une école privée de stylisme et qu'un autre est diplômé d'une école de commerce. Autant de diplômes et de titres universitaires qui nous amènent à envisager, en reprenant les considérations de Pierre Bourdieu, que les acteurs de l'éducation démocratique se distinguent par leur fort capital

146 Expression utilisée par Alice, membre fondatrice et du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime lors de l'entretien mené le 15 mars 2019

147 Se référer au tableau récapitulatif en annexe p.149

culturel « institutionnalisé »¹⁴⁸ et plus encore par leur important « capital culturel légitime »¹⁴⁹ c'est-à-dire « la culture garantie par l'État, garantie par cette institution qui garantit les titres de culture, qui délivre les diplômes garantissant la possession d'une culture garantie »¹⁵⁰. Un capital culturel qui apparaît encore plus important pour quelques uns des agents avec lesquels nous avons échangé au vu de leurs origines familiales que l'on pourrait qualifier d'aisées et des activités professionnelles de leurs parents. Un capital culturel « incorporé »¹⁵¹, pour reprendre la typologie bourdieusienne, qui transparaît notamment, dans les deux cas qui suivent. Sophie qui a fait des études de stylisme est originaire du Canada, où ses deux parents, tous deux français, ont immigré. Une situation qui tend à favoriser, dans son cas, le développement de certaines ressources culturelles déterminantes pour occuper les positions les plus élevées dans l'échelle sociale ; en l'occurrence ici un capital linguistique. X., importante figure de l'éducation démocratique en France, que nous avons rencontré lors d'un déjeuner dans le XVI^{ème} arrondissement de Paris (arrondissement dans lequel vivent ses parents), est pour sa part issu d'une famille bourgeoise originaire d'un pays arabe. Un contexte familial qui lui permet d'hériter des capitaux culturels et sociaux mais également économiques de ses parents : son père étant négociant de produits polymères et sa mère docteure en science de communication d'une célèbre université parisienne. C'est notamment au cours de cette socialisation primaire au sein de la cellule familiale que X. va se voir transmettre un certain capital culturel que l'on pourrait qualifier ici d'entrepreneurial. L'activité professionnelle de son père et l'environnement familial, du côté paternel, dans lequel il évolue le conduisent, en effet, à intérioriser ces « compétences entrepreneuriales »¹⁵² ou ce que Nathalie Colombier et David Masclet nomment un « savoir penser (aptitudes de management, capacité à travailler de façon autonome) »¹⁵³. La sphère familiale se révèle alors centrale dans la diffusion de ces ressources liées au monde de l'entreprise comme s'attachent à le souligner Céline Bessière et Sibylle Gollac. Une transmission de savoirs et savoir-faire bien spécifiques qui s'avère, par ailleurs, déterminante pour la mise en place de l'école et la bonne réception de cette action au sein de l'entourage de X., et plus particulièrement auprès de son père, comme il l'explique dans l'extrait d'entretien suivant.

Matthieu : C'est, c'est la dimension finalement entrepreneuriale de ton action

148 Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales.*, Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6.

149 Bourdieu P., *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Paris, Raison d'agir-Seuil, 2012

150 Ibid.

151 Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales.*, Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6.

152 Bessière C. et Gollac S., « Famille », Pierre-Marie Chauvin éd., *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Presses de Sciences Po, 2014, pp. 274-287.

153 Colombier N., Masclet D., « L'importance de l'environnement familial comme déterminant du travail indépendant », *Economie et statistique*, n°405-406, 2007. Entreprises. pp. 99-118;

en fondant l'école qui leur a plu ? [Il m'expliquait juste avant que sa décision de quitter le cabinet de conseil international pour devenir enseignant de mathématiques et physiques n'avais pas trop plu à son père.]

X. : Exactement ! Ça mon père il a adoré ! En fait et d'ailleurs je lui dois énormément, il a soutenu l'école financièrement, dès que j'ai présenté l'idée. Alors que c'est une idée vachement étrangère, assez radicale et tout ça. [...] Et y a pas de « oui mais » chez mes parents, imagines, le jour où j'ai l'idée alors même qu'elle était complètement immature mais j'étais hyper enthousiasmé. Je leur en parle et je leur dis « je vais faire ça en fait ». Et euh, et y a pas eu un seul « oui mais », donc tu vois ça c'est, dans le, dans les familles où y a justement la culture entrepreneuriale, et bah on tue jamais une idée dans l'œuf en fait. Et on la regarde avec bienveillance et avec soutien. Et euh, et ils m'ont donné ça dès le départ. Bien sûr que ça a eu une influence, que ça a eu un impact.

Si les capitaux économiques de la famille de X. se sont révélés majeurs pour la mise en œuvre d'un tel projet, il apparaît que la nature même de la démarche, de part le geste qu'elle requiert, n'est pas étrangère au capital culturel entrepreneurial que celui-ci a pu acquérir via son entourage. Une culture de l'entrepreneuriat qui, du reste, avait l'air d'être partagée par une partie non-négligeable de nos enquêtés si l'on considère les références, le vocabulaire et les comparaisons d'une structure comme l'école démocratique avec quelques autres entreprises présentes à l'échelle mondiale. Un regard que peuvent avoir les individus rencontrés de leur propre action qui sera l'objet d'un développement dans une prochaine partie car nous l'estimons suffisamment caractéristique de la démarche entreprise pour nous arrêter plus longuement dessus.

1.2 Une capacité à la multipositionnalité

Au-delà, donc, des forts capitaux culturels dont les acteurs de l'éducation démocratique recèlent, ces derniers semblent également faire preuve d'un multipositionnement relativement conséquent. Une multipositionnalité, sur laquelle nous nous arrêtons ici et qui, dans notre cas, nous permet d'appréhender dans toute sa globalité les ressorts de l'engagement des promoteurs de cette pédagogie « alternative ». Ainsi, certains acteurs de l'éducation démocratique se distinguent par leur pluri-engagement. En effet, ces derniers ne se contentent pas de leur engagement pour une autre

voie dans le domaine de l'éducation mais adhèrent voire créent des structures qui se trouvent être soit dans la continuité de ce que nous envisageons dans notre recherche comme leur engagement principal – en raison du temps qu'ils y consacrent et de l'attachement qu'ils portent à cette cause – soit dans un tout autre domaine. Cependant, si les organismes peuvent différer par rapport à l'enjeu même de leur existence, nous sommes néanmoins en mesure d'établir des passerelles entre ces différentes adhésions. Aussi, l'exemple de Maxime vient entrer en résonance avec cette notion de pluri-engagement. Un exemple particulier, de plus, puisque cet enquêté, lors de notre échange, a omis de nous mentionner ces différents engagements au moment où nous lui posions la question de ces potentiels autres investissements, que cela soit dans un parti politique, un syndicat ou une association. Après quelques recherches menées sur l'Internet à propos des acteurs que nous avons rencontrés, nous nous sommes aperçus que Maxime était le président d'une association proposant des cours alliant yoga et pilates dans la commune où il réside mais également contributeur d'un blog proposant des conseils et des recettes autour de l'alimentation vivante – une conception particulière de l'alimentation où la part belle est faite aux fruits et légumes consommés crus et avec le moins de préparation possible –, un pluri-engagement que Maxime semble partager avec son épouse, elle aussi impliquée et salariée à plein temps dans l'école démocratique de Charente-Maritime. Deux engagements qui témoignent d'une même volonté, similaire à celle que l'on retrouve dans les principes de l'éducation démocratique, de promouvoir un bien-être à travers des comportements alternatifs. Sophie, de son côté, membre du personnel dans l'école démocratique parisienne, fait état d'une participation aux événements politiques locaux tels que le vote des budgets participatifs de la commune où elle habite ou encore les réunions de quartier. Un engagement qu'elle dit partager avec son conjoint et pour lequel elle voue davantage de considération que l'acte de vote en raison du « concret » et du côté « utile » que celui-ci lui évoque. Enfin, Romain et Alice, l'un des couples fondateurs de l'école démocratique de Charente-Maritime, nous expliquaient avoir participé à une Association pour le maintien d'une agriculture paysanne (AMAP) lorsqu'ils se trouvaient encore en la région parisienne, même si l'expérience ne s'était pas avérée concluante et qu'ils n'ont, depuis pas retenté une telle démarche là où ils résident.

Un pluri-engagement qui se donne donc à voir comme relativement conséquent chez nos enquêtés et qui participe, dans une certaine mesure, de la faisabilité d'une telle « alternative » et de la cohésion perçue et confirmée entre les différentes parties-prenantes. On rejoint, ici, le constat opéré par Michael Voegtli, selon lequel, « si l'identité collective n'est pas une précondition de la mobilisation, le fait pour certains acteurs d'occuper des positions proches dans l'espace social

permet toutefois de faciliter le rassemblement et le passage à l'action »¹⁵⁴. Un « passage à l'action » qui, de plus, ne se révèle pas être inédit avec l'éducation démocratique, puisque, comme nous venons de le voir, il ne s'agit pas, pour la plupart d'entre eux, de leur primo-engagement si l'on se réfère au concept de sociologie de l'engagement. Toutefois, il peut être fait mention d'une certaine homogénéité dans la pluralité des engagements de nos enquêtés car ces derniers se mobilisent en règle générale dans des structures où la recherche d'une autre voie est éprouvée : développement du bien-être, consommation engagée, démocratie participative étant les différentes thématiques que nous avons pu rencontrer.

2. Entre temps et tutoiement

Dans cette partie il convient de se porter sur ce qui constitue, selon nous, deux autres caractéristiques du profil sociologique des membres fondateurs-du personnel des écoles démocratiques, certes moins perceptibles au premier regard, mais qui sont autant d'éléments attestant de la position dominante occupée par ces enquêtés.

2.1 Un rapport particulier à la temporalité

Tout d'abord, il peut être fait état de ce que l'on peut considérer ici comme étant une condition autant qu'une conséquence de l'engagement : la faculté à avoir et à gérer son temps. En effet, à la suite de nos entretiens avec les différents fondateurs et membres du personnel rencontrés, nous avons pu relever une très forte présence de cette notion de temps dans les propos des acteurs de l'éducation démocratique. Si ces derniers vont, en premier lieu, et surtout, faire référence à cette temporalité c'est principalement lorsqu'il est question de qualifier leur engagement dans la structure.

« Parce que là l'école nous prend un, un, nous prend énormément de temps. C'est vrai que c'est, c'est une expérience très intense où on se remet en question tous les jours, fin on se remet en question. On essaie de, de repenser tous les jours à comment améliorer la structure et euh, c'est vraiment 100 % de ma charge mentale (rires) on va dire. Où on rentre le soir on parle de l'école, on part le matin on parle de l'école, et du coup ouais ça me laisse pas trop de temps. »

154 Voegtli M., « 10. « Quatre pattes oui, deux pattes, non ! » L'identité collective comme mode d'analyse des entreprises de mouvement social », in Éric Agrikoliansky et al., *Penser les mouvements sociaux*, La Découverte « Recherches », 2010 (), p. 203-223.

Romain, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

On le voit, à travers, l'extrait d'entretien qui précède, s'impliquer dans le fonctionnement et la vie d'une école démocratique demeure un engagement coûteux en temps. Devenir acteur de l'éducation démocratique suppose dès lors, dans une certaine mesure, de s'inscrire dans un « engagement total » tel qu'a pu le définir Olivier Donnat à propos des passions culturelles¹⁵⁵. Par « engagement total » le sociologue entend toute passion qui « apparaît comme le pivot autour duquel s'est organisé l'ensemble de l'existence de la personne »¹⁵⁶, et dont l'une des manifestations peut être « une professionnalisation de la passion »¹⁵⁷, même si il faut rappeler qu'Olivier Donnat envisage cette dernière comme une dimension parmi d'autres et non-exclusive. Un rapport au temps particulier également si l'on considère les nombreuses césures et autres périodes « de transition »¹⁵⁸ auxquelles ont fait mention les individus au cours de nos échanges.

« Et euh du coup quand j'ai vendu ma précédente entreprise, eh bien on a eu, j'ai eu une période avec Clémence aussi (sa compagne), euh, même si c'était, un cheminement déjà depuis plusieurs années mais une période de euh, justement de recul. Bah voilà c'est-à-dire que d'une, d'un moment de beaucoup d'intensité. A un moment où on a beaucoup d'espace et de temps euh, en fait la question de l'éducation est arrivée euh, avec cette prise de recul. Parce que avant le fait d'être la tête dans le guidon etc. Y a plein de choses que je ne voyais pas. Auxquelles je n'avais pas de perception. Et ça a permis de changer mon prisme, ma vision sur euh, ma relation avec mes enfants, mes, le, la, la, la relation de mes enfants avec l'école. Parce que finalement quand on est parent au final ça tourne entre la famille, le travail, les enfants et l'école. Et du coup ça a, ça a changé mon prisme, et puis ça m'a permis d'avoir du temps, et d'avoir du temps pour lire. »

Maxime, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

155 Donnat O., « Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret », *Réseaux*, vol. 153, no. 1, 2009, pp. 79-127.

156 Ibid.

157 Ibid.

158 Expression mobilisée par Maxime, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime lors de l'entretien réalisé le 15 mars 2019

Le temps sur lequel nous nous arrêtons ici ne se présente alors plus comme une simple donnée chiffrée qui agit comme une unité de mesure mais bel et bien comme une variable à propos de laquelle des rapports variés peuvent être observés en fonction de la place dans l'espace social. Il s'agit, à ce moment de notre analyse, de s'appuyer sur les enseignements de la sociologie du temps et de démontrer, en se référant à ce que rapporte Nathalie Heinich sur Norbert Elias et son ouvrage *Du temps*, dans quelle mesure « le temps est un phénomène socialement construit par les instruments mêmes de sa mesure »¹⁵⁹. Dans l'extrait ci-dessus nous pouvons mettre au jour ce rapport dominant au temps dont les acteurs de l'éducation démocratique, plus généralement, semblent détenteurs. Le fait, pour la majeure partie de cette population, d'être en capacité de prendre du temps et de trouver des moments au cours desquels ils se consacreront notamment à la question de l'engagement pour une telle cause – en lisant plusieurs ouvrages rattachés de près ou de loin à cette pédagogie – s'avère être effectivement constitutif de leur position élevée dans la société. Une capacité à gérer son temps, de plus, véritable disposition des individus interrogés, qui n'est pas sans être reliée à la possession de capitaux économiques si ce n'est aussi importants que leur capitaux culturels mais tout du moins relativement élevés. Ce sont, en effet, ces ressources financières qui ont permis à bon nombre de nos enquêtés de consacrer du temps à l'éducation démocratique y compris en tant que bénévole sans pour autant avoir le besoin de se mettre à la recherche d'une activité professionnelle leur permettant de subvenir aux besoins élémentaires tels que se loger, manger ou encore se déplacer. L'un des couples a ainsi pu pleinement s'investir dans le projet d'école démocratique grâce à la vente du logement qu'ils occupaient précédemment en région parisienne. Une temporalité spécifique, donc, et qui se différencie du rapport au temps des classes populaires qu'ont pu mettre au jour Daniel Thin et Mathias Millet. Ces derniers, soulignent, comme nous venons de le voir, le poids des « conditions matérielles d'existence »¹⁶⁰ surtout lorsque celles-ci sont liées à « une précarité sociale et économique »¹⁶¹. Un usage du temps que les deux auteurs envisagent comme inégalitaire et qui a trait, en partie, à « la maîtrise et l'usage d'écritures programmatrices comme les agendas »¹⁶². Or les acteurs de l'éducation démocratique, par l'ensemble des capitaux dont ils disposent (culturel, scolaire, économique), sont en mesure de tenir le temps et non pas de le subir. S'attacher à une analyse de l'engagement en fonction de cette dimension nous permet, par conséquent, de rendre compte autrement de la capacité d'un individu à devenir un acteur, comme tendent à l'être ici les fondateurs-membres du personnel des écoles

159 Heinich N., « III. Une sociologie du temps long », Nathalie Heinich éd., *La sociologie de Norbert Elias*. La Découverte, 2010, pp. 55-75.

160 Millet M., et Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. » *Lien social et Politiques*, numéro 54, automne 2005, p. 153–162.

161 Ibid.

162 Ibid.

démocratiques, ou à demeurer un agent.

2.2 Des pratiques langagières spécifiques

Lors de notre entrée sur le terrain, et plus encore au moment des entretiens, nous avons pu constater que les promoteurs de l'éducation démocratique s'employaient à mobiliser un langage bien particulier et qui apparaissait comme très éloigné du champ lexical que l'on s'attend, *a priori*, à retrouver dans le champ éducatif.

Tout d'abord, lors des premières prises de contact avec les équipes des deux écoles démocratiques nous nous sommes immédiatement vus proposer le tutoiement. Un élément qui ne paraît pas être déterminant, au premier abord, dans notre analyse mais qui se révèle pourtant suffisamment significatif pour que nous nous attardions dessus. En effet, si l'on suit les quelques analyses qui ont été réalisées à ce sujet, le tutoiement s'avère être une pratique socialement distribuée et correspondant plus encore à un champ d'activité professionnelle bien précis. Là où Baptiste Coulmont explique que « le tutoiement est associé à des relations souples, horizontales, égalitaires, des formes d'interactions socialement valorisées »¹⁶³, Alex Alber stipule que celui-ci est plus largement corrélé aux pratiques managériales des entreprises et qu'il peut être décelé dans des structures à « forte homogénéité générationnelle »¹⁶⁴, où s'opère une « généralisation d'un tutoiement d'inspiration anglo-américaine, associé à l'usage des prénoms dans les interactions quotidiennes »¹⁶⁵. Autant de caractéristiques que l'on retrouve effectivement sur les deux terrains d'étude. Si l'ensemble des membres fondateurs-du personnel appartiennent relativement tous à la même tranche d'âge, c'est-à-dire aux 30-40 ans, ils s'interpellent également tous par leur prénom. Aussi, l'utilisation de ce pronom peut être affiliée aux pratiques issues de l'univers des start-up comme s'attache à le démontrer Yannick Estienne : « à travers le tutoiement et la faible division hiérarchique et fonctionnelle du travail, la start-up casse définitivement les représentations vieilles de l'entreprise comme haut lieu de la lutte de classes »¹⁶⁶. Le tutoiement, dont nous avons fait l'objet, se donne alors à voir comme une véritable règle de l'interaction et « un subtil marqueur

163 Coulmont B., « Le tutoiement au travail, un subtil marqueur social », site Internet *Le Monde*, 25 mars 2019, URL : https://www.lemonde.fr/sciences/article/2019/03/25/le-tutoiement-au-travail-un-subtil-marqueur-social_5440691_1650684.html (consulté le 29/05/2019)

164 Alber A., « Tutoyer son chef. Entre rapports sociaux et logiques managériales », *Sociologie du travail* [En ligne], Vol. 61 - n° 1 | Janvier-Mars 2019, mis en ligne le 07 mars 2019, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sdt/14517>

165 Ibid.

166 Estienne Y., « La mobilisation des (net)travailleurs de la « Nouvelle économie » : gouvernement des hommes et contrainte d'autonomie », *Études de communication* [En ligne], 28 | 2005, mis en ligne le 20 novembre 2014, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/77>

social »¹⁶⁷ pour reprendre B. Coulmont.

Mais au-delà du tutoiement directement perceptible lors de nos échanges avec les protagonistes des écoles démocratiques, c'est l'ensemble du vocabulaire usité par les enquêtés qui paraît emprunté au monde de l'entreprise. Ainsi, à l'issue des entretiens, nous avons pu relever la présence de tout un champ lexical bien spécifique où des termes tel que « challenger », « staff », « process » ou encore « business plan » prenaient place. Par exemple, toute une rhétorique autour du mot « challenge » – terme revenu jusqu'à dix fois dans un seul et même entretien – a pu être notamment décelée. Les acteurs de l'éducation démocratique en général et leurs discours en particulier semblent alors être, comme on peut le percevoir ici, façonnés par cette « novlangue managériale » à laquelle s'est consacrée Agnès Vandeveld-Rougale¹⁶⁸. De fait, les enquêtés ici considérés auraient développé un habitus – notion de la sociologie bourdieusienne se définissant comme « un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales »¹⁶⁹ – propre à leur socialisation secondaire, connue jusque là dans les différentes entreprises auxquelles ils appartenaient avant de s'engager pour cette pédagogie « alternative ». Une manifestation accrue d'anglicismes qui nous amène donc à considérer que, aux côtés du tutoiement, est à l'œuvre toute une rhétorique que l'on retrouve plus spécialement dans les start-up, « forme d'entreprise porte-drapeau de la « nouvelle entreprise » »¹⁷⁰. Un discours qui révèle, en outre, une certaine appréhension du monde où la liberté et la responsabilité individuelle prédominent chez les parties-prenantes des écoles démocratiques et sur laquelle nous nous attarderons dans une prochaine partie.

Au cours de ce troisième chapitre, nous avons souhaité revenir sur ce qui constitue selon nous les déterminants d'un tel engagement. Nous nous sommes attachés à rendre compte du profil sociologique de ceux qui ont décidé de s'investir directement dans et pour l'éducation démocratique tout en soulignant la position dominante qu'occupaient ces enquêtés dans l'espace social. Les nombreux titres scolaires qu'ils possèdent, le capital culturel conséquent qui est le leur et les capitaux économiques suffisamment importants qu'ils détiennent nous permettent, en effet – en nous inscrivant dans les analyses sociologiques initiées par Pierre Bourdieu – de qualifier cette

167 Coulmont B., « Le tutoiement au travail, un subtil marqueur social », site Internet *Le Monde*, 25 mars 2019, URL : https://www.lemonde.fr/sciences/article/2019/03/25/le-tutoiement-au-travail-un-subtil-marqueur-social_5440691_1650684.html (consulté le 29/05/2019)

168 Vandeveld-Rougale A., *La novlangue managériale. Emprise et résistance*. ERES, 2017

169 Wagner A-C., « Habitus », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/12>

170 Gaujard C., « Vers un nouvel idéaltype organisationnel : une application de la méthode webérienne aux start-up actuelles », *Innovations*, vol. 27, no. 1, 2008, pp. 163-182.

population si ce n'est d'élite, le terme a par ailleurs été directement utilisé par l'un des membres fondateurs pour reconnaître sa position particulière, tout du moins de dominante. Toutefois, il peut être précisé que si les acteurs de ce mouvement pédagogique appartiennent à la frange privilégiée de l'échelle sociale, ils demeurent les dominés des dominants en ce sens qu'ils détiennent, certes des capitaux culturels en nombre, mais des capitaux économiques en moins grande proportion que les individus les plus élevés dans l'espace social. De plus, un tel engagement s'avère conditionné à l'investissement parallèle dans d'autres occupations, bien souvent rattachées aux alternatives qu'elles soient politiques, sociales ou économiques, et à une propension à trouver du temps : caractéristique trop souvent minimisée mais sans laquelle une pleine appréhension ne peut être à l'œuvre. Enfin, comme nous avons pu le voir, la faculté à tutoyer et à faire référence à un vocable entrepreneurial apparaît être une disposition relativement partagée par l'ensemble de nos enquêtés. Une dimension, moins évidente encore que les précédentes, mais qui permet de cerner un peu plus la population à laquelle nous sommes confrontés : une population qui semble imprégnée des discours managériaux et du mode de fonctionnement des start-up apparues à la toute fin du XX^{ème} siècle¹⁷¹.

Chapitre 4 : Être une alternative au quotidien dans et hors de l'école : un engagement dans l'éducation pour se réapproprier le politique

Dans ce quatrième chapitre, il s'agit pour nous de revenir plus particulièrement sur la décision des membres fondateurs-du personnel de s'engager pour une telle pédagogie « alternative ». Là où le changement apparaissait, de prime abord, cantonné au champ éducatif, nous avons pu mettre au jour, grâce aux entretiens menés, que les individus interrogés avaient repensé dans toute leur entièreté leur style de vie. A l'aide, notamment, des travaux de Florence Faucher sur les militants verts, nous souhaitons nous concentrer sur la transformation du cadre de pensée autant que des pratiques quotidiennes des défenseurs de l'éducation démocratique. De même la nature du geste entrepris par les enquêtés, à savoir fonder une école, se doit d'être questionnée. Revendiquer une autre voie, qui plus est dans un secteur dominé par l'Éducation nationale, et donc, si l'on poursuit le raisonnement, par l'État, s'inscrit-il dans ce que de nombreux travaux de science politique abordent sous la notion d'*empowerment* ? Une question à laquelle nous tentons ici d'apporter une réponse en soulignant les spécificités que peut présenter une telle démarche.

1) L'éducation démocratique : un changement parmi d'autres

171 Ibid.

Si l'adhésion à l'éducation démocratique se révèle être un comportement marginalisé, il apparaît que celle-ci ne peut être comprise sans s'attarder sur ce que Vanessa Jérôme, à propos des militants Verts -EELV, a qualifié de « communauté de représentations et de pratiques »¹⁷² et à laquelle semble être affilié l'ensemble des fondateurs-membres du « staff » des écoles démocratiques. Loin d'être l'unique manifestation de cette différenciation, l'éducation démocratique semble être davantage la partie d'un tout chez les individus rencontrés qu'il convient ici d'analyser.

1.1 Le développement d'une identité « alternative »

L'engagement direct dans l'éducation démocratique, dont nous rendons compte dans cette partie à travers le profil des membres fondateurs-du personnel des écoles démocratiques, est apparu au fur et à mesure de notre recherche n'être que la face émergée d'une philosophie de vie plus globale dans laquelle se donnent à voir autrement les principes inhérents à l'éducation démocratique. Cependant, et avant de se pencher sur cette identité « alternative »¹⁷³ en référence à l'« identité verte »¹⁷⁴ mise au jour par Florence Faucher, il convient de s'arrêter sur les éléments contextuels ayant conduit nos enquêtés à entreprendre une telle orientation. Dit autrement, il s'agit, dans une certaine mesure, de faire la sociogenèse de cette bifurcation dans le parcours des acteurs de cette pédagogie.

« Et ch'uis devenue maman, et je pense que ça a été quand même un, un élément euh on va dire assez déclencheur pour la suite parce que là je me suis intéressé, bah justement est-ce que à trente ans j'aime ce que je fais. Bah finalement non pas tellement et pourtant j'ai voilà, un parcours de, j'ai plutôt réussie, euh avec un milieu artistique quand même donc qu'est pas, qu'était aussi queqchose que j'ai choisi. Euhm mais en fait je me suis, fin, posé un tas de questions sur la posture de l'adulte par rapport à l'enfant, de ce que j'avais vécu, de ce que je voulais faire vivre à ma fille donc voilà ça a été un petit peu le, on va dire l'élément déclencheur où je me suis dit que voilà je voudrais en tous cas aller vers l'enseignement. »

Alice, membre fondatrice-du personnel de l'école démocratique de

172 Jérôme V., « Engagement et carrières militantes chez Les Verts – EELV : un éternel recommencement ? », *EcoRev'*, vol. 42, no. 1, 2015, pp. 48-54

173 C'est ici l'adjectif « alternatif » qui a été retenu dans la filiation de la population « alternative » étudiée par Geneviève Pruvost. Pruvost G., « Modes de vie alternatifs et engagement », Bertrand Badie éd., *En quête d'alternatives. L'état du monde 2018*. La Découverte, 2017, pp. 218-224.

174 Faucher-King F., « Manger vert. Choix alimentaires et identité politique chez les écologistes français et britanniques », *Revue française de science politique*, vol. vol. 48, no. 3, 1998, pp. 437-457.

« Euh, où quand elle rentrait en petite section de maternelle, moi je la, quand j'allais la récupérer ce qui m'interpellait c'est que les petites flammes qu'elle avait, cette petite étincelle qu'elle avait dans les yeux, eh ben ce, diminuait un petit peu euh, chaque semaine. »

Maxime, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

A la suite des entretiens menés avec les fondateurs-membres du personnel nous nous sommes aperçus que, pour la plupart de ces individus, l'irruption de l'éducation démocratique en particulier et la modification de leur façon de percevoir leur existence plus généralement étaient reliées à ce qu'Anselm Strauss a pu qualifier de « changements institutionnalisés »¹⁷⁵. Cette expression entend réunir des événements aussi marquants que l'entrée dans la vie active, le mariage ou encore la naissance d'un enfant. En effet, et comme cela peut être envisagé à la suite des deux extraits d'entretiens cités plus haut, certains des enquêtés ont été confrontés à ces événements qui viennent bousculer un ordre des choses bien établi et qui peuvent conduire à cet « habitus déchiré »¹⁷⁶, mentionné par Pierre Bourdieu, chez quelques uns des acteurs de l'éducation démocratique. Ainsi, trois de nos enquêtés ont connu la naissance de leur premier enfant, un événement déterminant dans leur parcours puisqu'ils se sont tous mis, à la suite de celui-ci, à ré-envisager leur activité professionnelle et le sens qu'ils souhaitaient donner à leur vie. C'est ce dont témoigne notamment Alice, pour qui, la grossesse puis la naissance de sa fille ont été sources d'une multitude de questionnements, d'« une prise de conscience d'un point de vue écologique »¹⁷⁷ et l'origine d'une ré-orientation professionnelle qui l'a menée à s'intéresser à la thématique de l'éducation prise dans son acception la plus large. Pour d'autres enquêtés, tel que Maxime, c'est la première confrontation à l'école pour l'un de ses enfants qui s'avère alors déterminante et qui le conduit à s'interroger, avec sa compagne, sur les bienfaits du système scolaire classique. Autant de bouleversements qui travaillent les prédispositions des individus rencontrés, envisagées plus haut, et qui amènent ces derniers à ne plus suivre, dans une certaine mesure, la voie tracée par leurs dispositions sociales. On retrouve ici « l'homme pluriel » de Bernard Lahire, pour qui un individu a « des pratiques hétérogènes ou contradictoires, variant selon le contexte social »¹⁷⁸ et ne sera, par conséquent, que très peu souvent

175 Strauss A., *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié, 1992

176 Bourdieu P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 1997

177 Extrait de l'entretien mené avec Alice, membre fondatrice-du personnel de l'école de Charente-Maritime, réalisé le 15 mars 2019

178 Lahire B., « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu », site internet *Sciences Humaines*, février

en adéquation pure et parfaite avec ses prédispositions. Toutefois, elles ne restent pas totalement inopérantes car, comme nous pouvons le souligner, nos enquêtés finissent tous par préférer l'engagement pour une pédagogie « alternative ». Pour reprendre Anselm Strauss « les formes d'incidents qui précipitent la remise en question d'une identité ont de larges chances de se produire et d'avoir la même signification pour d'autres personnes appartenant à la même profession ou classe sociale. »¹⁷⁹.

Une transformation de l'identité des acteurs de l'éducation démocratique à l'œuvre et qui s'accompagne pour beaucoup d'entre eux d'une prise de conscience environnementale, devenue, comme nous avons été en mesure de le voir, fondamentale. A l'instar des militants verts étudiés par Florence Faucher, les protagonistes de ce mouvement pédagogique voient, dans « l'adoption d'une conduite particulière », « une manière stylisée et ostentatoire d'exprimer ses opinions et son appartenance à un groupe »¹⁸⁰. Pour nos enquêtés, l'éducation apparaît alors bel et bien comme cette « conduite particulière », dont parle la sociologue, mais ne saurait être la seule et l'unique manière de revendiquer leur distinction.

« Et euh, et pour moi l'écologie c'est une capacité à être vraiment à l'écoute de l'ère du temps et d'accompagner écologiquement justement pour moi c'est plus un adjectif plutôt que un certain état. Euh, tout comme la liberté et la démocratie pour moi c'est, une culture, un état d'esprit, c'est. C'est une dynamique en fait. Et pour moi l'écologie c'est la même chose, j'ai envie qu'on fasse de l'écologie écologiquement en fait. »

Entretien avec X, co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure de l'éducation démocratique en France

« Moi j'ai des grosses valeurs écologiques aussi. Ch'uis végétarienne tu vois, y a tout un mouvement aussi qui s'est mis en place. Ça fait deux ans que ch'uis végétarienne et ça fait trois ans que j'ai quitté l'Éducation nationale. Tu vois y a tout un, un, c'est tout un ensemble pour moi, c'est pas que, le métier, c'est le mode de vie en entier. Tu vois, c'est. C'est, en fait c'est une envie de, beaucoup plus, davantage de respect dans tout. »

1999, URL : https://www.scienceshumaines.com/l-homme-pluriel-la-sociologie-a-l-epreuve-de-l-individu_fr_10644.html (consulté le 30/05/2019)

179 Strauss A., *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié, 1992

180 Faucher-King F., « Manger vert. Choix alimentaires et identité politique chez les écologistes français et britanniques », *Revue française de science politique*, vol. 48, no. 3, 1998, pp. 437-457.

Ainsi, pour les enquêtés, promouvoir la cause environnementale ne passe pas uniquement par la manifestation de comportements étiquetés comme positifs pour la défense de l'environnement mais résulte aussi d'un « mode de vie » totalement repensé. Pour les deux acteurs dont nous reprenons ici les propos, cette conscience écologique en particulier et cette identité « alternative » en générale, représentent bien plus « une culture », « un mode de vie en entier ». Un geste et une cause qui rejoignent les préoccupations de ce que la sociologie des mouvements sociaux a qualifié de « nouveaux mouvements sociaux » et dont l'une des caractéristiques tenait, selon Ronald Inglehart, à la nature « post-matérialiste »¹⁸¹ des revendications. Aux côtés des aspirations matérialistes – visant à ce que les besoins physiologiques élémentaires soient garantis – se seraient alors développées des attentes plus qualitatives (reconnaissance des minorités sexuelles, écologisme, mouvements féministes, etc). Or, il apparaît que les luttes sur lesquelles se retrouvent les membres actifs de l'éducation démocratique, qu'elles soient sur le terrain de l'éducation en proposant une nouvelle façon de faire ou au niveau de l'écologie avec une prise de conscience des problématiques environnementales au sens large, sont socialement situées. Défendre une pédagogie « alternative » et changer de philosophie de vie semblent constituer, dès lors, des préoccupations accessibles aux individus dont les besoins primaires tels que se loger, se nourrir et, dans une moindre mesure, s'habiller sont garantis. Une donnée mise en évidence et confirmée également par Fabrice Ripoll, dans son analyse des AMAP, dispositifs apparentés à l'altermondialisme, où s'observe « une forte sous-représentation et parfois une absence de membres des classes populaires »¹⁸².

Si le développement d'une telle identité « alternative » s'avère par conséquent corrélé à l'expérimentation de profondes transformations identitaires et à la sensibilisation envers une cause telle que l'écologisme, son maintien dépend étroitement, comme nous allons maintenant le voir, de comportements repensés et appliqués quotidiennement. On retrouve alors cette « exigence de cohérence qui les incite à mettre en application immédiatement leurs convictions »¹⁸³.

1.2 Changer d'école, changer d'alimentation ?

181 Inglehart R., *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Democracies*, Princeton, Princeton University Press, 1977.

182 Ripoll F., « Chapitre 6 / Forces et faiblesses des amap et dispositifs apparentés », Bruno Frère éd., *Résister au quotidien ?* Presses de Sciences Po, 2013, pp. 161-188.

183 Faucher-King F., « Manger vert. Choix alimentaires et identité politique chez les écologistes français et britanniques », *Revue française de science politique*, vol. vol. 48, no. 3, 1998, pp. 437-457.

Nous avons pu, en effet, constater que la majeure partie de nos enquêtés fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques a repensé une part significative de leurs pratiques quotidiennes et sur lesquelles leur conscience écologiste les a amené à changer. Non seulement l'école dans laquelle ils se retrouvent est différente mais les habitudes de consommation qu'ils défendent se trouvent de même reconsidérées.

« Ouais, l'alimentation tout à fait. Bah nous on a quasiment changé complètement d'alimentation en quatre mois là. Je sais que Clémence et Maxime sont sur l'alimentation vivante. Donc euh on est passé là-dessus euh, ..., après euh sur d'autres sujets, sur l'éco, fin on essaie, fin voilà de réduire nos déchets au maximum euh de, d'acheter. C'est vrai qu'on va plus jamais dans un supermarché, on achète toujours dans des Biocoop, euh, voilà malgré justement un petit salaire, on essaie, parce que que c'est pas toujours évident, euh on mange quasiment plus de viande et de ... »

Alice, membre fondatrice-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

« Dans ma relation avec la nourriture, dans ma relation avec la planète. De manger moins de viande, donc euh, manger plus du tout de viande. Respecter juste les animaux, contre cette société industrielle, horrible, qui, qui pourrit la planète, qui pourrit le sol, qui pourrit la mer. Donc vraiment toute une volonté derrière quoi. »

Mathilde, membre du personnel de l'école démocratique parisienne

Comme on peut l'entrevoir à travers les deux extraits d'entretiens qui précèdent, les défenseurs de l'éducation démocratique ont presque tous dans leur ensemble modifier leur régime alimentaire. Certains, tel que Mathilde, ont fait le choix de supprimer tout apport carné de leur alimentation par soucis de respect du vivant. Les propos de Mathilde repris ici rejoignent l' « indignation morale » étudiée par Christophe Traïni, en ce sens où l'enquêtée adopte un régime végétarien « se présentant comme une objection de conscience, une protestation plus ou moins véhémement, contre les normes et habitudes hégémoniques »¹⁸⁴. D'autres, ont décidé de porter plus d'attention au contenu de leur assiette sans toutefois se priver nécessairement d'un produit alimentaire en raison de sa provenance.

184 Traïni C., « Entre dégoût et indignation morale. Sociogenèse d'une pratique militante », *Revue française de science politique*, vol. vol. 62, no. 4, 2012, pp. 559-581.

C'est notamment le cas d'Alice qui explique avoir restreint sa consommation de produits d'origine animale après avoir pris connaissance du régime alimentaire suivi par un autre couple partieprenante de l'école démocratique de province. Les écoles démocratiques se donnent alors à voir comme des lieux de socialisation secondaire où les échanges formels et informels quotidiens ainsi que les repas partagés sont autant de moments où les membres du personnel partagent leurs expériences et leurs pratiques. La sociabilité qui s'y développe démontre que « l'entourage est aussi une ressource, parce que c'est au contact des autres que s'opère une partie des découvertes culturelles et que se consolident certaines pratiques »¹⁸⁵. De plus, nous avons pu, lors de nos quelques présences dans les établissements, percevoir ce souci porté par les membres du personnel des écoles à leur alimentation. Dans l'espace « cuisine » nombreux étaient, en effet, les produits issus de l'agriculture biologique identifiables avec le logo « AB ». Les repas que prenaient certains enquêtés étaient, en outre, tous caractérisés par leur important degré de préparation. Autant d'attention portée à l'alimentation chez les protagonistes en question qui n'était pas sans effets lorsque ces derniers se retrouvaient confrontés aux repas des enfants. Ainsi, un de nos enquêtés nous expliquera que la question des repas des autres membres est régulièrement revenue lors des discussions entre membres du personnel après avoir constaté que certains enfants se nourrissaient « exclusivement de hamburger au micro-ondes »¹⁸⁶. Une observation qui vient heurter le mode de vie adopté par les membres du personnel des écoles démocratiques mais qui n'entraîne pas dans le même temps la posture d'« entrepreneur de morale » dépeinte par Howard Becker¹⁸⁷. Là où le comportement alimentaire des jeunes membres est perçu négativement par le « staff », et, si l'on se réfère à la sociologie interactionniste, est à l'origine d'un stigmatisme c'est-à-dire d'un « écart à la norme »¹⁸⁸, il n'en reste pas moins que les enquêtés ne s'inscrivent pas dans une activité de dénonciation et de sanction d'un tel comportement. S'amorce alors un conflit de valeurs dont rend compte l'extrait d'entretien suivant et duquel l'éducation démocratique, en tant que pédagogie défendue et appliquée par les membres du personnel, ressort gagnante.

« Moi c'est mon point de vue que ce qu'il mange c'est, il faudrait pas qu'il le mange, donc ça veut dire que si je commence à aller lui dire à l'enfant, il y a une forme d'éducation. Moi je sais que c'est pas bon, le fais pas. Donc je me

185 Gire F., Pasquier D., et Granjon F. « Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français », *Réseaux*, vol. 145-146, no. 6, 2007, pp. 159-215.

186 Extrait de l'entretien mené avec Romain, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime, réalisé le 15 mars 2019

187 Becker H. S., *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

188 Rostaing C., « Stigmatisme », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 février 2015, consulté le 31 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2572>

place en position de, de détenteur du savoir, alors que finalement il s'en rendra compte. »

Romain, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

Un régime parfois ascétique qui se poursuit jusque dans les comportements les plus routiniers, notamment en lien avec l'hygiène. C'est plus particulièrement le cas pour l'une des figures françaises de l'éducation démocratique, Ramīn Farhangi, qui explique ainsi dans son livre : « Je prends des douches froides. Je n'utilise ni shampoing ni dentifrice. L'eau me suffit. [...] Les quelques vêtements que j'achète occasionnellement sont toujours bios et *made in France*. »¹⁸⁹. Des agissements qui ne sont pas sans entrer en résonance ici avec la vision de l'écologie défendue par un de nos enquêtés et selon laquelle celle-ci devait être avant tout une action et « une manière d'aborder l'autre et soi-même »¹⁹⁰. Un constat qui nous conduit, à l'instar de Florence Faucher, à considérer que « l'écologie est une idéologie politique qui se pratique dans la vie quotidienne »¹⁹¹.

« Et euh, bah j'ai envie d'expérimenter une vie comme ça en fait, en communauté et de façon démocratique. Et vraiment de, j'ai envie de gagner des compétences en, euh, en agriculture euh, voilà, pour apprendre à, à me débrouiller toute seule. A gagner de l'autonomie en fait, vraiment dans, dans mon mode de nourriture et, et. »

Mathilde, membre du personnel de l'école démocratique parisienne

Au-delà de la question de l'alimentation, les fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques se signalent également par leur attrait pour des alternatives, plus ou moins répandues, allant du zéro déchet aux « tiny house » – mouvement parti des États-Unis au début des années 2000 et défendant un nouveau type d'habitat à travers des micro-maisons installées le plus souvent sur des remorques automobiles – en passant par la permaculture. La plupart des individus interrogés nous ont, en effet, mentionné un engagement en cours ou passé en lien avec les pratiques alternatives. Romain et Alice ont, par exemple, fait partie d'une AMAP, ils ne se rendent plus dans les supermarchés et hypermarchés classiques et pratiquent quotidiennement le zéro déchet. Mathilde, quant à elle, sur laquelle nous nous appuyons ici, a expliqué tout au long de l'entretien ne

189 Farhangi R., *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Éditions Actes Sud, 2018, p.175

190 Extrait de l'entretien mené avec X., co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure importante de l'éducation démocratique en France

191 Faucher-King F., « Manger vert. Choix alimentaires et identité politique chez les écologistes français et britanniques », *Revue française de science politique*, vol. vol. 48, no. 3, 1998, pp. 437-457.

pas vouloir se limiter aux écoles démocratiques et avoir la volonté d'expérimenter d'autres alternatives telles que les « tiny house ». De même, certains des individus qui ont été parmi les premiers à reprendre les principes de l'éducation démocratique en France, et dont l'un de nos enquêtés fait partie, se sont engagés dans la constitution d'un éco-village dans le sud de la France reprenant les postulats de l'éducation démocratique et de la permaculture. Une démarche que l'on pourrait rattacher au phénomène des mouvements d'occupation en général et aux Zones à défendre (ZAD) en particulier, dans la mesure où ces pratiques s'efforcent de « travailler à rebours les normes qui régissent le quotidien en vivant jour après jour radicalement autrement »¹⁹².

2) La création d'une école : un geste politique ?

Participer activement à la diffusion et à la reconnaissance de l'éducation démocratique, tâche à laquelle s'essaient les fondateurs et membres du personnel des écoles démocratiques, peut être envisagé ici comme une forme particulière de réappropriation du politique. C'est pourquoi, dans cette optique, nous mobiliserons le concept d'« *empowerment* » qu'ont travaillé, entre autre, Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener et auxquelles nous avons fait référence en introduction. Une notion d'« *empowerment* » que l'on peut entendre, à la suite des mouvements féministes des années 1970 aux États-Unis, comme un « processus présenté comme égalitaire, participatif et local, par lequel [les femmes] développent une « conscience sociale » ou une « conscience critique » leur permettant de développer un « pouvoir intérieur » et d'acquérir des capacités d'action, un pouvoir d'agir à la fois personnel et collectif tout en s'inscrivant dans une perspective de changement social »¹⁹³. C'est à la mise au jour d'un tel « processus » chez les protagonistes de l'éducation démocratique que nous nous attacherons dans les lignes qui suivent. Plus précisément, nous tenterons d'apporter un début d'analyse à une démarche en apparence dépolitisée, à partir d'un terrain jusque là absent dans l'étude du concept d'*empowerment* chez ces deux auteures : l'éducation¹⁹⁴.

2.1 Ne rien attendre des institutions

192 Pruvost G., « Critique en acte de la vie quotidienne à la ZAD de Notre-Dame-des-Landes (2013-2014) », *Politix*, vol. 117, no. 1, 2017, pp. 35-62.

193 Bacqué M-H., et Biewener C., « Pourquoi l'*empowerment* ? », , *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* sous la direction de Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole. La Découverte, 2015, pp. 5-22.

194 Une absence mentionnée par Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener dans la conclusion de leur ouvrage *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?*, « [elle] pourrait ainsi être prolongée par une analyse de la mobilisation de la notion dans le domaine de l'éducation – sans doute majeure dans les réflexions sur la pédagogie et le rapport au savoir –, ou encore de son importation dans les théories et pratiques du management ». Bacqué M-H., et Biewener C., « L'*empowerment*, un projet d'émancipation ? », , *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* sous la direction de Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole. La Découverte, 2015, pp. 139-147.

Dans cette partie nous souhaitons revenir sur les dimensions émancipatrice et politique d'une telle entreprise. Si, comme nous venons de le voir, cette démarche est incluse dans un mode de vie repensé, elle ne semble pas, dans le même temps, détachée de tout un rapport au politique qu'il convient d'analyser. En effet, là où cette action apparaît être une façon de répondre à des attentes non-prises en compte de la part de l'Éducation nationale, elle s'avère être également une manière de faire entendre sa voix politique par un biais détourné.

Au fur et à mesure de notre recherche, les membres fondateurs-du personnel des écoles démocratiques nous sont apparus comme les illustrations vivantes d'une citation de Pablo Picasso, « je ne cherche pas, je trouve » reprise et analysée par Laurent Ott¹⁹⁵. Pour ce dernier, à travers cette phrase, c'est notamment « l'affirmation d'un agir : trouver est ici le contraire de gérer. Trouver, c'est « faire ». »¹⁹⁶ qui est perceptible. Or, nos enquêtés, de part la démarche qu'ils entreprennent dans le champ éducatif, semblent correspondre à l'idée véhiculée par Picasso. Face à l'attitude de « je-m'en-foutisme »¹⁹⁷ de l'institution, exposée par l'un des individus interrogés, et la fin de croyance affichée par les parents comme par les membres actifs de l'éducation démocratique, créer sa propre école en poursuivant une pédagogie « alternative » émergente en France, relève alors de ces pratiques émancipatrices que s'efforce de faire tenir ensemble le concept d'*empowerment* actuellement populaire dans les études de sciences sociales. En fondant une école démocratique, en marge du système dominant, les acteurs rencontrés sont pris dans la double dynamique propre à l'*empowerment* et révélée par Bacqué et Biewener. D'une part, le passage à l'acte qu'ils ont entrepris les pousse à développer jour après jour leur argumentaire critique à l'encontre de l'Éducation nationale ; c'est ici le « processus d'apprentissage »¹⁹⁸ qui est à l'œuvre. D'autre part, en ouvrant une école « alternative » et en diffusant leur pédagogie, ils sont en mesure de percevoir leur « pouvoir d'agir », autrement dit et comme l'évoquent M-H. Bacqué et C. Biewener, l'« *empowerment* » en tant qu'« état »¹⁹⁹. A travers leur démarche, les individus enquêtés sont donc en mesure de revendiquer un rôle à propos d'un champ social duquel ils étaient jusque là exclus. Une appropriation de la question éducative qui revêt, en outre, pour les fondateurs-membres du personnel rencontrés un fort caractère politique comme le suggèrent les extraits d'entretiens suivants.

195 Ott L., « « Je ne cherche pas, je trouve » », , *Travail social, les raisons d'agir*. sous la direction de Ott Laurent. ERES, 2013, pp. 28-29

196 Ibid.

197 Expression utilisée par X., co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure importante de l'éducation démocratique en France, entretien réalisé le 25 mars 2019

198 Bacqué M-H., et Biewener C., « L'*empowerment*, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, 2013, pp. 25-32.

199 Ibid.

« Et aujourd'hui oui un acte politique fort parce que euh, euh, bah parce que quand on, aujourd'hui on, effectivement on a la sensation voilà peut-être d'être à une limite en fait sur la démocratie participative, que bah on a le sentiment que euh bah effectivement la société civile est peut-être pas entendue. Bah que, et donc, de pouvoir créer un environnement qui permette euh, à des enfants de développer leur personne, leur esprit critique euh, euh, leur, de pouvoir débattre, de manière entière. »

Maxime, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

« Mais euh même si moi dans, dans cette défense que j'ai de l'éducation démocratique, y a derrière ça une volonté de, et une croyance en un changement de société prochain. D'ailleurs je pense que voilà, euh la, la société elle est amenée à bouger avec tous les mouvements qu'on voit en ce moment. Que ce soit la, la marche du siècle pour le climat ou même les « Gilets jaunes ». On sent qu'y a, vraiment le peuple qu'est en train de se réapproprier le pouvoir et euh je pense que ça va de pair avec ça. »

Romain, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

Si fonder une école se donne à voir en premier lieu comme un acte dépolitisé car éloigné des formes traditionnelles d'énonciation de son opinion politique, le discours de nos enquêtés nous amène à un tout autre constat. En effet, pour l'ensemble des acteurs interrogés, prendre part à l'existence d'une telle pédagogie ne peut être considéré autrement que comme politique. Pour certains tel Romain, il apparaît même que cette démarche participe des mouvements de contestation du pouvoir politique et des institutions en place. Une vision hautement politique de leur engagement à laquelle s'ajoute une volonté de s'emparer activement de certaines thématiques, en l'occurrence ici l'éducation, et qui nous conduit à envisager les acteurs de l'éducation démocratique comme ces « enquêteurs politiques » dont parle Sandra Laugier²⁰⁰. Celle-ci, dans son analyse, entrevoit ces citoyens comme à l'initiative d'une nouvelle nature de la démocratie. La démocratie, ne serait alors plus « un mot d'ordre creux ou moralisateur » mais l'« exploration de nouvelles formes de vie politique, plus égalitaires et appropriées aux variétés de voix humaine »²⁰¹. L'expérience que nous avons pu

200 Laugier S., « La démocratie comme enquête et comme forme de vie », *Multitudes*, vol. 71, no. 2, 2018, pp. 157-166.

201 Ibid.

observer *in situ* ainsi que les propos de Maxime repris plus haut nous conduisent donc à entrevoir la démarche des acteurs de ces écoles radicales et originales comme faisant partie intégrante de cette démocratie décrite par Sandra Laugier. Bien plus, les écoles démocratiques constituent, pour les individus interrogés, des lieux où l'expérimentation d'une autre voie est, non seulement, possible, mais surtout palpable. Ces structures qui se multiplient ces dernières années en France et où nous avons eu la possibilité d'entrer pour deux d'entre-elles se donnent alors à voir comme ces « bons lieux » dont nous parle Christian Arnspurger²⁰². Selon cet auteur il convient de distinguer ce que l'on nomme l'« utopie », classiquement entendue comme « la construction imaginaire et rigoureuse d'une société, qui constitue, par rapport à celui qui la réalise, un idéal ou un contre-idéal »²⁰³, de l'« eutopie » qui signifie « le bon lieu »²⁰⁴. Or, si les écoles démocratiques ont l'air à première vue d'être ces quelques endroits où une certaine utopie serait à l'œuvre, il s'avère que ces dernières correspondent davantage à cette « eutopie » où « il ne s'agit jamais de plaquer sur le réel une idéologie toute faite (et, si c'est le cas, l'association s'effondre bien vite) mais plutôt de « bricoler » un lieu meilleur, au sein même du lieu existant »²⁰⁵. Analyser un tel engagement revient donc, selon nous, à nous pencher sur l'une de ces pratiques émancipatrices contemporaines où se manifeste « l'infra-politique »²⁰⁶ énoncé par Sophie Dubuisson-Quellier à propos de la consommation engagée et qu'elle envisage comme « la capacité des citoyens à assumer des responsabilités politiques directement à partir de leur vie quotidienne »²⁰⁷. Au-delà, l'éducation démocratique semble être pour plusieurs de nos enquêtés leur unique forme de participation politique.

« D'ailleurs aujourd'hui ch'uis plutôt en train de me, ..., de me dire qu'alimenter ce système de vote c'est un peu euh, tellement se voiler la face qu'on serait dans un État démocratique, voilà je, je commence à, à douter ce geste supposément citoyen. »

Entretien avec X., co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure importante de l'éducation démocratique en France

« Euh, j'ai, toujours été intéressée par la politique. Et je me suis jamais

202 Arnspurger C., « Postface / Changer d'économie. Expérimentation sociale et plasticité anthropologique », Bruno Frère éd., *Résister au quotidien* ? Presses de Sciences Po, 2013, pp. 257-280.

203 « Utopie », site internet *Larousse*, URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/utopie/80825> (consulté le 02/06/2019)

204 Arnspurger C., « Postface / Changer d'économie. Expérimentation sociale et plasticité anthropologique », Bruno Frère éd., *Résister au quotidien* ? Presses de Sciences Po, 2013, pp. 257-280.

205 Ibid.

206 Dubuisson-Quellier S., *La consommation engagée*. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2009, p.51

207 Ibid.

impliquée parce que j'ai jamais euh, beh, que le système ne fonctionne pas en fait. Et j'ai jamais trouvé ni de parti, ni de, voilà, y a, y a, rien qui m'a donné envie. Je, je ne vote pas, je, ch'uis pas. Ch'uis un peu en dehors de tout ça après je trouve très intéressant toutes les réflexions qu'y autour justement de trouver les nouveaux systèmes et de faire évoluer euh, cette démocratie représentative d'aujourd'hui vers autre chose. »

Sophie, membre du personnel de l'école démocratique parisienne

Alors qu'ils manifestent dans leur ensemble un fort degré de politisation, on entend par là leurs connaissances de l'actualité politique au sens large et des institutions, les parties-prenantes de l'éducation démocratique que nous avons pu rencontrer se distinguent, pour quelques unes d'entre elles, par leur absence de participation traditionnelle à la vie politique visible notamment à travers leur abstention aux élections. Ainsi, sur les six individus fondateurs-membres du personnel que nous avons interrogés, trois d'entre eux se signalent par leur rapport à l'acte de vote. Deux nous disent explicitement ne pas ou ne plus voter, à l'instar de Sophie, pour qui le fonctionnement actuel du système politique avec les partis politiques n'est pas satisfaisant. Une autre enquêtée nous explique ne plus avoir l'envie d'aller voter car « dégoûtée » de « toutes les magouilles possibles et imaginables »²⁰⁸. Elle fera notamment référence à un reportage sur la privatisation d'Aéroports de Paris qui sonne pour elle comme une circonstance légitimant son absence de participation au jeu électoral. De même, un enquêté, dont nous retranscrivons les propos ci-dessus, nous fait part au cours de l'entretien de ses questionnements par rapport à l'utilité d'un tel geste, nourri par le discours de personnalité telle que le philosophe Frédéric Lordon. Un constat qui n'est pas sans faire écho aux travaux d'Anne Muxel sur l'abstention. Dans le cadre de ses recherches, la sociologue, a entre autre, souligné la perte d'adhésion de certaines parties de la population, dont les tenants sont toutefois hétérogènes, vis-à-vis de ce geste institutionnalisé. « A l'heure de l'individuation des pratiques sociales, en participant à ce type d'actions [manifestations de rue, actions protestataires, signature de pétitions, ...], certains même peuvent se sentir davantage citoyens et plus engagés qu'au travers de l'usage classique de la médiation politique des partis et de la délégation de mandat octroyé par leur vote. »²⁰⁹ analyse-t-elle. Les quelques acteurs de l'éducation démocratique qui n'ont plus confiance en l'acte de vote peuvent alors être rangés dans la catégorie des abstentionnistes « « dans le jeu » politique »²¹⁰ établie par Anne Muxel. En effet, ces derniers « sont plutôt jeunes, diplômés et mieux insérés socialement » et leur « non-vote » « cherche à peser et à exprimer une

208 Extrait de l'entretien avec Laure, membre du personnel de l'école démocratique parisienne, mené le 5 avril 2019

209 Muxel A., « L'abstention : déficit démocratique ou vitalité politique ? », *Pouvoirs*, vol. 120, no. 1, 2007, pp. 43-55.

210 Ibid.

sanction à l'adresse des candidats et des partis en lice »²¹¹, au contraire des abstentionnistes que la chercheuse qualifie de « hors jeu »²¹² et qui font état selon elle d'un relatif désintérêt pour tout ce qui touche de près ou de loin à la politique au sens large.

L'engagement des acteurs de l'éducation démocratique, si il revêt un caractère politique, n'en demeure pas moins éloigné des formes traditionnellement admises et reconnues de participation politique. Toutefois, cette mobilisation n'en apparaît pas pour autant déconnectée de tout un rapport au monde particulier comme nous allons essayer de le démontrer maintenant.

2.2 Une subversion politique entrepreneuriale ?

Si la démarche des fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques peut être envisagée comme une réappropriation du politique, menée dans le champ éducatif, et que nous avons d'ores et déjà eu l'occasion de souligner le poids de l'origine sociale de ces mêmes individus dans cette action protestataire, il semble que celle-ci soit pareillement agi et travaillée par des valeurs propres au monde de l'entreprise.

Au cours de notre étude et de nos échanges avec les membres actifs de l'éducation démocratique, il nous a été donné à voir une certaine vision du monde qui déroge au principe de neutralité revendiqué par ces écoles. A l'instar de l'école démocratique fondée par Ramīn Farhangi qui « ne défend aucune thèse particulière » et qui « est un forum ouvert à l'infini des sensibilités et discours possibles »²¹³, selon son propre co-fondateur, nous avons pu observer, dans le même temps, une certaine homogénéité du discours chez ceux sans qui ces écoles n'existeraient pas.

« Bah non, en fait euh, moi ch'uis totalement à l'aise avec cette idée de liberté de choix et de marchandisation de, de l'offre et de la demande se rencontre spontanément sur un marché libre où les gens échangent. Que les gens qui ont envie d'échanger leur expérience et leur savoir bah le partage et ceux qui ont envie de l'acquérir bah l'acquérir. Et puis basta, on s'embête à organiser un truc hyper planifié, un peu à la soviétique, ou, ou un système bureaucratique qu'est complètement dépassé et qu'est clairement organisé pour enseigner mais pas pour apprendre efficacement. »

211 Ibid.

212 Ibid.

213 Farhangi R., *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Éditions Actes Sud, 2018, p.95

Entretien avec X., co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure importante de l'éducation démocratique en France

« Euh en fait comme je te disais nous on est pas du tout fermé à, à, à ce qu'il y ait des aides du pouvoir public pour les écoles démocratiques. Mais on reste quand même en rupture avec ce qui se fait aujourd'hui. Et donc on a besoin de renouveau euhm, un modèle économique. (Elle est interrompu par une fille). C'est, ça, ça me fait penser aux entreprises libérées en fait, ce qu'on appelle les entreprises libérées où y a pas de hiérarchie, euh, ..., alors même tout ce qu'on voit parfois sur le modèle américain, euh des start-up ou de Google qui n'ont pas de hiérarchie mais. »

Alice, membre fondatrice-du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime

Comme on peut l'entrevoir à travers les extraits d'entretiens qui précèdent, le champ lexical utilisé par nos enquêtés est très largement emprunté au monde de l'entreprise en particulier et plus généralement au champ économique. Une observation qui vient confirmer les remarques que nous avons effectuées un peu plus tôt concernant les pratiques langagières des individus rencontrés, l'horizon du possible et du pensable de ces derniers apparaissant comme délimité par les catégories d'entendement propres à ces nouvelles entreprises auxquelles nous faisons allusion en amont. Le discours managérial semble, en effet, être relativement prégnant chez les acteurs de ce mouvement pédagogique émergent. Ainsi, il peut être mis au jour toute une rhétorique autour de « la responsabilité individuelle ». Les défenseurs de l'éducation démocratique paraissent, dans une certaine mesure, et en raison de leur cursus professionnel antérieur bien souvent effectué dans des entreprises privées²¹⁴, imprégné de cette idéologie néolibérale promue à partir des années 1980 dans les pays occidentaux. Une pensée néolibérale que Loïc Wacquant observe, pour sa part, à partir de la politique pénale états-unienne, et à propos de laquelle il tente « une caractérisation sociologique « épaisse » du néolibéralisme réel »²¹⁵ dont l'une des manifestations est précisément cette publicité de la « responsabilité individuelle »²¹⁶. Un discours qui remet l'individu au centre de toutes choses et que l'on a pu déceler à plusieurs reprises dans nos entretiens. L'un de nos enquêtés fera allusion au mouvement dit des « Gilets jaunes » apparu depuis novembre 2018 et reprochera aux individus qui

214 Sur les six fondateurs-membres du personnel rencontrés et avec lesquels nous avons échangés, quatre d'entre-eux ont ou exercent encore dans le secteur privé.

215 Wacquant L., « La tornade sécuritaire mondiale : néolibéralisme et châtement à l'aube du xxie siècle », *Mouvements*, vol. 63, no. 3, 2010, pp. 137-154.

216 Ibid.

y prennent part leur attitude de demandeur : « mets en place des institutions, vas-y je te regarde, c'est, c'est compliqué et arrête d'attendre du gouvernement euh, qu'il te donne les choses que tu veux »²¹⁷. Selon cet individu, si le gouvernement ne répond pas aux demandes des manifestants, cela n'exonère pas ces derniers de s'organiser pour qu'ils répondent par eux-mêmes à leurs attentes. On retrouve en quelque sorte ici la culture entrepreneuriale qui semble avoir la préférence des membres actifs de l'éducation démocratique.

Au-delà de cette culture de la liberté individuelle extrêmement présente dans la philosophie de l'éducation démocratique – celle-ci n'est, par ailleurs, pas niée par les principaux intéressés – et sur laquelle nous ne pouvons nous attarder dans cette recherche faute de temps, la dimension entrepreneuriale voire auto-entrepreneuriale d'une telle initiative se révèle être, pour beaucoup de nos enquêtés, essentielle. Loin de limiter cette vision à la pédagogie qu'ils promeuvent *stricto sensu*, l'auto-entrepreneuriat est considéré par ces derniers comme l'une des clés pour la transformation de la société.

« Faut aussi changer les normes sociétales. Faut, parce qu'effectivement aujourd'hui bah la majorité des emplois c'est salarié avec un, avec un patron, euh, alors que, moi je, je, je. Ce que j'espère en fait c'est qu'on retourne vers plus d'humain, qu'on retourne vers plus de, d'auto-entrepreneuriat, plus de local, plus de ... »

Romain, membre fondateur-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

Les propos que tient Romain dans l'extrait d'entretien ci-dessus se sont avérés être largement partagés par l'ensemble des protagonistes de cette pédagogie « alternative ». Pareillement, la grande majorité de nos enquêtés aspire à une société dépourvue de « patron », « chef » ou autre supérieur auquel un salarié doit rendre des comptes. Un idéal dont la réalisation passe notamment, selon eux, par l'avènement de davantage de structures reprenant les postulats de l'éducation démocratique. Si les individus avec lesquels nous avons échangés manifestent donc une aversion pour le modèle bureaucratique des entreprises, ils se singularisent par leur attrait pour les nouvelles formes d'entreprises apparues notamment depuis l'avènement de ce que Luc Boltanski et Eve Chiapello ont qualifié de « nouvel esprit du capitalisme »²¹⁸. Une enquêtée dont nous reprenons les propos un peu

217 Extrait de l'entretien avec X., co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure importante de l'éducation démocratique en France, mené le 25 mars 2019

218 Boltanski L. et Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999

plus haut explique, ainsi, être très intéressée par les « entreprises libérées », soit des entreprises où plus d'autonomie et de confiance seraient laissées aux salariés. De plus, l'auto-entrepreneuriat, qui a la préférence des enquêtés, prône « une valorisation, dans le monde du management comme dans le débat public, de l'initiative, de l'autonomie, de l'implication, de l'innovation ou encore de la créativité individuelle »²¹⁹. Autant de mots d'ordres qui sont également très présents dans le discours des acteurs de l'éducation démocratique et sur lesquels se base la pédagogie envisagée ici. Signe de la valorisation de cette forme d'entreprise, les membres du personnel de l'école démocratique située en province ont, par exemple, laissé le choix de se déclarer salarié de l'école ou opter pour le statut d'auto-entrepreneur. Une initiative qui, au-delà, ne permet pas, pour l'instant, aux enquêtés de disposer de revenus très importants. Ils ont tous été obligés d'être bénévoles aux débuts de cette expérimentation avant de pouvoir se verser leurs premières rémunérations. Une donnée qui rejoint les analyses de Yannick Estienne à propos du phénomène des start-up : « signe d'un changement de mentalité, certains salariés peuvent même aller jusqu'à accepter un salaire minimum pour faire vivre et aider à se développer l'entreprise »²²⁰.

Au cours de ce chapitre, nous avons souhaité rendre compte des motivations politiques voire idéologiques qui président à la réalisation d'un tel engagement de la part des fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques. Alors que les déterminants sociaux ont pu être soulignés dans le chapitre trois comme autant de prédispositions à l'inscription dans une telle démarche, ce temps intermédiaire dans notre deuxième partie a été l'occasion pour nous de revenir sur ce qui s'est donné à voir comme relativement central pour rejoindre l'éducation démocratique. D'une part, donc, les membres actifs de l'éducation démocratique se distinguent par leur propension à prendre fait et cause pour l'écologie. Un attachement à la défense de l'environnement qui s'est révélé être concomitant à la découverte de la pédagogie « alternative » pour laquelle ils se sont investis et relié le plus souvent à des bouleversements dans la vie de nos enquêtés. Des changements qui les ont conduit à revoir plus globalement leur philosophie de vie et, par la suite, la plupart de leurs comportements quotidiens. La mise au jour de cette dimension du profil des protagonistes de l'éducation démocratique nous incite ainsi à penser que leur penchant alternatif ne se comprend pas uniquement à l'aune de leur défense d'une autre voie dans le champ éducatif pas plus qu'elle ne s'y résume. C'est pourquoi il nous apparaissait, dès lors, plus approprié de reconsidérer l'entièreté de leur identité et de lui affilier le qualificatif d' « alternative ». D'autre part, nous estimons qu'analyser

219 Claisse C., « Auto-entrepreneurs », Pierre-Marie Chauvin éd., *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Presses de Sciences Po, 2014, pp. 45-64.

220 Estienne Y., « La mobilisation des (net)travailleurs de la « Nouvelle économie » : gouvernement des hommes et contrainte d'autonomie », *Études de communication* [En ligne], 28 | 2005, mis en ligne le 20 novembre 2014, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/77>

un tel geste ne peut se soustraire à une relecture de celui-ci en termes politiques. Promouvoir et incarner un mouvement pédagogique tel que celui à l'œuvre au sein des écoles démocratiques se révèle être, en effet, après observation, doublement politique. Premièrement, cette démarche semble s'inscrire dans les conduites émancipatrices propres au modèle radical de l'*empowerment* tel que l'ont décrit M-H. Bacqué et C. Biewener en raison de l' « action sociale transformative »²²¹ qu'elle suppose. Secondement, l'adhésion à cette pédagogie « alternative » constitue, pour une part non négligeable de nos enquêtés, une alternative à l'acte de vote. Les fondateurs-membres du personnel que nous avons interrogés manifestent, en ce sens, une perte de confiance non seulement dans l'Éducation nationale et le modèle pédagogique dominant mais également dans les formes traditionnelles d'énonciation de son opinion politique. Une croyance vis-à-vis des institutions étatiques qui a l'air d'être d'autant plus en perte de vitesse que les acteurs de l'éducation démocratique, en majorité, témoignent d'une croyance visiblement conséquente à l'égard du modèle de société promu, en partie, par les discours managériaux.

Chapitre 5 : L'innovation confrontée à l'expérimentation : l'éducation démocratique comme solution ?

Dans ce troisième et dernier temps de cette deuxième partie, nous avons souhaité revenir sur les quelques observations qui ont été effectuées sur nos deux terrains et confronter les postulats sur lesquels repose une telle pédagogie aux pratiques qui ont cours dans ces structures. Ce chapitre n'a pas vocation, cependant, comme l'ensemble de notre recherche, à analyser en profondeur ce courant éducatif alternatif pour ce qu'il est en lui-même. Il s'agit, ici, de s'attarder sur les effets concrets de cette méthode pédagogique admis par les fondateurs-membres du personnel autant que sur les contradictions et autres problématiques que nous avons pu soulever lors de nos présences. Toutefois, nous ne saurions prétendre à une pleine analyse des dynamiques à l'œuvre dans ce cinquième chapitre. Les observations, n'ont en réalité, pas été suffisamment nombreuses et répétées pour garantir une certaine profondeur d'analyse. Un aspect de notre recherche qui demande à être davantage investi mais sur lequel nous pouvons d'ores et déjà avancer quelques réflexions.

1) Une pédagogie de classe ?

Si l'éducation démocratique demeure une de ces pédagogies « alternatives » qui se propose de

221 Bacqué M-H, et Biewener C., « *L'empowerment*, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, 2013, pp. 25-32.

soutenir une autre voie pour l'éducation, elle n'en est pas moins une école privée hors-contrat comme nous avons pu le rappeler à de multiples reprises depuis le début de cette recherche. Une donnée importante lorsque l'on sait que les écoles privées et, plus encore, celles qui n'ont pas de rapport contractuel avec l'Éducation nationale sont le plus souvent payantes. Un coût d'entrée plus ou moins important selon les structures concernées mais qui n'est pas sans effets sur les populations que l'on est à même de retrouver dans ces établissements. C'est à cette question du coût économique en particulier et des inégalités sociales en général concernant l'éducation démocratique qu'il convient de prêter attention.

1.1 Le capital économique avant tout

« Euh y a des couches sociales, y a des, fin voilà. Et oui y a des couches qui sont pas du tout représentées, ça c'est sûr. »

Entretien avec X., co-fondateur de l'école démocratique parisienne et figure importante de l'éducation démocratique en France

Tout d'abord, le coût économique que représente l'inscription de son enfant pour une année dans une école démocratique varie d'une école à une autre. C'est notamment cette raison qui nous a poussé à enquêter sur l'éducation démocratique depuis deux terrains totalement différents l'un de l'autre. L'inscription à l'école démocratique située dans Paris intra-muros coûte ainsi près de cinq mille euros auxquels s'ajoutent les près de deux cents euros de cotisation annuelle. De l'autre côté, l'école démocratique située en province dans le département de la Charente-Maritime élève, quant à elle, ses frais d'inscription à trois mille sept-cents euros dont cent-cinquante euros sont consacrés à la cotisation vis-à-vis de l'association²²². Deux structures qui se distinguent donc par le montant des frais d'inscription qu'elles exigent. Si la différence, de près de deux mille euros, est non-négligeable, elle n'occulte en rien le coût extrêmement élevé de ces établissements à la pédagogie non-reconnue par l'État. Un coût d'entrée significatif et que nous avons abordé avec les fondateurs-membres du personnel rencontrés. Là où ils étaient les premiers à reconnaître le poids économique que représente l'inscription dans leur établissement, ils le légitimaient par les charges dont l'école devait elle-même s'acquitter. Ainsi, selon les protagonistes interrogés, le montant de ces frais d'inscription permet uniquement de payer le loyer du local où se retrouvent l'ensemble des membres de l'école, les quelques charges liées au fonctionnement de la structure et, depuis peu dans les deux écoles démocratiques visitées, de rémunérer les membres du personnel présents quotidiennement. Cet écart

222 C'est la forme juridique qui est ici prise par les établissements hors-contrat visités.

de deux mille euros entre les deux établissements constituait également selon nous un élément déterminant dans la réalisation de notre recherche puisque l'on pouvait raisonnablement supposer que les populations présentes ou seulement intéressées par ces écoles se différencieraient en terme de capitaux possédés.

Toutefois, si il semble effectivement intéressant de comparer les individus ayant inscrit leur enfant dans l'une ou l'autre des deux écoles démocratiques – un élément sur lequel nous nous arrêterons un peu plus loin dans notre étude –, nous souhaitons avant tout soulever, à l'aide des travaux sociologiques sur la question scolaire, quelques pistes de réflexions sur les effets d'un tel coût économique, ce dernier apparaissant prépondérant pour l'analyse de cette pédagogie « alternative ». Comme a pu le soulever notamment Pierre Bourdieu dans ses travaux sur l'école, la réussite dans le système scolaire classique dépend, le plus souvent, de la possession de capitaux culturels légitimes et reconnus comme tels par l'institution scolaire. Or, il s'avère, dans le même temps, que l'acquisition de ces mêmes capitaux est généralement corrélée à la détention de ressources économiques élevées. En effet, et si l'on reprend P. Bourdieu on ne peut « dissocier les aspirations [culturelles en l'occurrence] des conditionnements économiques et sociaux qui les déterminent » sous peine de « sanctionner l'état de fait » et de « s'interdire de rechercher les conditions économiques et sociales d'un autre type d'aspirations »²²³. Il apparaît, en outre, que ces mêmes capitaux économiques sont centraux pour pouvoir prétendre à entrer dans ces écoles atypiques. Une donnée dont rend compte également la sociologue Agnès Van Zanten dans ses travaux sur les choix des établissements scolaires. Ainsi, la chercheuse souligne que ce type de ressource « facilite des choix scolaires nécessitant des ressources financières »²²⁴ et, dans le même temps « renforce les inégalités entre groupes sociaux dans les types de choix envisageables et possibles en matière d'établissements d'enseignement »²²⁵. Les écoles démocratiques, en ce sens, participent, à leur manière, de « la reproduction » dépeinte par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage éponyme²²⁶. C'est pourquoi on peut postuler que cette alternative économiquement située ne permettrait, en réalité, de répondre qu'aux besoins des individus dont on est en droit de penser qu'ils surmonteraient, de toute manière et sans trop de difficultés, les attentes du système éducatif à travers les ressources mobilisées et mobilisables par leur entourage. Les capitaux économiques,

223 Bourdieu P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3. Les changements en France. pp. 325-347

224 van Zanten A., « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », *Agora débats/jeunesses*, vol. 56, no. 3, 2010, pp. 35-47.

225 Ibid.

226 Bourdieu P, Passeron J-C, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, 283 p.

dont semblent être dotés ces entourages et que requiert, dans notre cas, l'éducation démocratique, permettent notamment à ces individus d'assimiler le capital culturel légitime attendu de la part des institutions. Au-delà ce capital économique qu'exige l'éducation démocratique peut être envisagé comme à l'origine d'un entre-soi.

1.2 Un frein à l'essaimage

La prévalence des ressources économiques telle qu'elle se donne à voir à travers les frais d'inscription pratiqués peut, en effet, conduire à la formation d'un entre-soi au sein des écoles démocratiques. Le terme « formation » est ici utilisé en référence aux travaux de John Lonsdale qui a, entre autre, mis en évidence une distinction entre les notions de « formation » et de « construction »²²⁷. Selon lui, au contraire de « l'effort conscient »²²⁸ que suggère la seconde notion, la première renvoie à un « processus [historique] en grande partie inconscient et contradictoire de conflits, de négociations et de compromis entre différents groupes »²²⁹. De fait, l'entre-soi qui peut être à l'œuvre dans ces structures relève ici davantage de cette action involontaire engendrée par le coût d'entrée et que regrettent les fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques comme l'illustrent les extraits d'entretiens suivants.

« Fin voilà je veux pas que ça reste une niche pour enfants plus aisés. »

Alice, membre fondatrice-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

« Qui manque aussi à l'école, à des écoles privées. Le volet social c'est avoir tous les enfants, de n'importe quelle famille, n'importe quel milieu, dans une classe avec du coup un apport qu'on peut faire tu vois. [...] Donc euh, on peut pas faire autrement malheureusement, mais, ouais de les enfants qui en auraient le plus besoin c'est pas ceux qui, fin, c'est pas ceux qui peuvent se le permettre j'ai l'impression tu vois. »

Mathilde, membre du personnel de l'école démocratique parisienne

A partir des passages restitués ci-dessus, on peut observer cette crainte partagée par les acteurs de

227 Berman B. J., et Lonsdale J. M., *Unhappy Valley. Conflict in Kenya and Africa*. Londres, James Currey (Eastern African Studies), 1992

228 Ibid.

229 Ibid.

l'éducation démocratique de ne pas parvenir à offrir cette alternative éducative au plus grand nombre. L'entre-soi, important objet d'étude en sociologie, peut être alors entendu comme « le regroupement de personnes aux caractéristiques communes, que ce soit dans un quartier, une assemblée politique, ou encore un lieu culturel. Elle sous-entend l'exclusion, plus ou moins active et consciente, des autres »²³⁰. Une non-mixité, produit de la politique tarifaire de ces établissements émergents en France, à laquelle tentent cependant de répondre les protagonistes de la pédagogie étudiée. L'école démocratique parisienne a, ainsi, mis en place une politique de bourse, une option néanmoins limitée à cinq individus souhaitant s'inscrire dans cette structure et à conditions que les ressources dont disposent les familles ne soient pas suffisantes. De son côté, l'école démocratique présente en Charente-Maritime, et qui a ouvert ses portes en septembre 2018, est en train de réfléchir à la mise en place d'une politique identique. Lors du Conseil d'école de cette dernière que nous avons pu observer, il fut notamment question de la mise en place d'« une campagne de financement participatif »²³¹ via une importante plate-forme de crowdfunding. Une forme de financement en particulier et une méthode en général qui ne sont pas sans participer de l'identité alternative que nous avons mis au jour précédemment concernant nos enquêtés. Loin de s'appuyer sur des modalités de financement que l'on pourrait considérer comme plus classiques (emprunt bancaire par exemple), les membres actifs de l'éducation démocratique préfèrent faire appel aux dons de particuliers et s'inscrire dans cette « économie collaborative » étudiée, notamment, par Monique Dagnaud. Autant de dispositifs mis en place par ces écoles pour endiguer l'entre-soi formé par la barrière économique des frais d'inscription et faire en sorte que « l'espace de réalisation de ce changement [que sont ici les écoles démocratique soit] une passerelle vers la société nouvelle plus qu'une enclave d'« élites éclairées » autoproclamées et satisfaites de leur simple décalage »²³². Une « enclave » que ne veulent pas voir perdurer les individus interrogés, comme l'expriment dans les propos rapportés, ces derniers souhaitant accueillir la plus large partie de la population possible et parvenir à incarner ce « volet social » qu'ils décèlent encore chez l'Éducation nationale.

2) « Une personne = une voix » : une équation sous tension

Dans le cadre de cette recherche, il nous intéressait tout particulièrement de nous attarder sur la dimension « démocratique » que revendique dans ses principes et jusque dans son intitulé même cette pédagogie « alternative ». Un aspect de cette méthode éducative que nous nous sommes

230 Tissot S., « Entre soi et les autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 204, no. 4, 2014, pp. 4-9.

231 Expression utilisée par Maxime, fondateur-membre du personnel de l'école démocratique de Charente-Maritime, entretien réalisé le 15 mars 2019

232 Jossin A., et Lucet A., « Réforme de soi et transformation du monde », *Recherches germaniques* [En ligne], HS 11 | 2016, mis en ligne le 05 février 2019, consulté le 01 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rg/841>

attachés à étudier et à analyser en mobilisant une méthode d'enquête bien spécifique, celle de l'observation non-participante. Une technique que nous considérons alors comme plus appropriée pour saisir l'ensemble des dynamiques à l'œuvre dans la vie collective en règle générale et dans le cadre du Conseil d'école (CE) en particulier. Le Conseil d'école a été retenu car il apparaissait, à première vue, comme l'espace central des écoles démocratiques dans lequel s'expriment les enfants inscrits. Là où, pouvons-nous le rappeler, étymologiquement le terme « enfant » peut être traduit par « être non parlant »²³³, la démarche de cette pédagogie de donner un poids si central à la voix de ses plus jeunes membres suscitée chez nous une véritable curiosité. Un dispositif mis en place pour inclure directement les enfants dans le devenir plus ou moins lointain de leur école et les sensibiliser également aux questions de démocratie et de citoyenneté qui fait poindre chez nous quelques questions : les enfants participent-ils activement et réellement au Conseil d'école ? Ce dernier amène-t-il l'ensemble des plus jeunes membres à y prendre part ou seulement quelques uns ? Quel rôle jouent les fondateurs-membres du personnel dont il est question jusqu'ici ? De quelle manière s'organisent les échanges et les délibérations ? Autant de questions auxquelles nous tentons de répondre à présent.

2.1 Une participation limitée

Les deux observations de Conseil d'école que nous avons été en mesure de mener, que cela soit à Paris ou en Charente-Maritime, se sont déroulées à chaque fois en début d'après-midi. Pour prévenir du début de cette réunion les membres du personnel, et parfois quelques enfants missionnés par ces derniers, font le tour de l'école pour informer de la tenue du CE. Une modalité d'organisation qui nous a conduit, dans les deux cas, à commencer plus tard que l'horaire pourtant convenu à l'avance et affiché dans les deux écoles. Cependant, et malgré ces multiples rappels, nous avons été directement confrontés à l'absence de réaction des enfants. La plupart d'entre-eux restaient ainsi rester à leurs occupations respectives (jouer aux jeux-vidéos sur ordinateur, regarder une série, écouter de la musique, ...) ou déclinaient la proposition lorsqu'ils passaient dans la pièce où allait se tenir la réunion. Une situation qui a notamment conduit le Conseil d'école de l'école parisienne à prendre un certain retard car le quorum nécessaire pour être suffisamment représentatif et pouvoir voter n'était pas atteint. Celui-ci était alors fixé à cinq personnes, tous membres confondus c'est-à-dire membres du personnel comme membres enfants. Un quorum relativement bas lorsque l'on sait que l'école démocratique située en région parisienne compte une quarantaine de membres enfants.

233 Boulanger C., Déruelle P., et Joubaud C., « La parole de l'enfant, chemin vers la citoyenneté », *Après-demain*, vol. n° 5, nf, no. 1, 2008, pp. 50-53

Finalement, le Conseil d'école a pu se tenir avec la présence de sept individus : trois membres et quatre membres du personnel. Dans le cadre de l'école démocratique basée en Charente-Maritime où le nombre de membres inscrits est relativement équivalent, le CE a mobilisé ce jour-là quatre membres du personnel et cinq membres. Une présence minimale des enfants, pour chacune des observations, à une réunion au sein de laquelle sont pourtant prises des décisions liées au règlement intérieur de l'école, à sa gestion et à son organisation. Cette première donnée n'a pas été sans nous interpeller et nous a, de fait, amené à interroger les membres du personnel sur ce constat. Selon les acteurs de l'éducation démocratique de ces deux structures, la présence des membres est fluctuante et dépend activement des sujets inscrits à l'ordre du jour. De plus, ils nous ont indiqué que le nombre de membres assistant à ces réunions variait en fonction de la personne qui avait proposé un sujet à débattre lors du CE. Effectivement, lorsque cette dernière vient soutenir sa proposition ou son opinion, elle est le plus souvent accompagnée de tous ses amis, comme nous l'expliquent les défenseurs de cette pédagogie. « L'apprentissage de la démocratie », pour reprendre le titre d'un article de Cécile Blatrix consacré aux « conseils municipaux d'enfants et de jeunes »²³⁴, se révèle alors être d'autant plus complexe que les principaux concernés, à savoir les membres enfants, ne semblent manifester un réel intérêt pour ce dispositif. Toutefois, il convient aussitôt de nuancer cette analyse car celle-ci ne se base que sur l'observation de deux CE, la contrainte de temps à laquelle est soumise cette recherche ne nous permettant pas de répéter cet exercice. Alors que la promotion de la citoyenneté et de la participation n'est en rien limitée à la pédagogie « alternative » concernée par cette recherche, au contraire – comme le rappelle Maria Pagoni, la rhétorique participative ne s'est pas retrouvée aux portes des établissements scolaires publics mais a bien plus été reprise par ces derniers avec la mise en place de dispositifs « où la participation des élèves dans la gestion à la fois éducative et sociale de la vie scolaire se trouve de plus en plus encouragée »²³⁵ –, il s'avère que celle-ci paraît relativement inopérante dans le cas qui nous concerne. L'obligation de présence n'est, en effet, pas requise dans cette instance et entraîne, par conséquent, un certain désintérêt surtout chez les membres les plus jeunes. Il a pu être constaté, notamment à partir du cas de l'école située en province, que venaient davantage prendre part au Conseil d'école les membres adolescents de cette structure à la différence des enfants dont l'âge équivalait davantage à celui des enfants présents dans les écoles primaires traditionnelles. La valorisation de la démocratie directe et participative promue par ces établissements se trouve, donc, ici, confrontée à une indifférence suffisamment conséquente pour questionner le caractère réellement démocratique revendiqué par cette pédagogie

234 Blatrix C., « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », in CURAPP, *La politique ailleurs*, Paris, PUF, 1998, p.72-87.

235 Pagoni M., « La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe », *Carrefours de l'éducation*, vol. 28, no. 2, 2009, pp. 123-149.

dans ses principes. Là où les établissements scolaires plus classiques s'efforcent également de sensibiliser les élèves à la citoyenneté via les cours d'éducation civique et à la démocratie représentative à travers l'élection des délégués²³⁶, l'éducation démocratique, de part ses postulats, ne semble pas réussir à intéresser ses membres à la vie démocratique de leur établissement. L'absence d'intention pédagogique vis-à-vis des enfants à propos de cette thématique, couplée au manque de dispositifs contraignants, peuvent être considérés ici comme à l'origine de ce désintérêt. Au-delà, il a pu être noté que le CE – appréhendé comme espace particulier – ne se donne pas à voir comme figé mais est en réalité bien plus mouvant. Il est effectivement l'objet de va-et-vient permanent des membres remettant en cause, par la même occasion, sa propre pérennité. En effet, l'observation que nous avons conduite de deux conseils d'école a été marquée avant tout par le mouvement perpétuel des membres enfants qui, soit quittaient momentanément l'instance pour faire autre chose avant de revenir, soit partaient définitivement en cours de la réunion, soit prenaient place pour y participer alors que le CE avait déjà commencé depuis un moment. Une situation qui peut venir remettre en cause la tenue du CE puisque, comme nous en informait une membre du personnel de l'école parisienne, si le quorum n'est plus atteint au cours du CE, il doit alors être mis fin à celui-ci.

2.2 Vraiment tous égaux ?

Si la participation des membres s'avère donc limitée, l'observation de cette instance participative et délibérative nous renseigne également sur le mode d'organisation de ces Conseils d'école autant que sur la place qu'y prennent les membres fondateurs-du personnel des écoles démocratiques.

Tout d'abord, nous avons pu souligner que le vocabulaire utilisé lors de ces réunions était très largement emprunté au champ politique institutionnel. En effet, le Conseil d'école suit un « ordre du jour », à l'instar de l'ordre du jour des conseils municipaux par exemple, structuré en différentes parties : « annonces », « remontées du Conseil de Justice », « rapports de commission », « proposition en première lecture », etc. . Différentes rubriques, parfois à but strictement informatif pour l'ensemble des membres de l'école, mais qui sont, la plupart du temps, l'objet d'échanges suivis d'un vote. Aux côtés de cet ordre du jour, c'est tout un champ lexical mobilisé par les parties prenantes de ces CE qui semble directement inspiré des institutions politiques traditionnelles avec l'utilisation de termes comme « proposition », « procès verbal » ou encore « amendement ». Un vocabulaire spécifique qui se double d'un comportement corporel singulier lors de cette instance.

236 C'est ce dont rend compte notamment Géraldine Bozec. Bozec G., « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. » *Lien social et Politiques*, numéro 80, 2018, p. 69–88.

Alors que le langage et les références conceptuelles sont en grande partie similaires à ceux que l'on est à même de retrouver dans des instances politiques plus classiques, il ne peut en être dit autant des codes corporels utilisés par les membres dans leur ensemble. Ainsi, nous avons pu observer que, lors des échanges, toutes interventions pour manifester une volonté de prendre la parole, une adhésion aux propos qui sont en train d'être énoncés ou encore une désapprobation vis-à-vis de ces derniers reprenaient les codes propres aux mouvements sociaux en général et aux assemblées générales étudiantes en particulier. On retrouve alors ce que Julie Le Mazier observe à propos des mobilisations étudiantes : « le public n'est pas toujours autorisé à applaudir, crier et huer, mais est incité à utiliser un langage des signes. Jugé moins impressionnant pour les orateurs, il permet également de gagner du temps en évitant de les interrompre »²³⁷. Ce « langage des signes », à l'œuvre dans ces écoles démocratiques, comprend, entre autre, le fait de lever la main pour avoir la parole ou de lever les deux mains en les agitant pour signifier un accord avec ce qui vient d'être dit. Nos observations nous conduisent donc à entrevoir, dans les écoles démocratiques, la combinaison de pratiques langagières empruntées aux organes politiques traditionnels et de codes corporels plus couramment admis et mobilisés dans les mouvements sociaux.

De plus, l'observation des conseils d'école vient remettre en cause le postulat d'égalité entre les différents membres de l'école énoncé par l'éducation démocratique. Nous avons pu, en effet, entrevoir la place significative prise par les fondateurs-membres du personnel de ces écoles lors de cette réunion hebdomadaire et, plus largement, dans les prises de décision qui touchent de près ou de loin à l'école. Dans le cadre de la structure située en Charente-Maritime, le « président du cadre démocratique » – autrement dit celui qui préside le CE, qui annonce les différents points à l'ordre du jour et qui distribue la parole entre les différents membres souhaitant intervenir – n'était autre que l'un des membres fondateurs de l'école²³⁸. Le Conseil d'école de la structure parisienne comprenait, quant à lui, en majorité les membres du personnel de l'école. Cette prépondérance de ces membres du « staff » entraine, selon nous, en contradiction avec les principes de la pédagogie « alternative » et son désir de laisser la plus grande part de l'autogestion de l'école à ses membres les plus jeunes. Une information retirée de ces observations sur laquelle nous avons interrogé l'une des membres du personnel rencontrée.

« Euh alors à l'ouverture de l'école ça a été un adulte, parce que les enfants

237 Le Mazier J., « Assemblées générales étudiantes et démocratie participative : un air de famille ? », *Participations*, vol. 10, no. 3, 2014, pp. 61-83.

238 Il convient toutefois de mentionner que ce poste a fait l'objet d'un vote lors d'un précédent CE et que le membre du personnel ne s'est aucunement auto-proclamé « président du cadre démocratique ». Il a donc été choisi par l'ensemble des membres de l'école démocratique.

connaissent pas du tout le système et puis même si on est dans une optique, voilà de, de démocratie totale, euh les enfants viennent aussi d'un, d'autres milieux où entre guillemets fin c'est pas un joli mot mais ils sont quand même un peu formatés. [...] Donc euh voilà, c'était aussi bien qu'en fait un adulte l'incarne au début, je pense, même les membres le disaient fin, pour pouvoir bien l'appréhender. »

Alice, membre fondatrice-du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

Comme on peut le voir à la suite de l'extrait d'entretien ci-dessus, les membres du personnel ne reconnaissent pas immédiatement de légitimité aux membres enfants pour organiser et mener du début à la fin le Conseil d'école. Si l'on se réfère aux propos retranscrits de l'enquêtée, cette incapacité trouverait ses origines dans les différents processus de « formatage » qu'auraient connu les enfants jusqu'à leur arrivée dans l'école démocratique. Une situation qui motiverait, dès lors, la position dominante prise par les individus interrogés, notamment dans cette instance, mais qui ne semble pas sans contrevenir, dans le même temps, à l'ambition initiale de cette pédagogie c'est-à-dire reconnaître l'enfant comme un individu à part entière et lui faire pleinement confiance. Opposée à toute intention pédagogique, l'éducation démocratique, semble-t-il, ne dérogerait cependant pas à la règle, comme le laisse penser la situation dépeinte ici. Les membres enfants y sont alors envisagés par les membres du personnel comme des individus sous tutelle et pour lesquels tout un travail d'inculcation et de sensibilisation aux principes de la démocratie participative et délibérative doit être mis en place. Un apprentissage des normes en vigueur qui n'est pas sans faire écho à la socialisation à l'acte de vote que connaissent les élèves dans les établissements scolaires traditionnels.

Au-delà de cette inégalité de position entre les différentes parties-prenantes des écoles démocratiques, les membres les plus jeunes de ces structures sont également exclus de tout un autre pan de la gestion de leur école. C'est ce que nous avons pu apprendre à la suite d'un entretien avec l'un des membres du personnel de l'école présente en province lorsqu'il fut question de leur salaire. Sur ce sujet, en effet, les membres enfants de l'école n'ont pas été consultés et la décision de l'attribution d'une part du budget de la structure aux rémunérations du « staff » a été prise à la suite de réunions ne comprenant que les principaux intéressés. Là où l'horizontalité du système est mise en avant par les membres actifs de l'éducation démocratique et la promotion d'une « démocratie

participative émancipée »²³⁹ est soutenue par le courant pédagogique, il convient de souligner qu'une certaine hiérarchie est à l'œuvre dans ces structures. Tous les sujets ne faisant pas l'objet d'un égal traitement comme nous pouvons l'envisager avec la question des salaires et tous les membres n'ayant pas, de fait, le même poids sur le devenir de l'école.

Ce chapitre nous a donc permis de confronter les principes et les éléments discursifs d'une pédagogie « alternative » comme l'éducation démocratique aux situations concrètes et directement perceptibles sur le terrain. Si ce mouvement éducatif propose une autre voie radicalement différente des modèles pédagogiques connus jusqu'ici, il ne s'avère en réalité, pas accessible à tous, comme nous avons pu le souligner à travers les frais d'inscriptions exigés. Ces derniers, malgré leur nécessité pour la faisabilité et la gestion d'une telle démarche, sont à la source d'une importante discrimination et excluent toute une partie de la population qui pourrait être, autrement, intéressée par cette pédagogie. Une barrière économique qui freine par conséquent l'essaimage d'une telle initiative mais à laquelle tentent de répondre les membres actifs de l'éducation démocratique. Les observations nous ont également conduit à entrevoir les difficultés rencontrées par cette pédagogie « alternative » en matière de promotion de la démocratie et de la participation. A l'absence manifeste des membres enfants lors d'instances décisionnaires comme le Conseil d'école s'ajoute l'éviction de ces derniers par les membres du personnel soit en raison de leur « immaturité participative » présumée soit en raison des thématiques abordées.

Cette deuxième partie a été l'occasion pour nous de nous pencher sur ceux qui font vivre au quotidien cette alternative éducative et sans qui l'éducation démocratique ne pourrait prétendre à une application concrète. Une démarche qui s'avère, après analyse et observations, socialement située au vu des capitaux directement et indirectement perceptibles qu'elle requiert. En cela, l'engagement dans et pour l'éducation démocratique ne déroge en aucune façon aux enseignements de la sociologie de l'engagement et aux analyses développées par la sociologie bourdieusienne. Bien plus, l'inscription dans une telle entreprise se révèle corrélée à l'adoption d'une identité singulière – que nous avons qualifiée ici d'« alternative » – qui agit comme un véritable ethos régissant les moindres faits et gestes des fondateurs-membres du personnel de ces écoles. Le caractère politique du geste effectué par ces derniers s'est également donné à voir comme déterminant dans leur

239 Luck S., « Entre contestation et participation. L'ambiguïté du rapport au vote des activistes de la gauche libertaire », *Revue française de science politique*, vol. 58, no. 2, 2008, pp. 231-256. Simon Luck reprend et traduit ici une notion développée par Donatella Della Porta et Mario Diani. Della Porta D., Diani M., *Social Movements. An Introduction*, Malden, Blackwell, 2006, p. 239

discours et est apparu emprunt d'une certaine sensibilité entrepreneuriale qui n'était pas sans nous informer davantage sur la nature de cet acte subversif. Enfin, les observations non-participantes dont nous avons rendu compte ici, ont été centrales pour compléter le discours de nos enquêtés lors des entretiens et envisager toute la complexité et les problématiques auxquelles faisaient face les protagonistes de cette pédagogie dans l'application de ce courant émergent en France. Toutefois, nous ne prétendons à l'exhaustivité des analyses que nous avons tentés de développer dans les chapitres successifs de cette partie, celles-ci méritant des approfondissements que seules de nouvelles enquêtes sur la question permettraient. La mise en place d'une démocratie directe et participative au sein de laquelle prennent part un très jeune public, si l'on se réfère aux âges des enfants inscrits dans ces écoles, apparaît être l'un des points sur lequel les études de sociologie politique mériteraient de se pencher.

Partie 3 : Choisir l'éducation démocratique pour son enfant : entre contrainte et subversion pour les parents

Dans cette troisième et dernière partie de notre recherche, nous souhaitons nous attarder sur un public particulier pour lequel les pédagogies « alternatives », telle que l'éducation démocratique, apparaissent à un moment ou à un autre comme une solution : les parents. Il s'agit, tout au long de cette partie, de se pencher sur les raisons qui ont motivé le choix de ces parents à inscrire leurs enfants dans des écoles qui vont à rebours des normes et des pratiques dominantes dans le champ éducatif. Un tel parti pris ne semble, en effet, pas anodin et mérite d'être analysé. Mis de côté par les établissements scolaires classiques en particulier et par l'Éducation nationale en général, comme nous avons pu le mentionner plus haut, ces individus, de par leur geste de sortir leurs enfants du système classique, paraissent à première vue dans une position de décideur qui ne leur était pas octroyée jusque là. C'est précisément cette question du choix qui nous intéressera en premier lieu. Dans quelle mesure les parents optent-ils réellement pour une pédagogie « alternative » émergente en France ? La poursuite de cette autre voie est-elle envisageable pour l'ensemble des parents français ou ne s'adresse-t-elle qu'à une frange d'entre eux ? Une deuxième interrogation à laquelle nous tenterons de répondre à travers l'analyse du profil sociologique des parents rencontrés. Enfin, c'est sur la dimension marginale que revêt un tel acte que nous nous arrêterons. Sortir de l'institution scolaire n'est pas sans s'accompagner d'un certain nombre de coûts qu'il conviendra d'appréhender et d'analyser.

Chapitre 6 : Face à l'impasse, un choix d'abord imposé ...

Ce chapitre est l'occasion de nous pencher sur quelques unes des questions les plus importantes de notre réflexion et qui irriguent l'ensemble de cette recherche : comment les parents des enfants inscrits dans les écoles démocratiques en viennent-ils à préférer cette pédagogie « alternative » ? Quelles sont les raisons qui les poussent à sortir du giron de l'Éducation nationale ? Si nous avons pu mettre en avant la perte de confiance et de croyance envers cette institution dans les premières pages de notre étude, il convient de saisir plus finement les ressorts d'une telle démarche. Celle-ci fait-elle partie intégrante d'une philosophie de vie similaire à celle que nous avons décelée chez les fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques, ou, est-elle totalement déconnectée, au contraire, d'une logique politique et subversive ? A l'aune des douze entretiens que nous avons réalisés avec les parents des enfants inscrits dans les deux écoles visitées, c'est à la définition d'un choix ou plutôt d'un non-choix en l'occurrence que nous nous attelons.

1) L'éducation démocratique : la roue de secours ?

Au fur et à mesure de notre recherche et de nos échanges avec les parents que nous avons pu rencontrer, ce qui pouvait paraître d'emblée comme une décision intentionnelle, le fait d'inscrire son enfant dans une école démocratique, s'est peu à peu donné à voir comme le produit d'une contrainte inhérente à la position de l'institution scolaire vis-à-vis de leurs enfants. Dans cette partie, nous avons donc souhaité revenir sur les tenants et les aboutissants d'un choix imposé.

1.1 Une solution de repli ...

A la suite de nos entretiens avec les parents d'enfants inscrits dans les écoles démocratiques de Charente-Maritime et de Paris, il est apparu que pour la quasi-totalité de nos enquêtés, l'inscription dans l'éducation démocratique de leurs enfants découlait d'une incapacité de l'institution scolaire classique à prendre en charge ces derniers et les problèmes auxquels ils faisaient face. Une problématique qui entraînait dans l'ensemble des cas une situation de mal-être chez les enfants et à laquelle les parents ne parvenaient à répondre en restant dans le cadre de l'Éducation nationale. A partir des entretiens menés, nous pouvons déceler dans ce mal-être énoncé par les parents trois problématiques distinctes. Celles-ci se retrouvent parfois dans un seul et même discours mais le

plus souvent une seule d'entre-elles est mobilisée pour justifier la situation.

La première renvoie à la problématique de ce que l'on peut qualifier ici des « troubles mentaux »²⁴⁰. Une problématique qui est régulièrement revenue dans les propos de nos enquêtés. En effet, une partie significative des parents interrogés nous explique avoir des enfants atteints de dyslexie, de troubles de l'attention ou encore diagnostiqués comme « à haut potentiel » ou « précoce » selon les termes qui ont été employés. Des spécificités qui, au-delà de conduire le plus souvent les enfants à des situations d'échecs scolaires et à développer un mal-être vis-à-vis de l'école classique, s'accompagnaient d'un processus d'étiquetage de la part de l'institution scolaire. Une attitude qui n'est pas sans faire écho, à nouveau, à la sociologie interactionniste et plus encore à la notion d'« entrepreneurs de morale » développée par Howard Becker²⁴¹. L'Éducation nationale, en faisant appel aux « savoirs médico-psychologiques »²⁴², entre dès lors dans le cadre de ce que Robert Castel – repris par Wilfried Lignier dans son étude des enfants « surdoués » – appelait la « gestion prévisionnelle des populations »²⁴³, et, à travers « la médicalisation des troubles de l'apprentissage »²⁴⁴ avancée par Sandrine Garcia, s'affranchit d'une quelconque responsabilité dans les difficultés rencontrées par ces enfants. Une déviance ainsi formalisée mais qui ne permettait pas de répondre aux soucis de ces enfants, malgré les sommes parfois considérables dépensées par les parents interrogés pour répondre à ces problèmes (rendez-vous chez le psychiatre ou encore chez le neuro-pédiatre). Nombreux sont alors les parents qui décrivent une véritable période de détresse après avoir vu leurs enfants souffrir de leur scolarité et des conséquences physiques ou psychologiques que cela provoquait chez eux. Une des enquêtées nous racontera que le mal-être de son fils a conduit ce dernier jusqu'à une tentative de suicide à la fin de son année de sixième. Des « troubles mentaux » pour lesquels l'Éducation nationale ne parvient donc pas à trouver de réponses et qui contraignent les parents à trouver une alternative à un système éducatif dans lequel leurs enfants éprouvent une souffrance certaine.

La deuxième problématique qui a pu être décelée dans les propos de nos enquêtés et expliquant le mal-être de leurs enfants fait référence aux situations de violences internes aux établissements scolaires. Cette thématique est, en effet, régulièrement revenue dans les propos des parents

240 Par commodité langagière et en référence aux classifications établies en la matière c'est cette expression qui a été retenue.

241 Becker H. S., *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

242 Lignier W., « Introduction », , *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, sous la direction de Lignier Wilfried. La Découverte, 2012, pp. 5-18.

243 Ibid.

244 Garcia S., « 14. L'« efficacité » de l'École comme enjeu politique et pédagogique », Willy Pelletier éd., *L'État démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*. La Découverte, 2010, pp. 190-199.

rencontrés. Des violences verbales comme physiques dont ont parfois été directement victimes certains enfants des parents interrogés (deux cas de harcèlement scolaire ont été mentionnés) mais qui interpellent plus généralement les parents avec lesquels nous avons pu échanger. C'est ce dont rend compte l'extrait d'entretien suivant.

« Par contre y a beaucoup de violences, de violences entre eux, de violences physiques, et euh, c'était pas l'élément déterminant mais euh j'ai senti aussi chez mon, chez P., euh, que, y avait une forme de pression euh, euh autour de ça, où il devait être d'une certaine façon pour être admis socialement. »

Thierry, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

On le voit, à travers l'extrait d'entretien qui précède, même lorsque leurs enfants n'ont pas été confrontés *a fortiori* à des violences physiques ou verbales dans leurs précédents établissements, les parents interrogés soutiennent l'idée selon laquelle le milieu scolaire serait devenu de plus en plus violent. Une impression qui peut être expliquée ici à l'aune des travaux de Béatrice Mabilon-Bonfils sur le traitement des violences scolaires dans les médias, cette dernière expliquant notamment que « la définition implicite de « violence scolaire » que véhiculent les médias se réduit à celle d'une « violence à l'École », gommant l'idée d'une possible violence de l'institution, et limitant le plus souvent cette « violence à l'école » à « la violence des élèves à l'école »²⁴⁵. Toutefois, les représentations médiatiques dont sont imprégnés certains parents n'excluent pas chez d'autres une critique de la violence produite par le modèle éducatif dominant. Ainsi, quelques membres du personnel, également parents pour la plupart d'entre eux, n'hésitent pas à imputer la responsabilité de ces violences entre élèves à la pédagogie mise en place et au fonctionnement plus globalement du système scolaire. Une appréhension de cette problématique qui rejoint en l'occurrence l'analyse développée par Laurent Ott et selon laquelle « beaucoup de problèmes de comportement viennent de l'imposition d'un système scolaire sécuritaire et pénalisant absurde et contre-productif : le rang porte le chahut comme la nuée porte l'orage »²⁴⁶.

La troisième et dernière problématique mise au jour lors des entretiens avec les parents, relativement proche de la première, se rapporte au comportement des enseignants. Beaucoup de

245 Mabilon-Bonfils B., « Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires », *Déviance et Société*, vol. 31, no. 2, 2007, pp. 173-197.

246 Ott L., « Que reste-t-il des alternatives pédagogiques et éducatives en éducation ? », *Mouvements*, vol. no 49, no. 1, 2007, pp. 73-81.

parents rencontrés nous ont témoigné de leur expérience et de leurs rapports parfois conflictuels avec les représentants de l'institution scolaire, que les difficultés rencontrées proviennent du vécu de leurs enfants ou de leurs propres échanges avec les enseignants et représentants des établissements lors d'interactions formelles ou informelles. Une enquêtée dont l'enfant, désormais inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, est atteint de troubles de l'attention, nous relatara un échange qu'elle avait pu avoir avec une enseignante à l'époque où son enfant était encore scolarisé dans le public.

« Donc euh, plus ou moins derrière le discours c'était euh, « mais qu'est-ce que vous faites ? », euh fin du coup si, l'école, j'ai tout mis en place. La maîtresse c'était « j'ai tout mis en place, euh donc le problème maintenant, c'est que ça vient de vous ». Très culpabilisateur. Euh pour moi c'était assez dur parce que j'avais, j'ai une haute idée de l'école publique. »

Myriam, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

Des propos qui n'ont pas été sans heurter, comme on peut le voir, le parent concerné mais qui semblent affiliés plus globalement à la volonté de déresponsabilisation de l'Éducation nationale vis-à-vis de problèmes d'apprentissage évoqués plus haut et que supposément seuls le champ médical et la famille pourraient parvenir à résoudre. C'est en tous les cas ce que donne à voir également Sandrine Garcia dans son étude des individus dyslexiques en milieu scolaire où, là aussi, « pour les enseignants ce sont les familles ou les handicaps des élèves (socioculturels ou cognitifs) qui expliquent ces difficultés »²⁴⁷. Au-delà de la réception de la problématique des « troubles mentaux » de la part des instituteurs, les parents interrogés remettent en cause la capacité d'écoute de ces derniers voire leur attitude générale à l'encontre des enfants sans pour autant expliciter les reproches qu'ils peuvent leur faire. Un des parents avec lesquels nous avons eu l'occasion d'échanger nous expliquera que le facteur déterminant l'ayant conduit à inscrire son enfant dans une école démocratique était la « nocivité »²⁴⁸ et le caractère « un peu déconnant »²⁴⁹ du dernier enseignant connu. Si le rapport avec les personnels des établissements scolaires s'avère donc, dans les quelques cas qui ont été portés à notre connaissance, relativement compliqué et emprunt d'un certain mécontentement, la multiplicité des échanges qu'ont donné à voir les parents avec l'institution scolaire nous informe déjà sur la position sociale de ces derniers. De fait, là où les parents

247 Garcia S., « Chapitre 7. Des enseignants partiellement désarmés », *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, sous la direction de Garcia Sandrine. La Découverte, 2013, pp. 257-290.

248 Expression employée par Thierry, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 12 mars 2019

249 Ibid.

appartenant aux classes populaires sont dans une stratégie d'« évitement »²⁵⁰ des relations avec l'institution, ceux des classes supérieures sont au contraire « les plus demandeurs de rencontres individuelles et collectives »²⁵¹.

1.2 ... largement imposée

Alors que les différents entretiens menés avec les parents nous révèlent que la décision de sortir du système scolaire dominant découle de problématiques inhérentes à la situation de leurs enfants et à la prise en charge ou plutôt à l'absence d'une telle prise en charge de la part de l'Éducation nationale, il apparaît que cette contrainte rencontrée par les individus interrogés se poursuit jusque dans le « choix » de l'autre voie. En effet, il semble que, pour la plupart des parents, l'éducation démocratique se soit plus imposée à eux qu'ils ne se sont véritablement tournés vers elle.

Tout d'abord, l'offre en terme de pédagogies dites « alternatives » se révèle être inégale en fonction des territoires. C'est tout du moins ce qui ressort de notre étude et de la comparaison des deux terrains à partir des témoignages de nos enquêtés. Si les parents qui ont inscrit leurs enfants dans l'école démocratique parisienne bénéficient de la région géographique dans laquelle ils se trouvent – à savoir un espace urbain très dense où le champ des alternatives éducatives est assez développé comme en témoigne la présence de deux écoles démocratiques différentes – les individus rencontrés en province dans le cadre de l'école démocratique située en Charente-Maritime soulignent, pour leur part, la très faible quantité de structures proposant un autre modèle pédagogique et la relative absence de diversité.

Matthieu : Et euh qu'est-ce qu'y fait que ça a été cette école là, parce que elle ouvrait, y avait le projet qu'était en place ? C'est parce que ...

Véronique : (elle me coupe) Bah parce qu'y a pas trop de choix en fait ! [...]
Sur Y. c'est ça, de, voilà on a pas trop de choix. On est pas dans une très grande ville euh ... y a pas trop d'alternatives euh ... y a une autre école mais qui est plutôt Montessori et qu'est plus loin. Déjà en terme de voilà ...
Et après en école ici, bah y a pas grand chose hein.

250 Duru-Bellat M., et van Zanten A., « Chapitre 8 - Les pratiques éducatives des familles », *Sociologie de l'école*. sous la direction de Duru-Bellat Marie, van Zanten Agnès. Armand Colin, 2012, pp. 187-212.

251 Ibid.

« Et je voyais bien que ça allait pas. Donc euh tamp, comme y avait pas d'alternatives. Pas d'école, bon bah j'ai pris une mise à dispo et puis euh, et puis c'est euh, et puis c'est le, c'est le papa qui travaillait pour la famille quoi. On a fait un an comme ça. »

Myriam, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

A l'aune des deux extraits d'entretiens ci-dessus, c'est une certaine inégalité d'offre éducative entre les territoires qui se donne à voir. Dès lors, pour beaucoup des parents interrogés, l'éducation démocratique ne s'est pas présentée à eux comme une option mais bien plus comme une réponse à leur problème faute de mieux. Les propos de Véronique sont, à ce sujet, illustratifs de la contrainte que peuvent être amenés à connaître les parents ne disposant sur leur territoire que d'une offre pédagogique limitée. Une situation qui les a alors poussé à s'intéresser à un mouvement éducatif dont ils ignoraient, pour la majeure partie l'existence, avant l'ouverture en septembre 2018 de l'école démocratique. Certains parents, au vu de l'absence de solutions immédiates, ont été jusqu'à se poser la question de faire l'école à la maison – une alternative aussi appelée « homeschooling » très en vogue aux États-Unis, qui concerne environ 3 % des enfants américains²⁵² – voire, à l'instar de Myriam dont nous reprenons les propos ici, à arrêter temporairement leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants scolarisés. Une option, là encore, largement induite par le manque de structures proposant une pédagogie « alternative ». Cette difficulté, du reste, est propre à ces enquêtés habitant en province puisque nous n'avons pas eu connaissance d'une telle problématique pour les parents résidant en région parisienne. Selon nous, ce constat, induit, dans une certaine mesure, que l'offre en terme de pédagogies « alternatives » est, pareillement à « l'offre scolaire publique », « plus riche, plus diversifiée et plus attractive dans les communes les plus favorisées »²⁵³.

Une contrainte qui se poursuit donc jusque dans le choix de la structure, et qui, aux côtés de cette importante disparité entre les territoires, résulte également de la pédagogie et de la tranche d'âge large à laquelle celle-ci s'adresse. Nombreux sont, en effet, les parents à avoir opté pour l'éducation démocratique car cette dernière s'adresse aux enfants dont l'âge correspond à l'enseignement primaire comme à ceux affiliés à l'enseignement secondaire. Ainsi, pour une part non-négligeable

252 Clivio I., « L'école à la maison ne rend pas les enfants malades », site internet *Slate*, 24 mai 2019, URL : <http://www.slate.fr/story/177642/ecole-a-la-maison-sante-enfant-pas-malade> (consulté le 08/06/2019)

253 Oberti M., « Chapitre 10. L'avenir de la carte scolaire ? », *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, sous la direction de Oberti Marco. Presses de Sciences Po, 2007, pp. 259-285.

des parents interrogés, cette possibilité laissée à leurs enfants de continuer dans cette structure quel que soit leur âge constitue un point relativement central, comme le laisse supposer Thierry dans l'extrait d'entretien qui suit.

« Alors euh. En fait si tu veux, y a une école Montessori qu'est pas très très loin mais qui est un peu plus loin quand même, je crois, de mémoire. Vers Y. Euh, euh, le soucis de l'école Montessori c'est qu'elle s'arrête au CM2 de mémoire. Je sais pas si ça continue après, je crois pas. »

Thierry, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

Là où d'autres écoles à pédagogie « alternative » ne leur aurait donné qu'une solution temporaire, ils voient, par conséquent, dans l'éducation démocratique une réponse sur le long terme à la sortie du système scolaire classique de leurs enfants.

2) De l'économique au politique

Si l'éducation démocratique s'est avérée être l'autre voie adoptée par les parents que nous avons pu rencontrer, celle-ci n'en demeure pas moins grandement contrainte pour la majeure partie d'entre eux. Une alternative pour autant qui a un coût, comme nous avons pu le démontrer un peu plus tôt dans notre développement, mais que sont néanmoins prêts à assumer les individus interrogés. Nous verrons également que certains des parents avec lesquels nous avons échangés tentent une lecture politique de leur démarche.

2.1 Changer coûte que coûte

Face à l'impasse dans laquelle semble se trouver la plupart de nos enquêtés, la question du coût économique que représente cette autre voie dans le champ éducatif est apparue relativement secondaire au fur et à mesure des entretiens. Une donnée certes relativisée *a posteriori* par nos enquêtés mais qui n'a pas été sans susciter chez eux, auparavant, questionnements et même investissement personnel comme nous allons le retracer ici.

« Donc c'est un investissement, euh, après euh, j'ai fait une saison moi en fait. J'ai bossé deux mois non-stop, euh, l'été dernier. Et je pense que je vais

refaire la même chose cet été pour pouvoir payer l'école. »

Myriam, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-
Maritime

« Donc j'ai quitté mon travail, j'ai quitté mon appart, sans un rond en poche, j'ai bossé deux mois l'été, dans un camping pour pouvoir payer le déménagement. Maintenant j'ai, j'ai fait de l'exploit. Et j'ai travaillé les trois premiers mois en arrivant ici en tant que femme de ménage à l'Université de Y. à cinq heure du matin pour pouvoir payer la scolarité de ma fille. »

Maude, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-
Maritime

A travers les deux extraits d'entretiens ci-dessus, on peut entrevoir que certains des individus ayant inscrit leurs enfants dans une école démocratique ne disposent que de capitaux économiques en quantité limitée – une analyse plus approfondie des différentes ressources possédées par les parents est l'objet d'un prochain chapitre – mais sont prêts à s'investir personnellement pour permettre à leurs enfants de sortir du mal-être ressenti dans le système scolaire classique. Dans les cas restitués, les deux enquêtées se sont directement impliquées dans la scolarisation de leurs enfants en travaillant en plus de leur activité professionnelle principale pour être en mesure de subvenir aux frais de l'école. De même, une enquêtée dont l'enfant a rejoint l'école démocratique située à Paris, nous a expliqué s'être longuement posée la question de l'inscription de son enfant dans une telle structure, et plus généralement dans une école à la pédagogie « alternative », en raison des frais d'inscription avant de sauter le pas en contractant un emprunt auprès de sa banque. Ainsi, nombreux sont les parents interrogés à avoir témoigné, si ce n'est de la nécessité pour eux de compléter leurs ressources économiques, tout du moins d'importantes réflexions par rapport au coût financier que représentait un tel geste. Toutefois, il convient, dès à présent, de souligner que le passage à l'acte opéré par les parents, et qui les conduit à répondre aux problématiques mentionnées plus haut en rejoignant le courant pédagogique de l'éducation démocratique, s'insère dans un contexte particulier dans lequel l'ensemble des ressources mobilisées joue un rôle clé et se présente par conséquent comme socialement situé.

Le mal-être vécu par leurs enfants dans le cadre des établissements scolaires classiques couplé au manque d'alternatives éducatives pour les parents situés en province apparaissent alors être des éléments déterminants pour comprendre et appréhender leur adhésion à cette pédagogie et leur

acceptation de son coût économique. Là où les enquêtés, notamment dans le cadre de l'école démocratique de Charente-Maritime, expriment ne pas avoir été en situation de choisir la pédagogie qui conviendrait le plus à leurs enfants, ils considèrent que la dépense d'une telle somme ne relève, pour le coup, que d'un choix et non d'une quelconque contrainte. Une enquêtée nous expliquera lors de nos échanges sur le prix d'une telle alternative qu'elle ne prêtait pas d'attention particulière au coût économique que cela pouvait représenter car l'éducation était pour elle toute aussi importante et vitale que le fait de se nourrir. Il s'agit, cependant, de relativiser le choix exprimé par les enquêtés, puisque celui-ci n'est rendu possible que par la capacité préalable de ces individus à subvenir à leurs besoins primaires.

2.2 Une politisation *a posteriori*

Si la découverte et l'adhésion à l'éducation démocratique s'avèrent, comme nous avons pu le voir, en grande partie contrainte et le fruit d'un certain investissement économique, cette démarche ne peut être détachée de toute accointance avec le politique. Une partie des parents interrogés se sont ainsi distingués par le rapport particulier qu'ils entretiennent avec ce geste. Selon eux, inscrire son enfant dans une école à la pédagogie « alternative », et plus encore dans une école démocratique, revêt un caractère éminemment politique.

« Donc c'est une manière pour moi d'être actrice de la, pour revenir à mon histoire, de militantisme, d'association, de ch'ais pas quoi, bah en fait maintenant aujourd'hui je le prends plutôt comme ça, par ce bout là. C'est une manière d'être actrice de la transformation de la société comme ça. Et donc ça me fait beaucoup, c'est moins compliqué pour moi de payer une école démocratique, par rapport à l'école républicaine euh, ouverte à tous, nininin, parce que en fait j'achète la transformation de cette société qui me, que je, que je, fin j'achète, c'est, faut pas le dire comme ça mais. Mon, mon, mon, argent est rentabilisée quoi. Quelque part. »

Valérie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

A l'aune de l'extrait d'entretien qui précède, nous sommes en mesure de déceler cette « politisation du proche » sur laquelle se sont penchés Stéphanie Dechézelles et Maurice Olive²⁵⁴. L'intérêt

254 Dechézelles S., Olive M., « Introduction. Les mondes familiers comme espaces de critique sociale et de revendication politique », in Dechézelles S. et Olive M. (dir), *Politisation du proche. Les lieux familiers comme espaces de mobilisation*, Presses Universitaires de Rennes, 2019

manifesté pour l'éducation démocratique et la sortie préalable de l'Éducation nationale ne seraient alors pas plus, si l'on se réfère à l'analyse des mobilisations localisées produite par ces deux auteurs, un énième symptôme d'une « « crise de l'intérêt général » que la revendication de participer à l'action publique – dans le double sens d'y apporter une contribution et d'en recevoir les bénéfices – à partir d'une attention au proche »²⁵⁵. En effet, l'inscription de son enfant dans une structure hors du cadre étatique et en marge du modèle éducatif dominant semble relever pour quelques uns des parents rencontrés d'un véritable engagement politique. Prendre part à un courant éducatif alternatif est alors, comme tend à l'invoquer l'enquêtée dont nous avons retranscrit les propos, jugé tout aussi politique que peut l'être le fait de prendre sa carte d'adhérent dans un parti politique ou de militer dans une structure associative ou syndicale. Selon eux, l'éducation démocratique, de part le modèle de société qu'elle suppose et les postulats qui sont les siens, participe activement d'une remise en cause de certaines normes, avant tout dans le champ de l'éducation, mais au-delà, à l'échelle sociétale. C'est dans ce même esprit qu'un des parents interrogés fait notamment allusion à la subversion du temps et de la contrainte instaurée par cette pédagogie « alternative ». Selon elle, l'éducation démocratique a le mérite de ne pas poursuivre la hiérarchisation adulte-enfant créée par le vouvoiement, de même qu'elle ne reproduit pas les injonctions de l'école « classique » : « arriver à l'heure », « faire ses devoirs », etc.²⁵⁶. En ce sens, les parents qui soutiennent une approche politique de leur démarche s'affilient parfaitement au discours diffusé par les fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques dans lesquelles évoluent leurs enfants. On observe alors ce même souci de réappropriation du politique à partir d'actions concrètes et reliées aux problématiques quotidiennes, et que Sophie Dubuisson-Quellier rassemble sous l'expression d'« infra-politique »²⁵⁷. Une enquêtée soutiendra ainsi au cours de l'entretien que « la politique [...] c'est concrètement qu'elle se fait »²⁵⁸.

Tout au long de ce chapitre, nous avons souhaité revenir sur les prémices de la démarche à laquelle se livrent les parents dont nous rendons compte dans cette recherche. Là où, initialement, nous étions amenés à supposer qu'un tel geste reposait principalement sur des considérations que l'on pourrait qualifier d'idéologiques, il s'avère que l'inscription de son enfant dans une structure comme les écoles démocratiques fait suite, le plus souvent, à des préoccupations bien plus pratiques. Ce qui était alors envisagé comme un choix se donne à voir davantage *in fine* comme une contrainte que

255 Ibid. p.3

256 Exemples mobilisés par Marie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne, lors de l'entretien mené le 11 avril 2019

257 Dubuisson-Quellier S., *La consommation engagée*. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2009, p.51

258 Extrait de l'entretien mené avec Maude, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, le 20 mars 2019

tentent de résoudre les parents. Une résolution qui met à jour des inégalités territoriales, comme nous avons pu le souligner, et qui entraîne, dans la plupart des cas rencontrés, la découverte grandement fortuite de l'éducation démocratique. Les premiers pas dans ce mouvement éducatif apparaissent donc largement affectés par le contexte dans lequel se trouvent les enquêtés. Et les trois problématiques que nous avons identifiées se présentent alors comme autant de fenêtres d'opportunité à partir desquelles un intérêt pour une autre voie est rendu possible. Si la préférence pour l'éducation démocratique relève bien plus d'un non-choix imposé aux parents, nombreux sont ceux qui expliquent avoir décidé de supporter le coût économique de cette pédagogie « alternative ». Un coût « rentabilisé », pour reprendre l'expression d'une enquêtée, selon certains des parents interrogés, et pour qui adhérer à l'éducation démocratique n'est autre qu'un engagement politique à part entière.

Chapitre 7 : ... mais socialement situé

Si l'adhésion à l'éducation démocratique du point de vue des parents paraît, dans un premier temps, largement contrainte, il convient toutefois de s'arrêter sur les différentes ressources dont ces derniers disposent. Au fur et à mesure de notre recherche, il nous est apparu qu'un tel geste découlait également d'une certaine position dans l'espace social. C'est donc à l'appréhension d'une telle position, comme nous avons pu l'effectuer un peu plus tôt concernant les fondateurs-membres du personnel, en mobilisant à nouveau les apports de la sociologie critique et plus particulièrement ceux de la sociologie bourdieusienne, qu'il s'agit de se livrer. Mais, dans le même temps, de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de l'entre-soi que nous avons énoncé dans notre cinquième chapitre. L'étude des dispositions en jeu nous permettra notamment de répondre à une question : les parents inscrivant leurs enfants dans les écoles démocratiques disposent-ils des mêmes ressources que ceux qui en sont à l'initiative ?

1) Une pédagogie par et pour les dominants

A la suite de nos entretiens avec quelques uns des parents qui ont inscrit leurs enfants dans les écoles démocratiques de Charente-Maritime et de la région parisienne, une certaine régularité dans le profil sociologique de nos enquêtés se donne à voir. C'est sur cette dernière et sur l'évocation des multiples ressources mobilisées et mobilisables par ces individus que nous allons nous pencher dès à présent. Une analyse qui, comme nous le verrons, ne sera pas sans nous interpeller sur l'homogénéité sociale qui semble imprégner l'ensemble de cette alternative.

1.1 De la sur-représentation des classes supérieures

Au cours de notre recherche nous avons pu constater que la plupart des parents rencontrés occupait les positions les plus hautes dans l'espace social. En effet, une grande majorité d'entre eux – huit sur les douze interrogés – exercent des activités professionnelles qui appartiennent à la strate la plus élevée de la classification établie par l'INSEE : les cadres et professions intellectuelles supérieures. On recense ainsi une professeure de français pour étrangers, un sophrologue, une journaliste-traductrice en free-lance, deux professeurs de yoga, une professeure de musique, un coach en entreprise indépendant ou encore une cadre dans une administration centrale d'un ministère. Par ailleurs, trois autres parents font partie des professions intermédiaires avec une professeure des écoles, une infirmière en psychiatrie et une commerciale. Seul un parent relève de la catégorie socio-professionnelle des ouvriers qualifiés en tant que boulanger salarié. Dans l'ensemble, l'éducation démocratique semble donc concerner un public dont les professions touchent, à l'instar des individus fréquentant le dispositif des AMAP étudié par Fabrice Ripoll, à « des secteurs où le profit économique ne détermine pas le sens conféré au métier »²⁵⁹. Si certains peuvent s'appuyer sur des capitaux économiques élevés – l'un de nos enquêtés a par exemple été cadre dans une grande entreprise de ré-assurance américaine avant de devenir professeur de yoga avec son épouse – cela ne prévaut que pour une minorité de parents. Pour la majeure partie de ces individus, le capital économique – bien que loin d'être négligeable puisque, pour la plupart d'entre eux, ils subviennent aux frais d'inscription de l'école sans difficulté – ne constitue, en effet, pas leurs principales ressources. Cependant, il convient, dans le même temps, de noter que ce même capital économique est davantage présent chez les parents dont les enfants sont inscrits à l'école démocratique parisienne. En effet, l'échantillon des parents lié à cette dernière école, certes plus réduit que celui des parents situés en Charente-Maritime car les premiers ont été beaucoup moins nombreux à répondre à notre sollicitation que les seconds, ne comporte que des cadres et professions intellectuelles supérieures. Une sur-représentation de cette catégorie socio-professionnelle qui peut néanmoins s'expliquer par la différence de deux mille euros que nous avons mise en lumière un peu plus haut entre les deux écoles et qui tend à ce que certaines parties de la population, représentées *a minima* dans l'école démocratique de province, soient absentes de l'échantillon parisien. Bien plus, les parents avec lesquels nous avons pu échanger évoluent dans des activités professionnelles où les capitaux culturels et scolaires comptent parmi les plus importants. Au détour des entretiens, nous avons notamment appris que l'une des enquêtées avait fait un doctorat en anthropologie sociale,

259 Ripoll F., « Chapitre 6 / Forces et faiblesses des amap et dispositifs apparentés », Bruno Frère éd., *Résister au quotidien ?*, Presses de Sciences Po, 2013, pp. 161-188.

qu'une autre était diplômée d'un master en aménagement du territoire et qu'un des parents, après avoir fait une classe préparatoire pour l'École des hautes études commerciales (HEC), avait rejoint l'Université Paris Dauphine pour des études de finance avant de terminer ses études à l'université américaine d'Harvard. Des parcours et des études supérieures, parfois réalisées dans les établissements les plus sélectifs, qui nous conduisent à penser que, pareillement aux fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques, ces parents manifestent un fort capital culturel légitime et institutionnalisé visible à travers leurs titres scolaires. Une hégémonie des classes supérieures dans une telle démarche alternative qui n'est pas sans confirmer, selon nous, la thèse d'un entre-soi envisagée en amont. Là où nous avons pu souligner dans l'étude du profil sociologique des fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques la prévalence de ces capitaux scolaires et culturels, il s'avère que ces derniers sont tout autant présents dans le cas des parents et, de ce fait, agiraient comme un filtre pour l'adhésion à cette autre voie déterminant si l'on peut « en être ou pas »²⁶⁰.

Au-delà des professions exercées par ces individus et de leur aptitude à faire état de ces ressources culturelles reconnues et sanctionnées par la possession de diplômes, les parents interrogés peuvent également s'appuyer sur un capital culturel plus « incorporé » si l'on se réfère à la typologie érigée par Pierre Bourdieu²⁶¹. L'exemple suivant où une enquêtée nous fait part de l'éducation qu'elle a reçu de la part de ses parents anglais est en cela une parfaite illustration de cette « incorporation » évoquée par le sociologue français.

« Mes parents c'était même pas des hippies mais des *freaks* comme on dit dans les années 70 donc ils étaient encore plus barrés que les hippies. Moi j'ai été élevée dans un truc à la, alternatif, anglosaxon qui n'a rien avoir avec la norme française et, je pense que je trempe assurément plus vers le modèle démocratique que vers le modèle de l'Éducation nationale. [...] Fin le bouquin sur Summerhill je l'ai toujours vu chez mes parents fin y a. Y, j'ai, j'ai baigné un peu dans ct'atmosphère quoi de, euh, où l'Éducation nationale bon bah on faisait avec parce qu'il le fallait bien quoi. Mais on était au courant de ce qui pouvait se faire par ailleurs. »

Marie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne

260 Baisnée O., « « En être ou pas ». Les logiques de l'entre soi à Bruxelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 166-167, no. 1, 2007, pp. 110-121.

261 Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6.

Une socialisation primaire qui s'avère centrale *a posteriori* dans l'adhésion de cette enquêtée à une alternative éducative comme l'éducation démocratique tant les codes culturels dans lesquels elle a pu passer son enfance rejoignent ceux promus par la pédagogie « alternative » qui nous intéresse ici. Un milieu social d'origine favorisé que Marie a en commun avec d'autres parents d'enfants inscrits en école démocratique²⁶² et qui la conduit aujourd'hui à promouvoir certaines pratiques culturelles auprès de son fils comme la visite de musées ou les cours de théâtre. Des prédispositions sociales ainsi révélées et qui viennent un peu plus attester de l'idée suivant laquelle la démarche effectuée par les parents rencontrés ne saurait se soustraire aux déterminants sociaux qui font agir les individus.

1.2 La prépondérance du capital social

Si les capitaux culturels et scolaires demeurent déterminants dans l'attrait éprouvé par les parents pour une autre voie en matière d'éducation, ils ne semblent toutefois pas épuiser à eux seuls l'explication d'un tel phénomène.

En effet, au cours de nos échanges avec les parents, il est apparu que pour la très grande majorité d'entre eux, ils ne devaient leur connaissance de l'éducation démocratique qu'à la possession de réseaux de sociabilité étendus. Les multiples interactions que ces individus pouvaient avoir dans le cadre de leur activité professionnelle, de leurs engagements passés ou présents ou encore lors de moments passés avec leurs amis se donnent alors à voir comme relativement centrales. Florence, a par exemple, pris connaissance de la création de l'école démocratique de Charente-Maritime à travers des échanges avec une amie psychologue qui était au courant des difficultés rencontrées par son enfant dans le système scolaire classique et qui était elle-même amie avec l'une des membres fondatrices de l'école. De même pour Thierry pour qui la découverte de cette pédagogie et de la structure ouverte en septembre 2018 revient aux multiples échanges que lui et sa compagne ont pu avoir avec leurs amis, eux-mêmes inscrits dans une démarche de déscolarisation de leurs enfants de l'école publique. Marie a, quant à elle, entendu parler de l'école démocratique parisienne à travers le témoignage d'une connaissance rencontrée dans le métro parisien et dont l'enfant avait été inscrit dans le même cours de théâtre que le sien. Enfin, Catherine s'est intéressée à cette démarche après avoir échangé lors d'une rencontre de professionnels du yoga avec un collègue professeur sur ce

262 Certains parents ont pu faire mention de leurs origines familiales et de la profession exercée par leurs propres parents au cours des entretiens. Ainsi l'un de nos enquêtés expliquait appartenir à une famille « bourgeoise » et avoir fréquenté des établissements privés. Plusieurs autres parents ont également révélé avoir des parents ou grand-parents instituteurs ou membres de la fonction publique.

sujet. Autant d'exemples qui ne sont pas sans illustrer la définition du capital social telle que l'a conçu Pierre Bourdieu, à savoir qu'il s'agit ici de « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ; ou, en d'autres termes, à *l'appartenance à un groupe* comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des *liaisons* permanentes et utiles »²⁶³. Un capital social d'autant plus déterminant que les multiples interactions nouées par nos enquêtés l'ont été avec des individus plus ou moins proches et dont le « volume de capital (économique, culturel ou symbolique) »²⁶⁴ était similaire aux leurs. Ainsi, dans l'ensemble des cas que nous avons pu reprendre ici, c'est la possession d'un capital culturel conséquent qui apparaît présider à l'intégration de tels réseaux. En outre, aux côtés de ce capital social basé sur des réseaux sociaux physiques, on observe la prévalence d'un capital social virtuel reposant sur l'inscription à certains sites internet ou forums en ligne. Par exemple, une enquêtée, Valérie, a inscrit son enfant dyslexique à l'école démocratique parisienne après avoir lu une « annonce » mise en ligne par un site internet porté sur les questions de parentalité et d'école et auquel elle était abonnée. De leur côté Sarah et Julien, un jeune couple, ont en partie décidé de ne pas scolariser leur enfant dans l'enseignement public à la suite des conversations que la jeune femme avait pu avoir sur un forum d'équitation – il s'agit là de son activité sportive – avec d'autres passionnées de la discipline qui étaient enseignantes. Des échanges qui ont « choqué »²⁶⁵ Sarah – il serait par ailleurs intéressant d'étudier l'aspect émotionnel d'une telle entreprise et de voir dans quelle mesure celui-ci serait lié à la perte de confiance mise au jour dans le premier chapitre, une tâche que nous ne pourrions remplir dans cette recherche faute de temps – et qui l'ont amenée avec son conjoint à ne pas se tourner vers l'Éducation nationale et même à échanger en retour sur leur expérience avec l'une des enseignantes connue sur le forum devenue entre temps une amie.

2) Des rapports différenciés aux pratiques alternatives

Si les parents rencontrés au cours de cette étude semblent être parties-prenantes de l'entre-soi à l'œuvre dans les écoles démocratiques en raison de l'homogénéité de leurs profils et de la captation de certaines ressources déterminantes qui leur confèrent un statut de dominant similaire en tous points à celui des protagonistes de l'éducation démocratique, il peut être fait mention d'une certaine

263 Bourdieu P., « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 31, janvier 1980. Le capital social. pp. 2- 3

264 Ibid.

265 Expression employée par Sarah, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 18 mars 2019

divergence chez ces mêmes parents dans leur rapport aux pratiques alternatives au sens large. Nous avons, dès lors, pu déceler, à l'issue des entretiens menés, deux profils de parents bien distincts et dont nous rendons compte dans les paragraphes suivants.

2.1 L'éducation démocratique comme point de rencontre de différentes alternatives

Bien loin de se limiter à l'adoption d'une autre voie dans le champ éducatif, certains des parents interrogés au cours de cette recherche donnent à voir une certaine sensibilité pour les pratiques alternatives en règle générale et ce dans un nombre de domaines assez varié. Toutefois, il convient d'ores et déjà de préciser que l'ensemble de ces pratiques se signalent par leur affiliation à deux thématiques apparues capitales chez nos enquêtés, et qu'ils ont en commun avec les fondateurs-membres du personnel : celle du bien-être et de l'écologie. Là où la seconde constitue un champ de recherche pleinement investie par la sociologie depuis de nombreuses années, la première est plus récente. Cependant cette préoccupation apparaît de plus en plus importante dans nos sociétés comme s'attache à le démontrer Nicolas Marquis dans son étude du développement personnel. Elle serait alors devenue une « caractéristique considérée à la fois comme nouvelle et fondamentalement définitoire de notre environnement social et culturel : nous serions dans une société du « travail sur soi »²⁶⁶.

Au-delà donc de l'inscription de leurs enfants dans un courant éducatif « alternatif », les parents que nous avons pu rencontrer expriment tous une forte sensibilité pour la cause environnementale en particulier et l'écologie en général. A l'instar des fondateurs-membres du personnel, la plupart de ces individus rend compte d'un changement dans leurs pratiques alimentaires et, plus globalement, d'un souci pour le « consommer-responsable »²⁶⁷. Une attitude qui passe pour beaucoup par une fréquentation bien plus réduite des grandes surfaces et autres supermarchés développés à partir des années 1960 et une propension à s'insérer dans des réseaux de circuits courts locaux comme les AMAP ou à se rendre au marché acheter directement auprès des producteurs. Un des parents, au cours de l'entretien, allait jusqu'à manifester le souhait de fabriquer ses propres lessives et savons quand un autre nous expliquait avoir pris un fournisseur d'électricité « vert ». Ces individus sont également adeptes également, pour certains d'entre eux, de modes de déplacements respectueux de l'environnement comme le vélo et voient leurs enfants prendre systématiquement les transports en

266 Marquis N., « Introduction. Le développement personnel, un objet passionnant et des débats passionnés », , *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, sous la direction de Marquis Nicolas. Presses Universitaires de France, 2014, pp. 1-10.

267 Expression mobilisée par Julien, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 18 mars 2019

commun pour se rendre dans les écoles démocratiques. Autant de pratiques alternatives qui ne sont pas, à ce stade de notre développement, sans nous interroger sur les conditions d'accessibilité d'une telle pédagogie tant l'attrait pour celles-ci apparaît être partagé par l'ensemble des parties-prenantes de ces écoles ce qui exclurait *de facto* tout autre individu susceptible d'être intéressé par une telle démarche mais qui n'observerait pas cette même philosophie de vie. Une sensibilité à la cause environnementale qui passe, en outre, pour quelques uns des parents, par un engagement plus formel et institutionnalisé à travers l'adhésion à une organisation non-gouvernementale telle que Greenpeace ou la création d'une association pour la mise en place d'un jardin partagé. Des aspirations écologiques qui s'accompagnent parallèlement d'une recherche du bien-être. L'adhésion à l'éducation démocratique traduit en ce sens, pour une partie des parents rencontrés, une volonté de d'épanouissement de leurs enfants. Ils s'inscrivent, par là-même, dans l'optique des protagonistes de ce mouvement éducatif de faire reconnaître les enfants comme des individus à part entière et sur lesquels certains comportements de domination ne peuvent perdurer. Cette attention particulière aux questions touchant de près ou de loin à l'éducation n'a cependant pas l'air toute récente si l'on se fie aux propos de nos enquêtés et à la formation Montessori effectuée par l'une d'entre eux bien en amont de l'inscription de son enfant dans l'école. Une recherche du bien-être, plus globalement, si primordiale pour certains de nos enquêtés qu'ils ont été jusqu'à en faire leur métier. Ainsi, quatre des douze parents interrogés exercent une profession qui a un lien plus ou moins direct avec cette thématique : deux sont professeurs de yoga, un est sophrologue et un autre est coach indépendant pour des entreprises. La sensibilité pour le développement personnel, dont ces derniers témoignent, conduira, par ailleurs, l'un de nos enquêtés, au moment de qualifier, sa démarche à ne pas parler de message politique mais de « message humain »²⁶⁸. Ce qui n'a pas été sans nous interpeller tant cette pratique discursive semble dénoter de cet état d'esprit particulier dont font preuve certains parents.

Des causes communes partagées avec les fondateurs-membres du personnels évoqués dans la partie précédente et qui participent un peu plus de cet entre-soi mis au jour tant « une synchronie des systèmes de représentation »²⁶⁹ se donne à voir entre ces différents individus et cette « impression très rapide [...] qu'on vit à l'intérieur d'un bocal »²⁷⁰ peut être véhiculée par l'homogénéité des pratiques. Au partage des capitaux avancé dans le chapitre six s'ajouterait une adhésion quasi-collective à cette identité alternative dépeinte à propos des engagements et pratiques des personnels des écoles démocratiques. Toutefois, cette pluralité d'engagements dans le champ des pratiques

268 Expression mobilisée par Thierry, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 12 mars 2019

269 Baisnée O., « « En être ou pas ». Les logiques de l'entre soi à Bruxelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 166-167, no. 1, 2007, pp. 110-121.

270 Ibid.

alternatives n'apparaît pas être une donnée partagée par l'ensemble de nos enquêtés.

2.2 L'alternative éducative comme seul horizon

En parallèle, nous avons pu relever qu'une partie significative des parents interrogés – près de l'autre moitié d'entre eux – ne manifestait aucune autre forme d'engagement alternatif que l'adhésion à l'éducation démocratique. A rebours du profil des parents activement investis dans la recherche d'une autre voie dans des domaines divers, ces individus expriment un rapport vis-à-vis de leur démarche tout à fait singulier qu'il convient d'analyser plus particulièrement.

Si nous avons pu souligner le caractère contraint dont pouvait être emprunt l'inscription de son enfant dans une école se réclamant de l'éducation démocratique, il apparaît que celui-ci est encore plus important dans le cas des parents qui nous intéresse ici. Bien que le geste effectué par l'autre partie des parents relève également d'une contrainte en raison de la situation de leurs enfants dans le cadre scolaire classique, il semble davantage s'insérer dans un contexte plus globalement favorable aux expériences alternatives et ainsi prendre part à une vision du monde particulière. A l'inverse, les parents dont nous rendons compte dans ce paragraphe n'ont pas fait, pour leur part, preuve d'une quelconque sensibilité aux questions environnementales, d'alimentation ou encore de bien-être. La situation personnelle de leurs enfants constitue alors pour ces enquêtés la seule « modalité de ralliement »²⁷¹ à cette pédagogie, pour reprendre les mots de Lilian Mathieu, et ne saurait se présenter à eux comme une nouvelle composante d'un mode de vie durable tel qu'ont pu le dépeindre les auteurs de *Les nouveaux modes de vie durables. S'engager autrement*²⁷², et dans lequel se sont engagés les autres parents.

« Donc moi je participe pas, j'ai pas la télé chez moi, ch'uis pas euh, ch'uis pas une baba cool du tout hein, euh, ch'uis pas bio, vegan, ça ch'uis pas là dedans, ch'uis en guerre contre personne. »

Maude, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritimes

« Matthieu : D'accord. Et euhm, et à côté euh, à côté de ça, vous, vous êtes engagée dans, dans, dans des structures associatives, syndicales, politiques ou pas du tout ?

271 Mathieu L., « Les ressorts sociaux de l'indignation militante. L'engagement au sein d'un collectif départemental du Réseau éducation sans frontière », *Sociologie*, vol. 1, no. 3, 2010, pp. 303-318.

272 Bourg D. et al., *Les nouveaux modes de vie durables. S'engager autrement*, Le Bord de l'Eau, 2016, 216 p.

Florence : Pas du tout, pas du tout, du tout. Non ouais, non moi j'ai pas du tout ce profil là. Euh non non, non non, je suis pas du tout revendicatrice, je suis pas engagé euh, non non. Je suis vraiment euh une Française de base qui vit sa petite vie, qu'est un peu autocentrée d'ailleurs et euh voilà. »

A la suite des deux extraits d'entretiens, une ligne de clivage entre les différents parents rencontrés semble bel et bien se dessiner. A la différence des parents poursuivant des comportements et des pratiques alternatifs aux côtés de l'inscription de leurs enfants dans une école à la pédagogie « alternative », ces individus se définissent comme des citoyens « de base » et pour lesquels l'éducation démocratique vient répondre à un problème momentané et ne serait en aucun cas une forme de contestation à l'égard d'un modèle éducatif voire politique qui ne leur conviendrait plus. Des prétentions alternatives que ces parents n'estiment pas être de leurs ressorts tant elles seraient davantage le fait de « baba cool », pour reprendre l'expression de Maude, et supposeraient une pratique contestataire qui – si l'on suit la définition de la contestation donnée par Georges Lavau – découle d' « une volonté de se mettre en marge des normes acceptées et des institutions »²⁷³ et à laquelle ces parents ne prétendent se risquer. On peut déceler dans le discours de ces derniers, au-delà d'une certaine indifférence et absence d'intérêt pour ces questions, un sentiment d'illégitimité à s'emparer de telles thématiques. Des considérations qui ne sont pas sans retenir notre attention tant elles induisent l'idée, émise et ressentie comme telle par ces parents, que deux types de parents seraient concernés par ces structures bien qu'ils soient tous deux dans une situation largement imposée. Là où ils laissent entrevoir comme une norme pour intégrer cette initiative le fait d'emprunter un mode de vie « bio », « vegan », ils insistent pour leur part sur la différence de leur profil. Bien qu'une des enquêtées songe à mettre un terme à son activité de professeure des écoles pour fonder sa propre école reprenant les postulats de la Sudbury Valley School, rare sont les parents ici envisagés qui font, en outre, état d'un engagement. Une moindre propension à s'engager qui distingue un peu plus ces individus des parents étudiés plus haut et du pluri-engagement dont ces derniers peuvent faire preuve.

Un rapport particulier à l'éducation démocratique est donc perceptible chez ces parents tant celle-ci apparaît exclusive et autonome de tout autre engagement ou comportement qui serait affilié à l'identité alternative dépeinte en amont et qu'a en partage l'autre fraction de notre échantillon. Cette situation nous amène, de plus, à penser que les parents envisagés dans ces quelques lignes ne voient dans les écoles démocratiques qu'une solution pratique à leur difficulté et que, suivant cette

273 Lavau G., « La contestation politique », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 480, no. 15, 1970, pp. 1-21.

considération, « ils limitent leur revendication à la régularisation de ce cas unique, et interrompent leur engagement une fois celle-ci obtenue »²⁷⁴.

A l'issue de ce septième chapitre nous sommes en mesure de tirer quelques enseignements de l'analyse du profil sociologique de nos enquêtés parents. Premièrement, ces derniers, à l'instar des fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques, sont grandement dotés en capitaux culturels et scolaires. Des prédispositions qui les conduisent donc d'autant plus facilement vers les écoles démocratiques qu'ils sont en mesure de faire prévaloir des ressources, notamment économiques, essentielles pour prétendre à l'inscription de leurs enfants dans celles-ci. Deuxièmement, et contrairement à ce que nous avons pu évoquer lors de l'étude du profil des membres du « staff », les parents interrogés recèlent d'un capital social conséquent. Des réseaux de sociabilité suffisamment denses et diversifiés qui ont été à l'origine même pour l'ensemble de nos enquêtés de leur découverte de telles écoles. Troisièmement, si l'ensemble des ressources culturelles, scolaires, économiques et sociales dont disposent les parents rencontrés leur confère une position sociale élevée identique aux protagonistes de l'éducation démocratique, il s'avère qu'ils ne s'alignent pas tous sur l'identité alternative développée par ces derniers. Dans ces conditions, nous pouvions nous attendre à une certaine homogénéité des profils, or nous avons pu démontrer qu'une division entre les parents était à l'œuvre. Alors qu'une partie, certes majoritaire, d'entre eux s'attache à prendre part aux pratiques alternatives également recensées chez les fondateurs-membres du personnel, ce qui soutiendrait l'idée suivant laquelle les écoles démocratiques constituent des espaces cloisonnés non-mixtes où l'adhésion à certains comportements sanctionnerait la possible intégration ou non à ces structures, une part non-négligeable des parents se distingue par la non-adoption de telles pratiques. Nous pouvons, par conséquent, en déduire que si les écoles démocratiques s'affichent comme des lieux « neutres », elles mobilisent dans le même temps une certaine catégorie de parents et peuvent en ce sens fonder des poches d'alternatives éducatives discriminantes par l'entre-soi qui les régit.

Chapitre 8 : L'incompréhension des proches à surmonter et une éducation familiale à repenser : d'une subversion à une autre

Dans ce huitième et dernier chapitre nous souhaitons revenir sur quelques éléments qui nous sont

274 Mathieu L., « Les ressorts sociaux de l'indignation militante. L'engagement au sein d'un collectif départemental du Réseau éducation sans frontière », *Sociologie*, vol. 1, no. 3, 2010, pp. 303-318.

apparus prépondérants lors de l'analyse de l'adhésion, en tant que parents, à une telle pédagogie. En effet, rejoindre l'éducation démocratique, y compris lorsque cela ne fait pas suite à un réel choix de la part des principaux concernés, ne s'avère pas sans conséquences. Des conséquences plus ou moins perceptibles sur lesquelles nous nous concentrons dans les paragraphes qui suivent mais qui, estimons-nous dès à présent, mériteraient une étude plus approfondie et une reproduction de l'enquête menée sur un échantillon plus large. Dans les quelques pages que compte ce chapitre il s'agit donc de se pencher sur le véritable travail sur soi qu'appelle une telle démarche tant au commencement de celle-ci que sur le temps plus long du quotidien. Des remises en cause et des effets qui ne sont pas, par ailleurs, sans interpeller et questionner les entourages des parents enquêtés comme nous le soulignerons.

1) Des pratiques éducatives familiales en mutation

Au fur et à mesure de nos échanges avec les parents dont les enfants sont inscrits dans une école démocratique, un tel geste nous est apparu subversif non seulement de part sa nature et le fait de quitter une institution aussi centrale que l'Éducation nationale, mais également dans la transformation des comportements et habitudes éducatives qu'il requiert. C'est à la mise au jour de ces modifications et de la dimension processuelle d'un tel bouleversement que nous nous attachons ici.

1.1 L'apprentissage du lâcher-prise et du faire confiance

Si rejoindre une école démocratique demeure un investissement coûteux économiquement parlant et qu'il succède à une période faite de doutes et d'incertitudes – comme nous avons pu l'exposer dans notre premier chapitre – ce geste paraît également à l'origine de tout un travail sur soi chez les parents rencontrés. Une reconsidération des pratiques et autres perceptions de l'éducation dans la sphère privée qui s'est révélée relativement fondamentale dans l'expérience dont nous ont témoigné ces individus et que dévoilent un peu plus les extraits d'entretiens suivants.

« Donc y a un lâcher-prise euh, y a un lâcher-prise plus important, et en même temps euh, parce que ça aussi c'est une bonne question. Et en même temps c'est une place qu'est pas facile à tenir parce que des fois je sais pas très bien. Je sais pas jusqu'où je peux aller, euh, et c'est pas. Alors, l'école fait partie du système si vous voulez, c'est, c'est pas l'école qu'est à l'origine,

qu'en est la cause. Mais elle est un des éléments, y a, ce que B. devient aussi et ch'uis tirillé, je me dis « bon bah ». En, j'ai, en tant qu'être humain j'ai envie de savoir, ch'uis curieux. Et en même temps je comprends que, que chez lui il le vive un peu comme une im, donc on communique tous les deux. » (Michel)

« Et donc avec P. le seul truc qu'a été compliqué pour moi sur le lâcher-prise c'était « est-ce que tu vas bien à l'école, etc ». Mais pour le reste, ce qu'il a fait là bas, j'en sais pas beaucoup, c'est pas du tout quelqu'un qui raconte. [...] J'ai dit bah euh, y a un engagement de ma part qui est celui-là : je fous la paix, je lâche prise et je ne reviens pas là-dessus. » (Valérie)

A l'instar des propos rapportés par les deux enquêtés et que nous reprenons ici, l'inscription de leurs enfants dans ces structures semble être, pour les parents, le point de départ d'une profonde remise en cause de ce qu'ils considéraient jusque là comme acquis et allant de soi. Ainsi, le jeune couple que nous avons interrogés nous explique au cours de l'entretien que leur prise de conscience de l'inadéquation supposée de l'Éducation nationale vis-à-vis de leur enfant fait suite à la lecture d'ouvrages rédigés par des pédiatres et psychothérapeutes en lien avec les neurosciences et plus largement à la sensibilisation aux questions des violences commises à l'égard des enfants. De même, Philippe, dont les deux enfants sont inscrits à l'école démocratique de Charente-Maritime, a pu souligner l'importance de certaines lectures pour parvenir à un lâcher-prise sur certaines questions comme l'utilisation quotidienne, de la part de ses enfants, des écrans et plus particulièrement des ordinateurs pour jouer aux jeux-vidéos. Autant d'inquiétudes et de questionnements auxquels se succèdent un certain détachement et une revendication du « faire confiance » mais qui ne sont pas sans requérir du temps. Bien plus, les échanges que nous avons pu avoir avec eux révèlent qu'une telle entreprise ne se réalise pas du jour au lendemain mais qu'elle est davantage le fruit d'un processus. Une activité processuelle qui s'accompagne de tout un ensemble d'efforts pour les parents comme en témoignent les deux extraits d'entretiens plus haut. En effet, loin de satisfaire immédiatement aux principes d'un tel modèle pédagogique – qui repose notamment sur l'absence d'intention pédagogique ou encore la non-délivrance d'un diplôme – les parents rencontrés s'efforcent de se déprendre de tout un système de croyances et de pratiques auquel ils ont été eux-mêmes socialisés au cours de leur enfance au sein des sphères familiale comme scolaire. Une problématique qui se donne d'autant plus à voir avec une question comme celle du diplôme. Si nombreux sont les parents à faire valoir un certain détachement vis-à-vis d'un tel enjeu – ce dernier

ayant fait, comme le reste, l'objet d'un lâcher-prise – quelques uns laissent entrevoir leur doute ou tout du moins leur attachement à un diplôme comme le bac. L'une des enquêtées estimera, à ce sujet, qu'il était encore trop tôt pour le savoir mais que « peut-être qu'un moment donné, [son enfant] va rattraper le lycée ou pt'être qu'il voudra passer le bac en candidat libre on verra bien »²⁷⁵. Une situation qui nous conduit à penser que les démarches de déscolarisation du cadre classique et d'adhésion à une pédagogie alternative effectuées par les parents « apparaissent indissociables d'un engagement progressif impliquant des efforts continus »²⁷⁶. Une incorporation longue et parfois difficile de considérations éducatives qui se tiennent en marge du modèle pédagogique dominant et qui se heurte, quelques fois, aux conceptions éducatives des familles comme nous allons dès à présent l'envisager.

1.2 Un alignement central

Là où l'adhésion à une pédagogie « alternative » telle que l'éducation démocratique suppose pour les parents de revoir certaines attentes vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants mais plus généralement de ré-envisager leurs propres pratiques éducatives, cela se présente comme d'autant plus central dans le cadre des écoles démocratiques qu'elles produisent une rhétorique discursive de l'« alignement ».

Lors des entretiens, qu'ils aient été menés avec les fondateurs-membres du personnel des écoles ou les parents, une donnée est apparue relativement capitale : loin de se limiter à la subversion des normes en matière d'éducation dans le champ scolaire, l'éducation démocratique, par la voix de ses représentants, recommande vivement aux familles qui souhaitent intégrer l'une de ses structures de répéter les principes et pratiques pédagogiques au sein même de la sphère privée et familiale. Une attention toute particulière est portée, dès lors, à cet élément puisqu'il fait l'objet d'échanges avec les parents intéressés par l'initiative lors des rencontres précédents l'inscription. Ainsi, les membres du « staff » s'attachent, lors de ces entretiens avec les familles, à ré-expliquer le mode de fonctionnement de leurs écoles et à préconiser la lecture des ouvrages rédigés sur leur modèle pédagogique avant toute autre démarche. L'affiliation aux postulats de la pédagogie fait, par ailleurs, partie intégrante des attentes de cette alternative éducative comme le suggère la signature d'une « charte d'engagement » présente dans le dossier d'inscription que doivent remplir chaque

275 Extrait de l'entretien mené avec Véronique, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, le 14 mars 2019

276 Traïni C., « Entre dégoût et indignation morale. Sociogenèse d'une pratique militante », *Revue française de science politique*, vol. vol. 62, no. 4, 2012, pp. 559-581.

famille au moment de l'inscription. Déroger à de telles prescriptions peut être à l'origine même du renvoi de ces écoles comme nous l'expliquera l'une des fondatrices-membres du personnel interrogées.

« En fait on explique au rendez-vous d'inscription qu'il faut être aligné, il faut ess, il faut être aligné en fait à la maison quand, au maximum avec l'école, faut, parce que sinon ça pourra pas fonctionner alors que ça soit par des attentes de travail, si tous les soirs les parents sont là « alors t'as fait quoi ?, ça y est tu sais lire, tu sais faire des maths », fin voilà, l'enfant il a une pression qui fait que ça peut pas fonctionner. Et eux c'était pas ça, mais le papa était très très autoritaire [L'enfant de ce couple a été renvoyé pour des faits de violence.]. Et nous il nous disait « bah moi, bah voilà ça marche pas j'engueule euh, il est puni, il a pas le droit de faire ça et puis, et puis c'est fini. Et puis voilà faites pareil » il disait. Bah non mais ça fonctionne pas comme ça en fait. »

Alice, fondatrice et membre du personnel de l'école démocratique de
Charente-Maritime

Comme on peut l'entrevoir à la lecture de cet extrait d'entretien, les parents sont ici considérés comme les causes de la mise en échec du projet éducatif. Les écoles démocratiques estiment qu'il revient à ces derniers de s'accorder aux principes pédagogiques énoncés mais non l'inverse, le collectif constitué au sein des écoles et à partir duquel sont prises les décisions, étant envisagé comme le fondement de ces structures et auquel aucune responsabilité ne peut être imputée. Toutefois, malgré la prévalence de ces règles, certains des parents interrogés ont pu faire part de leur désaccord quant à cette situation et plus globalement par rapport à la posture que l'école peut avoir à leur égard. Au détour d'un entretien, une enquêtée nous expliquera que si l'école démocratique avait pu l'amener elle et son conjoint à écouter davantage leur enfant, ils ne s'étaient pas pour autant « adaptés » à la structure car « il y a l'école et la maison »²⁷⁷. Deux mondes qui n'ont donc pas vocation à se mêler et ce, même si cette attitude peut engendrer la remise en cause à court terme de l'inscription de leur enfant dans l'école démocratique et à long terme l'existence de cette pédagogie. Dans le cadre d'un autre entretien, une mère nous relatara une réunion qu'elle a pu avoir avec les membres du staff de l'école à la suite de dégradations commises par son enfant. Un moment

²⁷⁷ Expression mobilisée par Véronique, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 14 mars 2019

au cours duquel une des membres du personnel de l'école avait estimé que si l'enfant de cette enquête continuait à avoir des comportements inappropriés dans la structure – bien que celui-ci exprime son ennui au sein de l'école – il devait ré-interroger sa volonté de rester dans l'école. Une situation violente symboliquement selon cet individu et qui l'amène à penser que pour l'école c'est soit « avec eux, soit contre eux »²⁷⁸.

Un alignement, cependant, déterminant puisque nous avons pu noter qu'une proportion significative des parents rencontrés envisage dorénavant l'éducation démocratique comme l'une des composantes essentielles de leur cadre de vie. En effet, à plusieurs reprises, les individus interrogés nous ont expliqué avoir choisi ou pouvoir choisir leur lieu d'habitation en fonction de la présence effective ou non d'une école démocratique. C'est notamment le cas de Philippe qui a décidé avec sa famille de vivre en Charente-Maritime après avoir su qu'une école démocratique était en train d'ouvrir. De même pour Sarah et Julien qui ont quitté la région parisienne après avoir pris connaissance de l'ouverture d'une telle école et l'obtention d'un emploi de boulanger pour Julien dans une commune limitrophe à celle où l'école s'installait. Une pédagogie « alternative » devenue donc peu à peu centrale dans la vie des parents et qui n'est pas sans, selon nous, participer de véritables « stratégies résidentielles » telles qu'a pu les mettre en avant Agnès van Zanten dans ses travaux²⁷⁹. A l'instar des « technocrates » évoqués par la sociologue, les parents d'enfants inscrits dans une école démocratique semblent prêts à mettre tout en œuvre pour « se rapprocher »²⁸⁰ de ces écoles émergentes en France.

2) La naissance d'une déviance

Là où l'inscription de son enfant dans une école démocratique représente pour l'ensemble des parents que nous avons rencontré une solution plus ou moins appropriée, elle demeure pour ceux qui les entourent une option incompréhensible voire irresponsable. Autant de considérations qui ne sont pas sans atteindre les individus sur lesquels se portent notre recherche, comme nous allons l'entrevoir, et qui poussent ces derniers à développer de réelles tactiques pour contourner les discours désapprobateurs.

2.1 Entre doutes et critiques de l'entourage

278 Expression mobilisée par Marie, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique parisienne, lors de l'entretien mené le 11 avril 2019

279 van Zanten A., « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », *Agora débats/jeunesses*, vol. 56, no. 3, 2010, pp. 35-47.

280 Ibid.

Dans le cadre de nos entretiens avec les parents, le regard extérieur est apparu très rapidement avoir une place centrale. Beaucoup de nos enquêtés nous ont rendu compte au cours de nos échanges des perceptions que pouvait avoir leur entourage plus ou moins proche (famille, amis ou encore connaissances dans le cadre professionnel) sur leur orientation éducative, et ce, tant sur le plan de la structure dans laquelle évoluent leurs enfants qu'au niveau des pratiques et représentations qui président à l'éducation quotidienne mise en place par ces parents. Une situation qui nous conduit à envisager dans cette partie, à l'aune des apports de la sociologie interactionniste et des travaux d'Howard Becker et Erving Goffman, le caractère déviant dont serait emprunt une telle démarche et qui serait à l'origine de tels reproches.

Matthieu : Tes parents ils, ils ont un regard très critique sur l'école démocratique ? Ils comprennent pas le ? [Elle me disait précédemment que son entourage ne comprenait pas toujours son mode d'éducation.]

Myriam : Ils comprennent pas. Ils comprennent pas, ils comprennent pas, pourquoi les gamins sont livrés à eux-mêmes euh. Ma mère à chaque fois qu'elle voit B. elle lui achète des petits cahiers où il faut, y a des lettres, euh et des mots. Il faut écrire et puis elle me dit « tu sais il est doué, il est doué B., faudrait le mettre à l'école là et tout ».

« Et puis mes parents soutiennent pas, fin je pense que ce qu'on fait, les choix éducatifs qu'on a fait pour nos enfants je pense que eux pensent que c'est une hérésie complète. »

Philippe, parent de deux enfants inscrits à l'école démocratique de Charente-Maritime

A partir des deux extraits d'entretiens retranscrits ci-dessus, on peut percevoir toute l'activité d'étiquetage dont paraît être affectée la démarche des parents rencontrés. On retrouve ici pleinement la prépondérance des situations d'interaction sans lesquelles une telle entreprise ne peut être dépeinte comme déviant. En effet, si l'on se réfère aux analyses d'H. Becker dans *Outsiders*, est déviant « le comportement que les gens stigmatisent comme tel »²⁸¹. C'est à l'occasion d'échanges avec leurs proches que les parents interrogés se trouvent confrontés à l'aversion pour leur geste

281 Becker H. S., « Les entrepreneurs de morale », , *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, sous la direction de Becker Howard S. Editions Métailié, 1985, pp. 171-188.

exprimée par les premiers. A l' « incompréhension » manifestée par quelques uns s'ajoute parfois un jugement moral dans lequel le comportement des parents est appréhendé par un vocabulaire psychologisant, « une hérésie complète », traditionnellement employé pour qualifier les personnes atteintes de folie. L'interaction se révèle alors être essentielle pour que l'inscription de l'enfant dans une école démocratique puisse être stigmatisée. Nous reprenons cette notion de stigmaté à Erving Goffman pour qui « un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique [en l'occurrence ici le fait de rejoindre une pédagogie « alternative » comme l'éducation démocratique] telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs »²⁸². Bien plus, les entourages des parents enquêtés se révèlent être de ces entrepreneurs de morale dont nous parle Becker et qui s'attachent à ce que « la norme qui définit l'acte comme déviant » « soit appliquée »²⁸³. Socialisés à certaines normes éducatives durant leurs parcours scolaires, les proches des individus sur lesquels nous nous concentrons dans cette recherche estiment alors que les parents transgressent tout un ensemble de règles en déscolarisant leurs enfants du cadre scolaire classique. Une transgression à laquelle ils tentent de remédier par eux-mêmes en offrant, par exemple, des « petits cahiers » pour que les enfants poursuivent des apprentissages jugés fondamentaux, ou en s'efforçant de convaincre les parents du danger qu'est à même de représenter une telle décision.

Des perceptions et des comportements qui ne sont donc pas sans nous interroger. Effectivement, alors que les parents avec lesquels nous nous sommes entretenus ont été élevés par des individus sensibles aux normes dominantes dans le champ éducatif, comment les premiers ont-ils été en mesure de s'affranchir de leur socialisation auprès des seconds et d'inscrire leurs enfants dans une école démocratique ? A l'instar des enquêtés de Lilian Mathieu, militants auprès du Réseau éducation sans frontières, les orientations éducatives des parents interrogés « se sont construites contre celles de leurs parents »²⁸⁴. Un début de réponse peut ainsi être apporté en se référant à l'homme pluriel dépeint par Bernard Lahire et que reprend Lilian Mathieu en expliquant que l' « on n'hérite pas de dispositions sociales comme on hérite d'un patrimoine matériel »²⁸⁵. Les individus, suivant cette analyse, ne reproduiraient pas l'ensemble des comportements auxquels ils ont pourtant été socialisés mais seraient en mesure, sous l'effet de certains contextes, de venir infirmer certains

282 Goffman E., *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Les Éditions de Minuit, 1975, p.15

283 Becker H. S., « Les entrepreneurs de morale », *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, sous la direction de Becker Howard S. Editions Métailié, 1985, pp. 171-188.

284 Mathieu L., « Les ressorts sociaux de l'indignation militante. L'engagement au sein d'un collectif départemental du Réseau éducation sans frontière », *Sociologie*, vol. 1, no. 3, 2010, pp. 303-318.

285 Ibid.

pans de leur habitus.

2.2 Un stigmaté à apprivoiser

Pour contrevenir au stigmaté dont apparaissent affligés parents comme fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques, ces deux groupes mettent en œuvre tout un ensemble de stratégies pour contourner, et dans le même temps, apprivoiser une déviance énoncée par leurs entourages. Autant de dispositifs sur lesquels il s'agit de se pencher dès à présent.

« Mais c'est plutôt oui quand j'en parle autour de moi euh, même C. au début il osait pas dire qu'il était dans une autre école. Quand on lui disait « alors t'es en combien ? », alors il disait « bah en cinquième », je lui disais « bah dis le que t'es pas en cinquième ». Mais je lui dis « mais pourquoi tu dis pas que t'es dans une autre école où y a pas de classes, y a pas ». « Bah non parce que les gens ils posent trop de questions », je lui dis « c'est pas grave, tu leur dis, que t'es dans une école démocratique ». Et puis si on te pose des questions tu dis « bah cherchez sur Google ». Et puis voilà. Et c'est ce qui fait maintenant. »

Véronique, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime

« On sélectionne en fait. On se rend compte que, assez vite, y a des gens qui sont ouverts et intéressés et curieux et d'autres gens pour qui c'est même pas la peine d'essayer d'en parler en fait. Euh, soit parce qu'on est pas assez proche d'eux et que du coup euh, on a pas envie d'être, de, ouais de, prendre trop de temps alors que ça se voit que c'est pas quelqu'un qui sera forcément disponible et réceptif à ce genre de chose. »

Sophie, membre du personnel de l'école démocratique parisienne

Comme on peut le déceler à la suite de la lecture des deux passages ci-dessus, les enquêtés, qu'ils soient parents ou membres du personnel, se trouvent confrontés à la dimension marginale et déviante de leur initiative lors de leurs interactions et se doivent, par conséquent, de ré-envisager leur pratiques discursives si ils souhaitent échanger sur leur démarche. Ainsi, c'est ce dont rendent compte les propos de Sophie, pour qui, l'adoption d'une telle autre voie dans le champ éducatif l'a

conduite aujourd'hui à « sélectionner » les personnes avec lesquelles elle se sent prête à témoigner de son expérience et à parler plus généralement de l'éducation démocratique. L'attitude mise au jour par le cas de Sophie rejoint un peu plus ces « stratégies d'évitement » dont nous parle Isabelle Taboada-Leonetti²⁸⁶. Les enquêtés, pour une partie importante d'entre eux, ne souhaitent alors pas faire connaître leur geste et essayer, en outre, de convaincre des interlocuteurs dont ils pressentent qu'ils ne seraient pas prompts à accepter qu'une telle démarche puisse exister. Un parent interrogé sur sa propension à diffuser sa démarche nous expliquera qu'il n'était pas « don Quichotte entre guillemets »²⁸⁷, ce qui le pousse à ne pas en parler de manière « pro-active »²⁸⁸ selon ses termes. Une remise en cause des normes éducatives qui vient donc ici bouleverser tout un « ordre de l'interaction » pour reprendre l'expression d'Erving Goffman. De même, la plupart des parents avec qui cette thématique a été abordée explique diffuser cette démarche dès que l'occasion peut leur être donnée mais sans toutefois s'évertuer à convaincre des personnes qui ne saisiraient pas la légitimité de cette alternative éducative. Là où certains, comme Sarah et Julien, disent appliquer une « politique de l'autruche »²⁸⁹ en rappelant à leurs interlocuteurs qu'une telle pédagogie existe depuis plus de cinquante ans aux États-Unis et que les enfants inscrits n'ont aucun problème par la suite à faire des études supérieures, d'autres estiment que le simple fait d'en parler peut suffire à semer le doute et que la recherche de l'adhésion à partir de là n'est pas une nécessité. Des interactions qui ne sont donc pas sans faire l'objet de tout un apprentissage et une incorporation de la situation étiquetée comme déviante. C'est tout du moins ce dont nous renseigne également la difficulté ressentie par l'enfant de Véronique à révéler qu'il évolue dans une structure alternative où classes et niveaux scolaires n'existent pas.

A l'issue de ce chapitre, nous pouvons soutenir l'idée suivant laquelle adhérer à une pédagogie « alternative », qui plus est l'éducation démocratique, n'est pas sans s'accompagner de tout un ensemble de transformations. Si les parents, dans leur ensemble, ré-envisagent les pratiques et représentations qu'ils pouvaient avoir dans la sphère privée à la suite d'une telle démarche, cela ne se fait pas sans difficultés et résistances ; l'alignement invoquée par l'éducation démocratique apparaissant pour certaines familles comme une inflexion à laquelle elles ne sauraient se plier. En outre, cette autre voie dans le champ éducatif se révèle, au terme de cette recherche, suffisamment

286 Taboada-Leonetti I., « Chapitre II. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France, 1998, pp. 43-83.

287 Extrait de l'entretien mené avec Philippe, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, le 18 mars 2019

288 Ibid.

289 Expression employée par Sarah, parent d'un enfant inscrit à l'école démocratique de Charente-Maritime, lors de l'entretien mené le 18 mars 2019

déterminante pour que la majorité des parents interrogés en fasse l'un des critères pour leur lieu de résidence. Une pédagogie « alternative » qui participe, du reste, de la remise en cause du statut des différents parents rencontrés puisque ces derniers se trouvent reconsidérés par leurs entourages et affligés d'un stigmatisme ; la déviance de leur démarche faisant alors l'objet, comme nous avons tenté de l'esquisser, de tout un travail où logiques d'évitement et stratégies discursives sont à l'œuvre.

Conclusion

Au terme d'une recherche que nous avons souhaité la plus exhaustive possible sur une pédagogie « alternative » relativement récente dans le paysage éducatif français, plusieurs conclusions semblent se dessiner.

Tout d'abord, dans notre première partie, nous nous sommes efforcés de caractériser et de définir la nature d'un tel phénomène, à savoir inscrire son enfant dans une école démocratique. Ainsi loin d'être l'apanage d'une intention idéologique, le double mouvement de déscolarisation de son enfant du cadre scolaire classique et dominant et de création d'écoles « alternatives » semble répondre en premier lieu à une perte de confiance envers l'Éducation nationale. A l'instar de la crise institutionnelle traversée par l'Église catholique, la majeure partie de nos enquêtés rend compte d'un certain désenchantement vis-à-vis d'une institution de premier plan qui ne parviendrait plus à se légitimer. Les divers rites et pratiques discursives que celle-ci s'attache à produire, et qui la produisent en retour, n'apparaissent plus être opérants si l'on se réfère aux témoignages des individus interrogés. Un pan de notre recherche qui demeure néanmoins à investir – là où les travaux en matière de science politique et de sociologie politique sont absents – tant la défection par rapport à une telle institution vient remettre en cause tout un horizon du possible et du pensable dominant dans le champ éducatif. Sauter le pas des pédagogies « alternatives » ne s'avère alors pas être sans coûts et sans provoquer chez nos enquêtés des conflits de valeurs qui démontrent un peu plus le poids de l'Éducation nationale sur les questions éducatives. Le monopole constitué par cette institution étatique se révèle alors être doublement complexe à dépasser. Premièrement, l'Éducation nationale paraît donc penser pour nous et confronte à un vide tout individu qui souhaiterait s'en détacher. Et deuxièmement, à travers différents dispositifs mis en lumière, elle s'attache à conserver sa position dominante en discréditant les alternatives comme l'éducation démocratique qui cherchent par la même occasion à faire prévaloir une diversité de choix éducatifs et à ouvrir un tel domaine à la concurrence. Toutefois, nous avons pu voir que si ces freins existent, ils n'empêchent pas, dans le même temps, à l'éducation démocratique de rechercher son acceptation par l'Éducation nationale et de se diffuser ; la promotion de cette alternative éducative se faisant par différents canaux plus ou moins formels et institutionnalisés.

Ensuite, nous avons souhaité revenir sur le profil et les motivations de ceux sans qui les écoles démocratiques n'existeraient pas. La deuxième partie, a alors été l'occasion pour nous de nous pencher, notamment, sur les ressources dont disposent les fondateurs-membres du personnel de ces

structures. Une analyse qui nous a permis de mettre au jour les caractéristiques et spécificités de nos enquêtés. Fortement dotés en capitaux scolaires et culturels, et disposant de ressources économiques non-négligeables, les protagonistes de ce mouvement éducatif se distinguent également par leur propension à trouver du temps et par leurs pratiques langagières essentiellement empruntées à la culture anglo-saxonne et au monde de l'entreprise. En outre, les membres du personnel des écoles démocratiques manifestent tous une très forte sensibilité pour les alternatives en règle générale comme en atteste leurs multiples engagements. Une observation qui nous a conduit à développer l'expression d'identité alternative afin de mieux expliciter ce dont nous avons pu être les témoins. Très proches des problématiques environnementales et du bien-être, la plupart de ces enquêtés ont, à la suite de certains bouleversements, ré-envisagé leurs pratiques alimentaires en particulier et leur rapport à la consommation en général. De multiples changements dans lesquels s'insère donc l'éducation démocratique. Plus, fonder une école démocratique est apparu, pour l'ensemble des acteurs de ce courant pédagogique, être un véritable geste politique. En effet, pour certains, participer à la subversion de certaines normes en instaurant soi-même les conditions d'une autre voie était tout aussi important voire plus que l'acte de vote lui-même. On assisterait dès lors, à travers cet engagement, à une nouvelle forme de réappropriation du politique. Celle-ci, loin d'être neutre, se révèle être après analyse emprunte de ces catégories d'entendement propres aux pratiques managériales et au monde des start-up. Par conséquent, et à l'instar de ce que nous supposons lors de nos propos introductifs, s'engager par et pour l'éducation démocratique requiert tout un ensemble de ressources et d'aptitudes qui fait de cette autre voie éducative une alternative socialement située. Au-delà, la confrontation, certes toute relative, des postulats émis par l'éducation démocratique appliqués par ses représentants aux observations effectuées sur les deux terrains nous ont conduit à mettre au jour quelques contradictions. D'une part, les frais d'inscription qui conditionnent l'accessibilité à cette pédagogie « alternative » semblent limiter l'ouverture de ces écoles à un pan économiquement avantagé de la population et présideraient, par conséquent, à la formation d'un entre-soi. D'autre part, et à rebours de l'hypothèse suivant laquelle les membres enfants de ces structures feraient de cette école « leur école » par leur implication dans son fonctionnement, l'observation de deux Conseils d'école a pu attester de la très faible participation de ces membres aux prises de décisions. On le voit, là où les enfants sont loin d'être les décideurs du devenir de leur école, les membres du « staff » des écoles démocratiques ressortent de cette enquête comme les véritables acteurs de ces infrastructures tant ils sont au cœur du fonctionnement de ces instances participatives et délibératives.

Enfin, la troisième partie de cette recherche était l'occasion pour nous de revenir un peu plus en

détails sur les motivations parentales d'une orientation éducative singulière et sur les ressources possédées par ces individus. Alors que nous la pensions être l'une des clés essentielles pour la compréhension d'un tel phénomène, il apparaît que l'inscription de son enfant dans une école démocratique en tant que parent résiste là aussi, en partie, à l'hypothèse idéologique. Si défection vis-à-vis de l'Éducation nationale il y a de la part des individus interrogés, celle-ci se manifeste dans la grande majorité des cas comme une solution aux problèmes spécifiques rencontrés par les enfants et se définit davantage comme une contrainte avec laquelle les parents doivent composer. Cette démarche fait, en effet, le plus souvent suite à une incapacité de l'Éducation nationale à prendre en charge des publics pour lesquels elle rétorque que des prises en charge médicales se verraient plus appropriées qu'une ré-interrogation de ses propres méthodes d'apprentissages. L'éducation démocratique apparaît dès lors davantage comme un non-choix – d'autant plus contraint que, comme nous avons pu l'entrevoir, les territoires sont inégalement pourvus en alternatives éducatives – que les parents sont cependant prêts à assumer économiquement afin de sortir leurs enfants du mal-être ressenti au sein de l'Éducation nationale. Une autre voie largement imposée mais que tente après coup de politiser un certain nombre de parents, considérant ainsi que leur geste participe d'une remise en cause non seulement de l'éducation mais plus globalement de la société. Toutefois, l'étude du profil sociologique des parents ayant inscrits leurs enfants dans une école démocratique nous renseigne plus encore sur les conditions de possibilité d'une telle entreprise et sur la dimension subversive qui peut être accolée à cette dernière. A l'instar des fondateurs-membres du personnel des écoles démocratiques, les parents rencontrés se signalent tous par la très forte homogénéité de leur position dans l'espace social. Presque tous appartiennent aux classes supérieures et font état de capitaux culturels et scolaires conséquents. Disposant de réseaux de sociabilité très denses et diversifiés, et qui n'ont pas été sans être à l'origine de leur connaissance de l'éducation démocratique, ils s'appuient, de plus, sur des ressources économiques suffisamment importantes pour pouvoir assumer le coût de cette pédagogie. Une homologie statutaire partagée avec les protagonistes des écoles démocratiques qui se poursuit, pour certains parents, jusque dans l'intérêt marqué pour les pratiques alternatives. Un attrait néanmoins qui divise, puisque si une partie de nos enquêtés manifeste une pareille sensibilité pour la cause environnementale et le développement personnel, celle-ci n'est pas partagée par l'ensemble des parents interrogés. Autant de considérations qui nous enjoignent à penser que l'alternative éducative évoquée dans cette recherche est socialement située. Tout porte donc à croire que ne s'intéresse pas qui veut à une telle autre voie en matière d'éducation et que cette dernière participe bien plus de la constitution d'un microcosme où interagissent des individus qui partagent la même position à l'échelle de la société. Rejoindre le courant de l'éducation démocratique n'en demeure pour autant pas neutre car, comme

nous avons pu l'énoncer, cette démarche s'accompagne de remises en cause bien plus profondes. A la subversion progressive des pratiques éducatives familiales et à la recherche de l'alignement le plus complet avec les principes pédagogiques, s'ajoute, du fait de l'adhésion à cette autre voie, l'apparition d'une déviance énoncée et dénoncée par les entourages et que tentent de contrôler les parents enquêtés. Si cette pédagogie ne semble parvenir à appliquer pleinement le pan démocratique de son projet auprès des membres enfants, prendre fait et cause pour elle se révèle être, en revanche, un geste subversif pour les familles. Ces dernières se doivent alors de rivaliser de stratégies et de tactiques discursives afin de contourner un stigmaté auquel elles n'entendent être résumées.

Une recherche qui, au final, comme nous pouvons le voir, ouvre plus de portes qu'elle n'en referme. Ainsi nous pouvons esquisser ici quelques pistes de réflexion qui nous sont apparues au fur et à mesure de notre étude suffisamment importantes pour légitimer la reproduction de cette enquête. Il serait ainsi intéressant de s'arrêter plus longuement sur les origines d'une telle initiative, et sur lesquelles la science politique reste encore à l'heure actuelle relativement muette, à savoir la crise institutionnelle qui semble traverser l'Éducation nationale et dont la multiplication des écoles démocratiques en France semble être l'une des illustrations. Dans quelle mesure les individus optent-ils pour la sortie d'une institution aussi centrale et parviennent-ils à se déprendre de cette configuration du possible et du pensable établie par l'Éducation nationale en matière d'éducation ? Une problématique et une question auxquelles nous avons tenté de fournir un début de réponse mais sur lesquelles il apparaît opportun de se pencher davantage si l'on souhaite appréhender plus finement l'ensemble des ressorts qui font agir des individus en dehors du cadre scolaire classique. Au-delà, c'est la question de la politisation et de l'apprentissage de la citoyenneté dans ces écoles démocratiques qu'il nous semblerait important d'aborder dans le cadre d'une nouvelle enquête. Alors que la démocratie est considérée comme l'un des piliers de cette pédagogie – comme en témoigne la mise en place de dispositifs visant à l'insertion des enfants dans la prise de décision – nous souhaiterions envisager lors d'une recherche ultérieure le rôle que sont à même de jouer de telles infrastructures dans les représentations du politique au sens large et de la citoyenneté chez ces enfants. Là où ces derniers semblent *a priori* manifester un relatif désintérêt pour ce pan des écoles démocratiques, il apparaît central de se pencher sur leur propre expérience vis-à-vis d'organes décisionnels qui sont au cœur de la pédagogie ici étudiée. Des considérations, qu'il serait, en outre, intéressant de confronter aux mêmes représentations d'enfants évoluant, pour leur part, dans d'autres établissements alternatifs (pédagogie Montessori, Freinet, Steiner, ...) mais aussi dans le public.

La rencontre d'un enfant de l'Éducation nationale avec l'éducation démocratique

Dans les quelques lignes qui suivent, nous souhaitons revenir sur les différentes problématiques que nous avons pu rencontrer au cours de notre enquête mais aussi sur le rapport que nous avons pu avoir avec nos enquêtés lors de cette recherche. Il convient, dès lors, de rendre compte directement de notre expérience et de lutter par la même occasion contre un certain « objectivisme »²⁹⁰.

Tout d'abord, il est important de préciser que nous n'avons aucun lien concret et biographique avec la thématique abordée dans cette recherche. En effet, nous n'avons pas nous-mêmes fréquenté de tels établissements au cours de notre cursus scolaire et ne connaissons pas de personnes dans notre entourage qui pourrait se prévaloir d'une telle expérience. Avant notre recherche les pédagogies « alternatives » se résumaient seulement pour nous aux considérations de Maria Montessori et aux écoles qui étaient affiliées à sa conception de l'éducation. Une méconnaissance qui n'enlève en rien, pour autant, tout l'intérêt que nous pouvons porter à la thématique de l'éducation dans son acception la plus large. Ainsi, loin de se donner à voir comme une évidence, l'étude des pédagogies « alternatives » et plus encore de l'éducation démocratique n'était pas ce à quoi nous pensions initialement nous atteler. A l'origine, nous pensions nous concentrer sur l'étude de l'éducation populaire et la réappropriation du politique que celle-ci pouvait supposer. Cependant, après quelques recherches et un temps de réflexion, nous nous sommes aperçus qu'un tel sujet était d'ores et déjà investi par la science politique et qu'il faisait, de plus, l'objet d'une institutionnalisation croissante. Or, et dans la lignée des travaux précédents que nous avons pu mener, nous souhaitions nous intéresser à une initiative citoyenne gérée par ses parties-prenantes et dans laquelle l'acteur étatique n'intervenait que très peu voire pas du tout. A la suite de nombreuses lectures et recherches d'initiatives citoyennes, nous avons fait la connaissance de l'éducation démocratique. A notre grande surprise, et en raison notamment de sa récente apparition en France, aucune analyse de science politique ou de sociologie politique n'avait été conduite sur le sujet et seuls quelques articles de sciences de l'éducation y faisaient mention. Un terrain donc relativement vierge de toute enquête de sciences sociales et qui nous permit de soulever, par la même occasion, le manque criant de travaux de science politique sur la question des pédagogies alternatives au sens large. Un état de fait qui n'était pas sans nous interroger et susciter chez nous une réelle curiosité, et, dans le même temps, une certaine inquiétude quant à la manière de mener notre recherche compte tenu de l'absence relative de ressources sur la question. A la perte de repères évoquée par nos enquêtés parents

290 Corcuff P., « Quand le terrain prend la parole... Éléments de sociologie réflexive », *L'Homme et la société*, N. 115, 1995. Les passions de la recherche. pp. 61-73.

s'ajoutait alors notre propre perte de repères. Pour pallier, à la fois à ce manque de connaissances sur une telle thématique et également au défaut de sources scientifiques, nous nous sommes attelés à la lecture d'ouvrages rédigés par les protagonistes de ce mouvement éducatif et plus généralement à celle de livres recensant les alternatives éducatives présentes en France. Des lectures enrichies des visionnages de documentaires réalisés sur les initiatives pédagogiques innovantes, leurs histoires et leurs applications concrètes actuelles sur le territoire français.

Vient ensuite l'étape de l'entrée sur un terrain inconnu. Après avoir pris contact à la mi-janvier avec les deux écoles démocratiques que nous avons visité, et quelques relances, il fallu attendre presque un mois pour avoir le premier retour positif. C'est l'école située en Charente-Maritime qui fut la plus rapide à nous répondre. Des échanges par mail et par téléphone avec l'une des membres du personnel eurent lieu par la suite pour discuter de nos différentes modalités d'enquête et de la démarche qui était la nôtre. La première information que nous avons obtenue de notre terrain à travers ces échanges fut donc cette préférence pour le tutoiement des protagonistes de ce courant éducatif. Une donnée qui se verra confirmée par les échanges entretenus avec l'école démocratique parisienne. Cette école fut, pour sa part, la plus longue à répondre à notre sollicitation. En effet, plus de deux mois s'espacèrent entre l'envoi de notre premier mail et le premier retour. Un retour et une entrée sur le terrain parisien qui n'ont été, en outre, rendus possible qu'après la prise de contact et un déjeuner avec l'un des principaux représentants en France de cette pédagogie. Une rencontre qui se révélera déterminante puisqu'elle nous a permis quelques jours plus tard, de rencontrer l'école et ses membres. Des délais dans les réponses que les deux écoles motiveront par la quantité importante de demandes qui leur sont faites à la fois de journalistes, de chercheurs ou encore de personnes intéressées par l'initiative et souhaitant plus simplement passer une journée dans l'établissement.

Au cours de nos présences dans les écoles nous avons pu être, à l'instar de ce qu'évoque Geneviève Pruvost dans son étude de la ZAD de Notre-Dame-des-Landes, « pris dans un flux d'informations »²⁹¹ tant l'activité était intense dans ces structures. Loin de fonctionner comme un établissement scolaire classique, les membres enfants étaient en perpétuel mouvement et s'affairaient à leurs différentes activités. Si bien qu'à un moment donné, lors de notre présence dans l'école démocratique de province, un des enfants nous voyant assis sur la chaise depuis notre arrivée nous interpellera de la manière suivante : « tu en as pas marre d'être assis sur la chaise ? ». Une question qui n'était pas sans nous interroger sur l'écart entre les règles auxquelles nous avions pu

291 Pruvost G., « Critique en acte de la vie quotidienne à la ZAD de Notre-Dame-des-Landes (2013-2014) », *Politix*, vol. 117, no. 1, 2017, pp. 35-62.

être nous-mêmes socialisées au cours de notre cursus scolaire – et dont le fait de rester assis pendant de longues plages horaires faisait partie – et celles intériorisées par ces enfants dans leur école alternative. Le temps des entretiens a, quant à lui, été marqué par la propension de nos enquêtés à très rapidement faire usage du tutoiement. Là où nous faisons état du vouvoiement dans nos premiers propos, les fondateurs-membres du personnel comme certains parents se remarquaient par leur volonté de s'affranchir rapidement de cette commodité langagière. Par la suite, les échanges poursuivis lors des entretiens ne se sont pas avérés particulièrement problématiques car nous avons eu affaire à une population identique en termes de profil sociologique à celles que nous avons pu rencontrer jusque là dans nos précédentes recherches. En effet, une forte homologie était à l'œuvre entre les enquêtés de la présente recherche, les membres d'une coopérative alimentaire autogérée du XVIII^{ème} arrondissement de Paris, sur lesquels nous avons effectué une précédente recherche, et la population présente dans les réseaux de circuits-courts tels que les AMAP analysée trois ans plus tôt. Ainsi, il ne fut pas compliqué pour nous de nous adapter à une population proche de celles d'ores et déjà étudiées et qui faisait, en outre, état de capitaux culturels et scolaires équivalents aux nôtres. Plusieurs enquêtés feront, par exemple, allusion aux travaux de Pierre Bourdieu. Une position dans l'espace social relativement équivalente et symétrique qui ne nous conduisit pas à connaître quelques situations de violence symbolique que ce soit. Toutefois, il nous semble, *a posteriori*, que certains thèmes n'ont pas été suffisamment abordés avec les membres du personnel comme avec les parents et qu'une poursuite de cette enquête serait la bienvenue. De plus, nous estimons, à la suite de cette recherche, que si la méthode de l'observation non-participante s'est trouvée utile pour compléter les propos de nos enquêtés, celle-ci n'a pas été assez répétée et que l'étude d'un organe comme le Conseil d'école, pour sa pleine appréhension, mériterait plusieurs observations successives là où nous nous en sommes limités, faute de temps, à une seule.

Bibliographie

Ouvrages et articles universitaires cités :

Alber A., « Tutoyer son chef. Entre rapports sociaux et logiques managériales », *Sociologie du travail* [En ligne], Vol. 61 - n° 1 | Janvier-Mars 2019, mis en ligne le 07 mars 2019, consulté le 27 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sdt/14517>

Arnsperger C., « Postface / Changer d'économie. Expérimentation sociale et plasticité anthropologique », Bruno Frère éd., *Résister au quotidien* ? Presses de Sciences Po, 2013, pp. 257-280.

Avet, R., et Mialet M., « Du « Little Commonwealth » à l'École de Summerhill », *Éducation et démocratie. L'expérience des républiques d'enfants*, sous la direction de Avet Romuald, Mialet Michèle. Champ social, 2012, pp. 55-78.

Bacqué M-H., et Biewener C., « Pourquoi l'empowerment ? », *L'empowerment, une pratique émancipatrice* ? sous la direction de Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole. La Découverte, 2015, pp. 5-22.

Bacqué M-H., et Biewener C., « L'empowerment, un projet d'émancipation ? », *L'empowerment, une pratique émancipatrice* ? sous la direction de Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole. La Découverte, 2015, pp. 139-147.

Bacqué M-H., et Biewener C., « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, no. 3, 2013, pp. 25-32.

Baisnée O., « « En être ou pas ». Les logiques de l'entre soi à Bruxelles », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 166-167, no. 1, 2007, pp. 110-121.

Banegas R., « Les transitions démocratiques : mobilisations collectives et fluidité politique », *Cultures & Conflits* [En ligne], 12 | hiver 1993, mis en ligne le 14 mars 2006, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/conflits/443>

Becker H. S., *Outsiders, études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

Berman B. J., et Lonsdale J. M., *Unhappy Valley. Conflict in Kenya and Africa*. Londres, James Currey (Eastern African Studies), 1992

Bessière C. et Gollac S., « Famille », Pierre-Marie Chauvin éd., *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Presses de Sciences Po, 2014, pp. 274-287.

Blatrix C., « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes », in CURAPP, *La politique ailleurs*, Paris, PUF, 1998, p.72-87.

Boltanski L. et Chiapello E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999

Boulanger C., Déruelle P., et Joubaud C., « La parole de l'enfant, chemin vers la citoyenneté », *Après-demain*, vol. n° 5, nf, no. 1, 2008, pp. 50-53

- Bourdieu P., « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 31, janvier 1980. Le capital social. pp. 2- 3
- Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales.*, Vol. 30, novembre 1979. L'institution scolaire. pp. 3-6.
- Bourdieu P., « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, 7-3. Les changements en France. pp. 325-347
- Bourdieu P., *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 1997
- Bourdieu P., « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 145, décembre 2002. La circulation internationale des idées. pp. 3-8.
- Bourdieu P., *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Paris, Raison d'agir-Seuil, 2012
- Bourdieu P., Passeron J-C, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970
- Bourg D. et al., *Les nouveaux modes de vie durables. S'engager autrement*, Le Bord de l'Eau, 2016, 216 p.
- Bozec G., « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. » *Lien social et Politiques*, numéro 80, 2018, p. 69–88.
- Cerletti A. « La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière », *Le Télémaque*, vol. 27, no. 1, 2005, pp. 81-88.
- Chambon J.-L., David A., Devevey J.-M., *Les innovations sociales*, Paris, PUF., 1982
- Claisse C., « Auto-entrepreneurs », Pierre-Marie Chauvin éd., *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat*. Presses de Sciences Po, 2014, pp. 45-64.
- Colombier N., Masclet D., « L'importance de l'environnement familial comme déterminant du travail indépendant », *Economie et statistique*, n°405-406, 2007. Entreprises. pp. 99-118;
- Corcuff P., « Quand le terrain prend la parole... Éléments de sociologie réflexive », *L'Homme et la société*, N. 115, 1995. Les passions de la recherche. pp. 61-73.
- Damon, J., « La pensée de... - Alexander Sutherland Neill (1883-1973) », *Informations sociales*, vol. 140, no. 4, 2007, pp. 59-59.
- Darmon M., *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013
- Daval R., « Les fondements philosophiques de la pensée de Carl Rogers », *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, vol. 8, no. 2, 2008, pp. 5-20.

De Cock L., « Céline Alvarez, le business pédagogique. Enquête sur un bestseller controversé », *Revue du Crieur*, vol. 6, no. 1, 2017, pp. 102-115.

Della Porta D., Diani M., *Social Movements. An Introduction*, Malden, Blackwell, 2006, p. 239

Dechézelles S. et Olive M., « Introduction », *Norois* [En ligne], 238-239 | 2016, mis en ligne le 17 octobre 2016, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org.ezproxy.univ-paris1.fr/norois/5843>

Donnat O., « Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret », *Réseaux*, vol. 153, no. 1, 2009, pp. 79-127.

Dubet F., « Foucault et l'école : une étrange absence », *Sciences Humaines*, Hors-série n°19, mai-juin 2014

Dubuisson-Quellier S., *La consommation engagée*. Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2009

Dulong D., « Au dedans et en dehors : la subversion en pratiques », in Jacques Lagroye et al., *Sociologie de l'institution*, Belin, 2011, p.249-265

Dulong D., « V. Les effets politiques et sociaux des institutions politiques », Delphine Dulong éd., *Sociologie des institutions politiques*. La Découverte, 2012, pp. 87-108.

Durand J-P., « Lahire Bernard, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action. », *Revue française de sociologie*, 1999, 40-4. pp. 776-778

Durkheim E., *Education et sociologie*, PUF, 2013

Duru-Bellat M., et van Zanten A., « Chapitre 8 - Les pratiques éducatives des familles », *Sociologie de l'école*. sous la direction de Duru-Bellat Marie, van Zanten Agnès. Armand Colin, 2012, pp. 187-212.

Duverger T., « Redécouvrir la source autogestionnaire de l'innovation sociale », *RECMA* 2017/4 (N° 346), p.101-108.

Estienne Y., « La mobilisation des (net)travailleurs de la « Nouvelle économie » : gouvernement des hommes et contrainte d'autonomie », *Études de communication*[En ligne], 28 | 2005, mis en ligne le 20 novembre 2014, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/77>

Faucher-King F., « Manger vert. Choix alimentaires et identité politique chez les écologistes français et britanniques », *Revue française de science politique*, vol. vol. 48, no. 3, 1998, pp. 437-457.

Favre P., *Comprendre le monde pour le changer*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005

Felouzis G., Maroy C., et van Zanten A.. « Les stratégies des établissements scolaires », *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, sous la direction de Felouzis Georges, Maroy Christian, van ZantenAgnès. Presses Universitaires de France, 2013, pp. 113-146.

Ferraton C. et Frobert L., « III / Défection et prise de parole », Cyrille Ferraton éd., *Introduction à Albert O. Hirschman*. La Découverte, 2017, pp. 49-72.

Filloux J-C., « Étude critique : Michel Foucault et l'éducation », *Revue française de pédagogie*, volume 99, 1992. pp. 115-120.

Francomme O., « Sur la formation des jeunes enseignants : « les outils de la pédagogie Freinet et de la pédagogie institutionnelle au service de la classe citoyenne » », *Journal du droit des jeunes*, vol. 282, no. 2, 2009, pp. 28-31.

Garcia S., « Chapitre 7. Des enseignants partiellement désarmés », *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, sous la direction de Garcia Sandrine. La Découverte, 2013, pp. 257-290.

Gaujard C., « Vers un nouvel idéaltype organisationnel : une application de la méthode wébérienne aux start-up actuelles », *Innovations*, vol. 27, no. 1, 2008, pp. 163-182.

Girard D., « Conflits de valeurs et souffrance au travail », *Éthique publique* [En ligne], vol. 11, n° 2 | 2009, mis en ligne le 10 mai 2011, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/119>

Gire F., Pasquier D., et Granjon F. « Culture et sociabilité. Les pratiques de loisirs des Français », *Réseaux*, vol. 145-146, no. 6, 2007, pp. 159-215.

Gobille B., « Introduction. Circulations révolutionnaires. Une histoire connectée et « à parts égales » des « années 1968 » », *Monde(s)*, vol. 11, no. 1, 2017, pp. 13-36.

Goffman E., *Les rites d'interaction* (1967), Paris, Minuit, coll. « Le sens commun », 1974

Goffman E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), Les Éditions de Minuit, 1975

Gravillon I., « Les raisons du succès », *L'école des parents*, vol. 629, no. 4, 2018, pp. 32-39.

Hansotte M., « Chapitre 4. L'intelligence argumentative ou l'épreuve du débat », *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, sous la direction de Hansotte Majo. De Boeck Supérieur, 2005, pp. 89-129.

Haroche C., « 2. Les paradoxes de l'égalité : le cas du droit à la reconnaissance », Gilles J. Guglielmi éd., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*. La Découverte, 2000, pp. 25-35.

Heinich N., « III. Une sociologie du temps long », Nathalie Heinich éd., *La sociologie de Norbert Elias*. La Découverte, 2010, pp. 55-75.

Hirschman A., *Défection et prise de parole*, Fayard, 1995

Huard C., « L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4318>

Illich I., *Une société sans école*, Editions du Seuil, 1971

Inglehart R., *The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles Among Western Democracies*, Princeton, Princeton University Press, 1977

Jossin A., et Lucet A., « Réforme de soi et transformation du monde », *Recherches germaniques* [En ligne], HS 11 | 2016, mis en ligne le 05 février 2019, consulté le 01 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rg/841>

Lagroye J., *Appartenir à une institution*, Paris, Economica, 2009

Lahire B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998

Laval C., « Les deux crises de l'éducation », *Revue du MAUSS*, vol. no 28, no. 2, 2006, pp. 96-115.

Lavau G., « La contestation politique », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, vol. 480, no. 15, 1970, pp. 1-21.

Laugier S., « La démocratie comme enquête et comme forme de vie », *Multitudes*, vol. 71, no. 2, 2018, pp. 157-166.

Le Mazier J., « Assemblées générales étudiantes et démocratie participative : un air de famille ? », *Participations*, vol. 10, no. 3, 2014, pp. 61-83.

Lignier W., « Introduction », , *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, sous la direction de Lignier Wilfried. La Découverte, 2012, pp. 5-18.

Lindblom C. E., « The Science of Muddling Through », *Public Administration Review*, 19 (2), 1959, p. 79-88.

Luck S., « Entre contestation et participation. L'ambiguïté du rapport au vote des activistes de la gauche libertaire », *Revue française de science politique*, vol. vol. 58, no. 2, 2008, pp. 231-256.

Mabillon-Bonfils B., « Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires », *Déviance et Société*, vol. vol. 31, no. 2, 2007, pp. 173-197.

Marquis N., « Introduction. Le développement personnel, un objet passionnant et des débats passionnés », , *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, sous la direction de Marquis Nicolas. Presses Universitaires de France, 2014, pp. 1-10.

Marzano M., « Qu'est-ce que la confiance ? », *Études*, vol. tome 412, no. 1, 2010, pp. 53-63.

Mathieu L., « Les ressorts sociaux de l'indignation militante. L'engagement au sein d'un collectif départemental du Réseau éducation sans frontière », *Sociologie*, vol. vol. 1, no. 3, 2010, pp. 303-318.

- McCarthy J.D., Edwards B., « Resources and social movements », in Snow D.-A., Soule S.-A., Kriesi H. (dir.), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Blackwell Publishing, Oxford, 2005
- Millet M., et Thin D., « Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. » *Lien social et Politiques*, numéro 54, automne 2005, p. 153–162.
- Muxel A., « L'abstention : déficit démocratique ou vitalité politique ? », *Pouvoirs*, vol. 120, no. 1, 2007, pp. 43-55.
- Oberti M., « Chapitre 10. L'avenir de la carte scolaire ? », , *L'école dans la ville. Ségrégation - mixité - carte scolaire*, sous la direction de Oberti Marco. Presses de Sciences Po, 2007, pp. 259-285.
- Ogien, Albert, et Laugier Sandra. « 6. La démocratie radicale et l'individu », , *Pourquoi désobéir en démocratie ?* sous la direction de Ogien A., Laugier S., La Découverte, 2011, pp. 167-197.
- Ohayon, A., Ottavi, D., Savoye, A. (dir.) dans. *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Bruxelles : Peter Lang., 2004
- Orange S. « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 183, no. 3, 2010, pp. 32-47.
- Ott L., « « Je ne cherche pas, je trouve » », , *Travail social, les raisons d'agir*. sous la direction de Ott Laurent. ERES, 2013, pp. 28-29
- Pagoni M., « La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe », *Carrefours de l'éducation*, vol. 28, no. 2, 2009, pp. 123-149.
- Pierru E., « 1. Organisations et ressources », Éric Agrikoliansky éd., *Penser les mouvements sociaux. Conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*. La Découverte, 2010, pp. 19-38.
- Pruvost G., « Modes de vie alternatifs et engagement », Bertrand Badie éd., *En quête d'alternatives. L'état du monde 2018*. La Découverte, 2017, pp. 218-224.
- Pruvost G., « Critique en acte de la vie quotidienne à la ZAD de Notre-Dame-des-Landes (2013-2014) », *Politix*, vol. 117, no. 1, 2017, pp. 35-62.
- Raymond A., « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) », *Carrefours de l'éducation*, vol. 31, no. 1, 2011, pp. 41-60.
- Richez-Battesti N., « Les processus de diffusion de l'innovation sociale : des arrangements institutionnels diversifiés ? », *Sociologies pratiques*, vol. 31, no. 2, 2015, pp. 21-30.
- Ripoll F., « Chapitre 6 / Forces et faiblesses des amap et dispositifs apparentés », Bruno Frère éd., *Résister au quotidien ?* Presses de Sciences Po, 2013, pp. 161-188.
- Rostaing C., « Stigmate », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01

février 2015, consulté le 31 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2572>

Strauss A., *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*, Paris, Métailié, 1992

Taboada-Leonetti I., « Chapitre II. Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », Carmel Camilleri éd., *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France, 1998, pp. 43-83.

Tissot S., « Entre soi et les autres », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 204, no. 4, 2014, pp. 4-9.

Traïni C., « Entre dégoût et indignation morale. Sociogenèse d'une pratique militante », *Revue française de science politique*, vol. vol. 62, no. 4, 2012, pp. 559-581.

Vandevelde-Rougale A., *La novlangue managériale. Emprise et résistance*. ERES, 2017

Viaud M-L., « Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités*, vol. 10, no. 1, 2017, pp. 119-148.

Voegtli M., « 10. « Quatre pattes oui, deux pattes, non ! » L'identité collective comme mode d'analyse des entreprises de mouvement social », in Éric Agrikoliansky et al., *Penser les mouvements sociaux*, La Découverte « Recherches », 2010 (), p. 203-223.

Wacquant L., « La tornade sécuritaire mondiale : néolibéralisme et châtement à l'aube du xxie siècle », *Mouvements*, vol. 63, no. 3, 2010, pp. 137-154.

Wagner A-C., « Habitus », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 29 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1200>

Wagnon S., « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Trema* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 12 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4174>

Willis P., « L'école des ouvriers ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 24, novembre 1978. Le déclassement. pp. 50-61

van Zanten, Agnès. « 4. Des ressources plurielles », , *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, sous la direction de van Zanten Agnès. Presses Universitaires de France, 2009, pp. 101-124.

van Zanten A., « Choix de l'école et inégalités scolaires. Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents », *Agora débats/jeunesses*, vol. 56, no. 3, 2010, pp. 35-47.

Zéhenne C., « La forme d'un manque », *Les Temps Modernes*, vol. 691, no. 5, 2016, pp. 138-156.

Références complémentaires :

Farhangi R., *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*, Éditions Actes Sud, 2018

Freinet M., *Elise et Célestin Freinet : Souvenirs de notre vie. Tome 1. 1896-1940*, Stock, 1997

Greenberg D., *L'École de la liberté*, Paris, Mama Editions, 2017

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

Montessori M., *Les étapes de l'éducation*, Editions Desclée de Brouwer, 2017

Articles de presse généraliste et articles en ligne :

Anglade C., « Freinet, cette pédagogie alternative qui a convaincu l'Éducation nationale », site internet *LCI*, 8 mars 2018, URL : <https://www.lci.fr/societe/ecole-la-methode-freinet-cette-pedagogie-alternative-qui-a-convaincu-l-education-nationale-2080844.html> (consulté le 12/05/2019)

Anglade C., « Steiner-Waldorf : cette pédagogie centrée sur la créativité et l'individualité de l'enfant », site internet *LCI*, 9 mars 2018, URL : <https://www.lci.fr/societe/ecole-steiner-waldorf-cette-pedagogie-centree-sur-la-creativite-et-l-individualite-de-l-enfant-2081048.html> (consulté le 12/05/2019)

Bautista M., « L'éducation démocratique c'est quoi ? Episode 2 : L'absence d'intention pédagogique », site internet *Village de Pourgues*, 6 octobre 2018, URL : <http://www.villagedepourgues.coop/blog/6/10/2018/education-dmocratique-cest-quoi-episode2-labsence-dintention-pdagogique> (consulté le 12/05/2019)

Brosseau A., « Les écoles Steiner sous le feu des critiques », site internet *La Croix*, 19 septembre 2018, URL : <https://www.la-croix.com/Famille/Education/ecoles-Steiner-feu-critiques-2018-09-19-1200969989> (consulté le 12/05/2019)

Clivio I., « L'école à la maison ne rend pas les enfants malades », site internet *Slate*, 24 mai 2019, URL : <http://www.slate.fr/story/177642/ecole-a-la-maison-sante-enfant-pas-malade> (consulté le 08/06/2019)

Collectif, « Jean-Michel Blanquer est bien en train de bouleverser notre modèle éducatif », site internet *Le Monde*, 12 octobre 2018, URL : https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/10/12/jean-michel-blanquer-est-bien-en-train-de-bouleverser-notre-modele-educatif_5368446_3232.html (consulté le 12/05/2019)

Coulmont B., « Le tutoiement au travail, un subtil marqueur social », site Internet *Le Monde*, 25 mars 2019, URL : https://www.lemonde.fr/sciences/article/2019/03/25/le-tutoiement-au-travail-un-subtil-marqueur-social_5440691_1650684.html (consulté le 29/05/2019)

Farhangi R., « A quoi sert le staff s'ils n'accompagnent pas les enfants ? », blog *Ramin Farhangi*, 21 mars 2017, URL : <http://raminfarhangi.unblog.fr/2017/03/21/a-quoi-sert-le-staff-sils-naccompagnent-pas-les-enfants/> (consulté le 12/05/2019)

Gicquel J., « Pas de cours, pas de profs ... Et si les écoles démocratiques allaient faire aimer l'école à vos enfants ? », site internet *20 Minutes*, 12 mai 2018, URL :

<https://www.20minutes.fr/societe/2269507-20180512-bretagne-cours-profs-si-ecoles-democratiques-allaient-faire-aimer-ecole-enfants> (consulté le 12/05/2019)

Jourdan C., « Ni cours, ni programme : bienvenue dans les écoles démocratiques », site internet *Slate*, 25 avril 2016, URL : <http://www.slate.fr/story/116317/ecoles-democratiques-cours-programmes> (consulté le 12/05/2019)

Lahire B., « L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu », site internet *Sciences Humaines*, février 1999, URL : https://www.scienceshumaines.com/l-homme-pluriel-la-sociologie-a-l-epreuve-de-l-individu_fr_10644.html (consulté le 30/05/2019)

Malet J-B., « L'anthroposophie, discrète multinationale de l'ésotérisme », site internet *Le Monde diplomatique*, juillet 2018, URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/2018/07/MALET/58830> (consulté le 12/05/2019)

Mathey N., « Le souffle de la pédagogie Freinet », site internet *l'Humanité*, 11 octobre 2016, URL : <https://www.humanite.fr/le-souffle-de-la-pedagogie-freinet-617514> consulté le 12/05/2019)

Oger A., « Ni cours, ni profs : bienvenue à l'école démocratique de Paris », site internet *WE DEMAIN*, 12 novembre 2018, URL : https://www.wedemain.fr/Ni-cours-ni-profs-bienvenue-a-l-ecole-democratique-de-Paris_a3721.html (consulté le 12/05/2019)

Pain J., « Freinet Célestin-(1896-1966) », site internet *Encyclopaedia Universalis*, URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/celestin-freinet/> (consulté le 12/05/2019)

Pennanec'h P., Morel A., « ENQUÊTE FRANCEINFO. « On s'est fait avoir » : déçus, des parents retirent leurs enfants d'écoles Montessori », site internet *FranceInfo*, 3 mai 2019, URL : https://www.francetvinfo.fr/societe/education/enquete-franceinfo-on-s-est-fait-avoir-decus-des-parents-retirent-leurs-enfants-d-ecoles-montessori_3425351.html (consulté le 12/05/2019)

Popelard A., « Alexander Sutherland Neill (1883-1973) et les libres enfants de Summerhill » in « Manière de voir » octobre-novembre 2013, site internet *Le Monde diplomatique*, URL : <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/131/PEPELARD/54345> (consulté le 12/05/2019)

Sitographie :

« Les établissements d'enseignement scolaire privés », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, octobre 2018, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid251/les-etablissements-d-enseignement-prive.html> (consulté le 12/05/2019)

« L'éducation nationale en chiffres 2018 », site internet *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, février 2019, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html> (consulté le 12/05/2019)

« En bref », site internet *Écoles-Libres*, 2018, URL : <https://www.ecoles-libres.fr/en-bref/> (consulté le 12/05/2019)

« Statistiques », site internet *Écoles-Libres*, 2018, URL : <https://www.ecoles-libres.fr/statistiques/> (consulté le 12/05/2019)

« Présentation de l'association ICEM-Pédagogie Freinet », site internet *ICEM-Pédagogie Freinet*, URL : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/presentation-association-icem> (consulté le 12/05/2019)

« Le fonctionnement démocratique », site internet *Ecole Dynamique*, URL : <http://www.ecole-dynamique.org/le-fonctionnement-democratique> (consulté le 12/05/2019)

Filmographie :

Grudzinska J., *Révolution école 1918-1939*, Les Films du poisson/ARTE FRANCE, 2016, 85 minutes

Grumbach J., *Une idée folle*, Ashoka France, Horizons Productions, 2017, 80 minutes

Annexes

| | |
|--|-----|
| Grille d'entretien pour les parents | 144 |
| Grille d'entretien pour les fondateurs-membre du personnel | 146 |
| Lettre adressée aux parents | 148 |
| Tableau récapitulatif | 149 |

Grille d'entretien pour les parents

Consigne de départ :

Tout d'abord, avant de commencer, pouvez-vous vous présenter brièvement (nom, âge, cursus scolaire, profession, ...).

Est-ce que vos enfants sont inscrits dans des écoles démocratiques ? Si oui quels âges ont-ils ? Depuis combien de temps ?

Êtes-vous membres de démarches citoyennes en parallèle ? Dans le domaine de l'alimentation : une AMAP ; un conseil de quartier, un conseil municipal, une association ?

Êtes-vous engagé dans une association, un parti politique, un syndicat ?

Votre démarche s'inscrit-elle dans un geste citoyen ? Un engagement politique alternatif, à sa manière ?

Rapport aux pédagogies alternatives et à l'école démocratique :

Comment envisagez-vous l'enseignement tel qu'il est mené actuellement dans les écoles classiques ?

Comment avez-vous eu connaissance des écoles démocratiques ?

Pourquoi cette pédagogie alternative plutôt qu'une autre ? Le caractère démocratique est-il prépondérant ?

Quelle signification mettez-vous derrière le mot démocratique, présent dans l'intitulé de cette pédagogie ?

Quel regard portez-vous sur les autres pédagogies alternatives ?

Quelles sont les valeurs qui caractérisent l'école démocratique ou qui sont selon vous à l'origine d'une telle démarche ?

Estimez-vous qu'un modèle de société particulier est donné à voir à travers cette pédagogie ? Lequel et selon quelles modalités ?

Qu'est-ce qui est selon-vous enseigné de manière indirecte aux membres de ces écoles ?

Le rapport à l'éducation et à la démarche de l'école démocratique :

Comment percevez-vous la scolarité d'une manière générale ? Est-ce que vous la percevez comme nécessaire / obligatoire ?

Le coût d'une année à l'école pédagogique a-t-il été un frein pour inscrire votre enfant dans cette école ?

Est-ce que, et si oui comment, vous vous y prenez pour diffuser votre démarche ?

Pourriez-vous vous investir directement en devenant membre de l'équipe voire fonder une école ?

Grille d'entretien pour les fondateurs-membres du personnel

Consigne de départ :

Tout d'abord, avant de commencer, pouvez-vous vous présenter brièvement (nom, âge, cursus scolaire, profession, ...).

Est-ce que vos enfants sont inscrits dans des écoles démocratiques ? Si oui quels âges ont-ils ? Depuis combien de temps ?

Êtes-vous membres de démarches citoyennes en parallèle ? Dans le domaine de l'alimentation : une AMAP ; un conseil de quartier, un conseil municipal, une association ?

Êtes-vous engagé dans une association, un parti politique, un syndicat ?

Votre démarche s'inscrit-elle dans un geste citoyen ? Un engagement politique alternatif, à sa manière ?

Rapport aux pédagogies alternatives et à l'école démocratique :

Comment envisagez-vous l'enseignement tel qu'il est mené actuellement dans les écoles classiques ?

Comment avez-vous eu connaissance des écoles démocratiques ?

Pourquoi cette pédagogie alternative plutôt qu'une autre ? Le caractère démocratique est-il prépondérant ?

Quelle signification mettez-vous derrière le mot démocratique, présent dans l'intitulé de cette pédagogie ?

Quel regard portez-vous sur les autres pédagogies alternatives ?

Quelles sont les valeurs qui caractérisent l'école démocratique ou qui sont selon vous à l'origine d'une telle démarche ?

Estimez-vous qu'un modèle de société particulier est donné à voir à travers cette pédagogie ? Lequel et selon quelles modalités ?

Qu'est-ce qui est selon-vous enseigné de manière indirecte aux membres de ces écoles ?

Conservez-vous des liens avec les anciens membres de l'école ? Savez-vous si ces derniers, pour la plupart d'entre eux, entretiennent un lien avec la vie de la cité justement (engagement associatif, engagement politique, manifestations, ...) ?

Le rapport à l'éducation et à la démarche de l'école démocratique :

Comment percevez-vous la scolarité d'une manière générale ? Est-ce que vous la percevez comme nécessaire / obligatoire ?

Pourquoi rendre la présence, un minimum d'heures de présence, obligatoire ?

Le coût d'une année à l'école pédagogique ne constitue-t-elle pas un frein à sa diffusion ?

Est-ce que, et si oui comment, vous vous y prenez pour diffuser votre démarche ?

Comment sélectionnez-vous les membres de l'école démocratique ? Qu'entendez-vous par autonomie ?

Pourquoi avoir fait le choix de restreindre cette démarche à la même catégorie d'âge que celle à laquelle s'adresse l'école classique ?

Pourquoi avoir mis en place une sorte de démocratie directe au sein de l'école avec le Conseil d'Ecole hebdomadaire plutôt qu'une démocratie représentative où les membres auraient des délégué(e)s ?

Lettre adressée aux parents

Madame, Monsieur,

Je sollicite aujourd'hui l'Ecole X. dans le cadre de mon mémoire de Master de Sociologie et de Science Politique effectué à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Ce mémoire vient clore ma deuxième année de Master et compte ainsi pour beaucoup dans l'obtention de mon diplôme.

J'ai décidé de me porter sur un sujet peu étudié par la science politique française, à savoir les pédagogies alternatives. Mes premières lectures m'ont permis de me rendre compte de l'extrême richesse qui caractérise cet univers parallèle au modèle scolaire « classique ». J'ai pu, notamment, prendre connaissance de l'existence des « écoles démocratiques » dont l'Ecole X. est l'une des représentantes. Ce modèle m'a tout de suite interpellé de par son originalité et la centralité qu'il donne à la voix des enfants. De plus, il me semble que les « écoles démocratiques » restent jusqu'ici plus méconnues par le grand public que les écoles se référant aux pédagogies Montessori ou encore Freinet. Cette recherche vise donc à entrevoir les « écoles démocratiques » comme un modèle éducatif singulier et à l'analyser en tant que tel.

Pour concrétiser ma démarche et me donner la possibilité d'enrichir pleinement ma recherche, je souhaiterais rencontrer quelques parents qui ont fait le choix, en accord avec leur(s) enfant(s), d'inscrire ces derniers dans l'Ecole X. . Ces entretiens seraient pour moi une formidable opportunité de prendre connaissance des raisons qui ont motivé leurs choix et de ce qui les amène à voir en ce type de pédagogie une meilleure solution que l'école « classique ». Des entretiens que je mobiliserai directement pour la rédaction de mon mémoire et sans lesquels ce dernier ne peut être réellement intéressant. Au niveau de la forme, et pour les besoins de ma recherche, il me semble préférable que les échanges que je serais amené à avoir avec les parents rencontrés durent au moins trois-quarts d'heure et qu'ils soient enregistrés. L'enregistrement me permettant par la suite de retranscrire les passages qui me semblent les plus riches et sources d'analyses. Toutefois les noms et prénoms des personnes interrogées ne seront mentionnés. Tous propos sera anonymisé et ne sera donc en aucun cas susceptibles de nuire aux principaux intéressés. De plus les enregistrements seront immédiatement supprimés à la suite des retranscriptions.

Mon mémoire, une fois terminé, ne sera lu que par mon directeur de mémoire et un second universitaire qui feront tous les deux partis de mon jury d'évaluation.

En espérant une réponse positive de votre part, elle serait très précieuse pour la recherche que je mène.

Si vous avez, cependant, besoin d'informations supplémentaires concernant ma démarche et les entretiens que je compte mener, n'hésitez pas à me contacter. Par e-mail à l'adresse suivante ... ou par téléphone au 06.

Cordialement,

Tableau récapitulatif

| Prénom Parent/Membre | Âge | Nombre d'enfant(s) | En couple/divorcé(e) | Activité professionnelle | Profession et catégorie socio-professionnelle | Engagement (associatif, syndical, partisan) | Raison(s) ayant motivé l'inscription dans une école démocratique |
|-----------------------------|--------------|--|----------------------|--|---|--|--|
| Maxime (membre fondateur) | 39 ans | 2 (les deux inscrits en école démocratique) | En couple | Gérant d'un cabinet de transactions immobilières | CSP 2 : Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | Association de yoga et site internet consacré à l'alimentation (non dévoilés au cours de l'entretien) | Trouve que le modèle proposé n'est pas forcément le meilleur qui puisse exister. Alternative philosophique ici. |
| Alice (membre fondatrice) | Trentaine | 1 (inscrit en école démocratique) | En couple | Salariée de l'école et anciennement en freelance dans le monde de la mode et du luxe | CSP 2 : Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | A été engagée dans une AMAP sur la région parisienne | Elle est devenue maman et a commencé à réfléchir sur un modèle dont elle percevait qu'il ne fonctionnait pas. Alternative philosophique. |
| Romain (membre fondateur) | Trentaine | 1 (inscrit en école démocratique) | En couple | Professeur des écoles actuellement en disponibilité | CSP 4 : Professions intermédiaires | Pas engagé mais aimerait l'être dans une association écologiste | Dans le monde de l'éducation, il a essayé différentes méthodes sans pour autant en avoir vu des bénéfiques. Pour lui celle-là est celle qui convient le mieux. |
| Véronique (parent) | Quarantaine | 3 (un en école démocratique) | En couple | Professeure de français pour étrangers en université | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Association de parents d'élèves | Le mal-être de son fils dans le système classique l'a conduite à trouver une alternative. Celle-ci étant la seule elle n'a pas eu le choix. |
| Thierry (parent) | 48 ans | 3 (un en école démocratique) | En couple | Sophrologue | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Pense à s'engager au niveau politique localement | Son fils a eu un enseignant « nocif » et cela n'allait plus du tout. Il a pensé faire l'école à la maison pendant un moment avant de se raviser. |
| Philippe (parent) | 46 ans | 2 (les deux inscrits en école démocratique) | En couple | Professeur de yoga et anciennement directeur dans une entreprise américaine de ré-assurance | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Adhérent à Greenpeace mais pas très actif. Membre d'une AMAP | Ses enfants ont été dans des écoles internationales au début de leur scolarité à l'étranger et étant à la recherche d'alternative le couple s'est orienté vers l'éducation démocratique. |
| Sarah (parent) | 28 ans | 1 (inscrit en école démocratique) | En couple | Commerciale pour un grossiste en boulangerie-pâtisserie | CSP 4 : Professions intermédiaires | Aucun | Très mauvais souvenir de l'école pour elle personnellement. Philosophie éducative lui plaît beaucoup. |
| Julien (parent) | 27 ans | 1 (inscrit en école démocratique) | En couple | Boulangier salarié | CSP 6 : Ouvriers (qualifiés de type artisanal) | Aucun | Très mauvais souvenir de l'école le concernant. Choix fait pour la philosophie éducative. |
| Florence (parent) | Quarantaine | 2 (un en école démocratique) | Veuve | Infirmière en psychiatrie dans le public | CSP 4 : Professions intermédiaires | Aucun | Son enfant a de grosses difficultés à l'école et n'a même pas trouvé sa place dans l'école démocratique |
| Maude (parent) | 49 ans | 2 (un en école démocratique) | Divorcée | Professeure des écoles | CSP 4 : Professions intermédiaires | Elle est en train de créer sa propre école démocratique car son métier et la philosophie éducative ne lui conviennent plus | Elle dit avoir vu les dégâts que l'Éducation nationale a fait sur son aîné et veut éviter ça pour sa fille |
| Myriam (parent) | 37 ans | 2 (les deux inscrits en école démocratique puis au final plus qu'un) | Séparée | Professeure de musique pour enfants et anciennement technicienne en collectivité territoriale pendant dix ans | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Anciennement très engagée dans le secteur associatif | Son aîné qui est resté dans l'école démocratique connaissait des problèmes dans l'école classique et a été diagnostiqué avec un problème de l'attention |
| Sophie (membre) | 35 ans | 1 | En couple | Membre salariée depuis janvier 2018 et formation de styliste qui l'a amené à travailler pendant six ans pour des marques de luxe | | N'est pas engagé mais aimerait l'être pour faire connaître la démarche | |
| Mathilde (membre stagiaire) | 27 ans | | | Professeure des écoles qui s'est mise en disponibilité | CSP 4 : Professions intermédiaires | Aimerait adhérer à une association féministe | |
| Marie (parent) | 41 ans | 1 (inscrit en école démocratique) | Séparée | Journaliste en free-lance et traductrice | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Anciennement engagée avant d'avoir un enfant. Engagements consacrés aux personnes étrangères et au droit de circulation | Son enfant vivait avec un grand mal-être dans le système classique. Diagnostiqué précoce ou à haut potentiel. |
| Michel (parent) | Cinquantaine | 4 enfants (un inscrit en école démocratique) | Séparé | Coach en entreprise | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Engagé dans deux associations en direction des cadres pour la reprise d'une activité et des jeunes à la recherche de l'emploi | Son enfant n'était pas bien dans le système classique et il le décrit comme à haut potentiel. |
| Catherine (parent) | Cinquantaine | 2 enfants (un en école démocratique) | Divorcée | Professeure de yoga | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Aucun engagement, « son engagement c'est son métier » | Son enfant avait de grosses difficultés d'intégration dans son collège et elle ne voulait sans doute pas revivre ce qu'elle avait vécu avec son aîné |
| Valérie (parent) | 50 ans | 2 enfants (un en école démocratique) | Séparée | Cadre dans une administration centrale | CSP 3 : Cadres et professions intellectuelles supérieures | Beaucoup d'engagements par le passé. Encartée au PS, syndiquée à la CFDT, aujourd'hui partie prenante dans un projet de jardin partagé | |