

---

# La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif

Marie-Charlotte Allam

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/4219>

DOI : 10.4000/trema.4219

ISSN : 2107-0997

#### Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2018

ISSN : 1167-315X

#### Référence électronique

Marie-Charlotte Allam, « La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif », *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4219> ; DOI : 10.4000/trema.4219

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Tréma

---

# La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif

Marie-Charlotte Allam

---

*Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une thèse de socio-histoire sur les innovations pédagogiques depuis la Libération jusqu'à la loi du 23 janvier 2005. Combinant à la fois une approche archivistique et une démarche ethnographique, il s'agit d'une part de s'intéresser à des « moments-clés » qui scandent l'histoire de l'innovation pédagogique et révèlent les interactions (débat, controverses, collaborations) entre les différents acteurs qui participent ou s'opposent à la fabrique d'une autre école ; et d'autre part, grâce à l'étude d'écoles et de projets d'établissements publics expérimentaux, l'objectif est de saisir les évolutions et la diffusion, dans et au-delà du système éducatif, des représentations et des pratiques de l'innovation.*

## Introduction

- 1 La période actuelle se caractérise par une publicisation croissante de la question des pédagogies scolaires en France. Elle se traduit par une effervescence intellectuelle, militante et enseignante (avec la publication de nombreux ouvrages), par une médiatisation plus intense, et par la structuration de mobilisations collectives en faveur d'une autre école (à travers des initiatives variées, comme celle du Printemps de l'Éducation ou le mouvement Colibris). La médiatisation de l'expérience de Céline Alvarez dans une école de banlieue parisienne, empruntant à la pédagogie Montessori, en constitue une illustration exemplaire. Son initiative, et les controverses qui l'entourent, ont été relayées par des médias spécialisés ou généralistes. Son ouvrage *Les Lois naturelles de l'enfant* s'est constitué en succès de librairie. Le mouvement Montessori suscite, depuis

plusieurs années, l'intérêt d'un grand nombre d'enseignants et de parents, ce qui n'est pas sans lien avec la popularité de C. Alvarez. Au point que le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, souhaite insuffler « l'esprit Montessori » dans le système éducatif<sup>1</sup>.

- 2 Cette valorisation des pédagogies alternatives comme la pédagogie Montessori, que ce soit dans les sphères politiques ou médiatiques, s'inscrit dans la diffusion d'un discours, plus général, sur l'innovation pédagogique. L'injonction à innover dans l'enseignement public fait désormais partie des lieux communs des discours éducatifs (Tricou, 2009). L'innovation renvoie autant à la recherche de nouvelles méthodes pédagogiques, de pratiques que de structures dans l'enseignement.

« Hier considérée comme transgressive, comme l'apanage des mouvements pédagogiques, tels Montessori ou Freinet, au moins jusqu'en 1977, l'innovation est aujourd'hui une attitude qui doit être partagée par tous »<sup>2</sup>.

- 3 Ce phénomène paraît d'autant plus surprenant que les pédagogies alternatives ont été cantonnées, depuis les années 1960, à une place marginale dans l'Éducation nationale (Gutierrez, Besse et Prost, 2012 ; Houssaye, 2011). Ainsi, si certaines expériences ont été impulsées par les pouvoirs publics - à l'instar des classes nouvelles à la Libération - nombre d'initiatives de pédagogie nouvelle ont été sanctionnées par l'inspection ou le pouvoir politique. Les expériences libertaires, communautaires ou non directives des « années 68 », parce qu'elles visaient à subvertir l'ordre scolaire (et social) traditionnel, ont connu un sort à peu près similaire. Dès lors, comment comprendre la diffusion d'un discours contemporain valorisant les expériences pédagogiques alternatives ?
- 4 Cet article dresse un panorama de la médiatisation des alternatives scolaires depuis 1974 jusqu'à 2002. Par alternatives scolaires, nous désignons ici toutes les expériences qui se revendiquent de la recherche d'une « autre école », d'une autre manière d'enseigner, ou qui sont étiquetées comme telles dans les médias. Elles regroupent à la fois des écoles alternatives et des mouvements pédagogiques (Montessori, Freinet, Decroly, Steiner, écoles nouvelles), et des initiatives localisées dans des classes ou des établissements « standards ». Ces expériences peuvent être initiées par des enseignants, seuls ou collectivement, ou par des autorités éducatives (recteurs, inspecteurs, chefs d'établissement, etc.). Elles portent sur la pédagogie, mais également sur la vie scolaire, sur l'architecture, les rapports de l'école avec son environnement (économique, culturel ou social), ou sur l'introduction de nouvelles technologies d'enseignement. Le prisme est donc large pour étudier les pratiques qui relèvent d'une « alternative » à l'enseignement classique. Nous postulons que les discours sur ces alternatives portent sur un enjeu plus large, de transformation du système éducatif dans son ensemble. Cet article vise à mettre en lumière les « problématisations politiques de l'école » sur lesquelles se fondent ces discours (Balland, 2009 ; Sawicki, 2012)).
- 5 L'étude, sur trois décennies, des discours médiatiques dans la presse éducative s'inscrit dans une démarche de sociologie politique des problèmes publics (Neveu, 2015). L'innovation pédagogique est entendue comme un problème public, au sens de Joseph Gusfield (1984). Afin d'étudier l'émergence ou l'affirmation de problématisations spécifiques, nous portons l'attention sur le processus de cadrage médiatique de ce problème et la manière dont il se transforme sur la période étudiée. Le cadrage de l'innovation pédagogique renvoie tout d'abord à une sélection et à un tri des différentes expériences pédagogiques : qu'est-ce qui est de l'innovation et qu'est-ce qui n'en est pas ? Quelles sont les traits saillants de l'innovation pédagogique, ses finalités ? Cette opération

promeut une définition spécifique du problème public, lui associe des interprétations causales (la désignation d'un responsable), des critères d'évaluation (implicites ou explicites) et des solutions. Comme le montrent Gamson et Modigliani à propos du traitement médiatique de l'énergie nucléaire aux États-Unis (1989), plusieurs cadres peuvent se succéder dans le temps. Ils peuvent également coexister, à travers des conflits et des controverses politiques (Gilbert et Henry, 2012). Les médias spécialisés dans l'éducation forment à ce titre une arène de publicisation spécifique pour étudier ce processus de cadrage des discours sur l'innovation pédagogique. D'une part, la presse éducative est considérée comme un espace public « d'échanges et de controverses où sont redéfinis les problèmes publics et leurs modes de résolution » (Buisson-Fenet, 2007). Cette publicisation correspond-elle à une politisation de la question des alternatives scolaires ? Par politisation nous désignons d'une part le processus par lequel une activité qui se situe hors du champ politique, ici les expériences pédagogiques, est requalifiée, c'est-à-dire saisie par des acteurs appartenant au champ politique (Lagroye, 2003). La politisation renvoie également à l'émergence, dans les discours médiatiques, de clivages et de conflits de valeur autour des finalités des alternatives pédagogiques, (Duchesne et Haegel, 2004).

- 6 L'article étudie comment s'impose, se politise, et se dépolitise un discours médiatique sur les alternatives scolaires à partir des années 1970 jusqu'au début des années 2000. Cette médiatisation n'est pas linéaire, mais se caractérise trois séquences principales, qui renvoient à trois modalités différentes de publicisation. Entre 1975 et 1981, un cadrage dépolitisant de la question des alternatives pédagogiques émerge en lien avec l'affirmation d'un discours sur l'innovation pédagogique (I). Par dépolitisation, nous désignons ici le processus par lequel le caractère subversif, clivant ou conflictuel de ces expériences est gommé au profit d'un cadrage consensuel. Par la suite, deux périodes se caractérisent par une intensification dans la production d'articles sur les alternatives scolaires. Au début des années 1980, une première problématisation s'impose : l'innovation pédagogique comme levier de réforme globale du système éducatif (II). Une seconde phase de publicisation se situe au début des années 2000, conjointement à la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'innovation pédagogique. L'émergence d'un cadrage concurrent de la question de l'innovation pédagogique aboutit à la re-politisation des discours sur l'innovation pédagogique (III).

#### **Encadré méthodologique**

Nous présentons les résultats de l'analyse d'un corpus d'environ 400 articles sélectionnés dans le magazine *Le Monde de l'éducation*, entre 1974 et 2005. La revue fut publiée par le groupe du journal *Le Monde* jusqu'en 2008.

À sa création, le magazine est le seul périodique spécialisé dans l'éducation qui vise un public large. Dans les années 1970, le champ du journalisme éducatif est en pleine expansion. La revue rassemble des journalistes spécialisés qui côtoient des journalistes du *Monde*. Le corpus comporte un peu moins de 400 articles, qui ont été sélectionnés sur la base de leur contenu. Tous les articles qui portent sur, ou évoquent, des alternatives pédagogiques, c'est-à-dire, des expériences pédagogiques locales ou nationales qui visent à changer l'enseignement, ses structures, les pratiques et la relation pédagogiques et son rapport aux autres mondes sociaux. Nous avons tout d'abord réalisé une analyse de contenu des articles en insistant sur la rhétorique mobilisée par les auteurs et les jugements de valeur portés sur les expériences. Celle-ci met au jour la « rhétorique de l'objectivité » (Padioleau, 1976, p. 1976) employée par les auteurs pour décrire les expériences pédagogiques

alternatives. En parallèle, il s'agit d'étudier les critères implicites ou explicites sur lesquels ils se fondent pour juger ces alternatives.

L'analyse également a permis de réaliser une typologie des expériences recensées dans *Le Monde de l'éducation* sur les trois décennies étudiées. Cette classification se fonde sur l'objet des expériences (portent-elles sur les apprentissages ? Sur une discipline ? Sur l'architecture ?), leur inscription institutionnelle (dans une école publique, privée ; le niveau d'enseignement concerné ; partenariat avec d'autres collectivités ; relations avec l'administration locale, etc.), le type de public visé principalement (élèves décrocheurs, en difficulté, tous types d'élèves) ; l'ampleur et la durée de l'expérience (sur un établissement scolaire entier ou plusieurs, sur une classe) ; la référence à des théories pédagogiques (pédagogie institutionnelle, Freinet, Montessori, etc.) ; les acteurs à l'initiative de l'expérience (enseignants, inspecteurs, expérimentation pilotée au niveau national). Cette typologie permet d'étudier l'évolution dans le temps des expériences et leurs transformations. Enfin, les expériences sont classées en fonction de leurs finalités explicites ou implicites vis-à-vis du système éducatif (Cros, 1993). Il en ressort deux grandes catégories d'expériences : celles qui mettent en cause les finalités politiques attribuées à l'école et en propose de nouvelles ; celles qui visent à renforcer les finalités officielles en corrigeant les dysfonctionnements du système ou en améliorant ses performances. Ces deux finalités renvoient à deux paradigmes antagonistes : celui de l'éducation nouvelle d'un côté ; et de l'autre, une volonté de rationalisation de l'action éducative. S'opposent dans les articles un souci d'épanouissement de l'enfant contre un objectif de performance scolaire ; un développement de l'esprit critique contre une préparation au monde du travail, l'image d'une école-cocon contre celle d'une école qui reflète la vie « réelle », etc. Notre travail consiste à analyser comment les auteurs du *Monde de l'éducation* parlent de ces expériences, des finalités qu'ils leur attribuent.

Cette réflexion est mise en perspective par le recensement systématique des articles sélectionnés en fonction de leurs auteurs (sont-ils des journalistes spécialisés, des pigistes, des scientifiques ou experts, etc.), de leur rubrique (un dossier, ou une rubrique thématique ; et la place de cette rubrique dans la revue). Cette démarche nous a permis de mettre en avant plusieurs moments de publicisation de la thématique.

## La construction d'un cadrage dépolitisant des expériences éducatives alternatives à partir des années 1970

- 7 Cette première partie reprend les résultats d'une première analyse menée en 2015 sur la période 1974-1987 à partir du corpus du *Monde de l'éducation* (Allam, 2017). L'analyse de cette période montre la dépolitisation progressive des discours sur les expériences éducatives alternatives. La construction d'un « cadrage dépolitisant » (Nollet et Schotté, 2014) repose ici sur la diffusion d'un discours consensuel sur l'« innovation pédagogique ».

## L' « innovation pédagogique » comme catégorie consensuelle

- 8 Avant d'étudier les usages de ce terme dans *Le Monde de l'éducation*, nous souhaiterions aborder rapidement l'intérêt d'étudier cette catégorie qui va s'imposer progressivement dans l'action et les discours éducatifs. Avant de s'affirmer comme catégorie d'analyse dans les médias, l'innovation pédagogique est une expression employée dans des champs spécifiques. Elle est utilisée dans la recherche pédagogique, nationale et internationale, et dans les sphères décisionnelles. On trouve les traces du terme dans des documents émanant d'instances internationales (le CERI de l'OCDE ou l'UNESCO) dès les années 1960. Elle accompagne un discours sur la modernisation des systèmes d'enseignement et sur la décentralisation. Elle est mobilisée en opposition à l'idée d'un changement imposé d'en-haut par le pouvoir politique. Cette catégorie n'est pas employée « sur le terrain », par les acteurs enseignants qui mettent en œuvre les expériences alternatives. Elle va s'y imposer dans les années 1990 et dans les années 2000, quand une politique d'innovation pédagogique s'institutionnalise dans le système éducatif. Les circulations de cette catégorie de la sphère décisionnelle et scientifique à la sphère médiatique ou militante ne vont pas de soi (Fortané, 2010). Son affirmation au-delà des élites décisionnelles révèle son institutionnalisation et le processus de re-problématisation du changement scolaire et des alternatives éducatives.
- 9 Pendant les années 1970, jusqu'à l'alternance de 1981, les expériences éducatives sont abordées de manière régulière dans des dossiers du *Monde de l'éducation*, dans des recensions d'ouvrages et dans des articles de la rubrique « Vie de la classe ». Celle-ci concerne les pratiques pédagogiques dans les établissements. L'innovation, dans les articles, n'y est jamais définie précisément et désigne, de manière floue, toute expérience éducative locale menée par des acteurs de terrain. Elle englobe en ce sens les expériences liées aux pédagogies alternatives. L'usage de ce terme élude la question des finalités des expériences, qu'elles soient contestataires ou non.
- 10 Ici, la dépolitisation se caractérise par une éviction des interprétations en termes de conflits ou de clivages politiques. Elle se caractérise tout d'abord par l'effacement des clivages autour des finalités des expériences alternatives (souvent contestataires ou subversives de l'ordre scolaire). Elle se traduit également par une interprétation individualisante et moralement consensuelle, l'épanouissement de l'enfant. Ce phénomène est particulièrement probant dans le numéro spécial pour les dix ans de mai 1968 dans lequel plusieurs articles portent sur des expériences alternatives. En effet, les finalités politiques ou contestataires de ces expériences y sont éludées. Ces enjeux politiques disparaissent au profit d'une analyse psychologisante en termes de bien-être des enfants et d'épanouissement individuel, c'est-à-dire, en termes de valeurs consensuelles (Comby, 2015). L'engagement et les motivations politiques des enseignants et des parents qui s'engagent dans de telles expériences (Pegis, 2009) sont minorées voire passées sous silence.

## La diffusion d'un discours expert sur les alternatives scolaires

- 11 L'éviction des finalités politiques, souvent contestataires, des expériences pédagogiques alternatives est, en partie, le produit du travail journalistique en éducation (Cussó et Gobin, 2008). Jean-Gustave Padioleau, dans son article sur les journalistes éducatifs (dont

certaines travaillent au Monde de l'éducation), montre comment leur travail crée une dépendance vis-à-vis des sources institutionnelles et politiques (1976). En effet, *Le Monde de l'éducation* fait partie, à l'époque, des principaux interlocuteurs du ministère de l'Éducation. Or, cette configuration limite la production de propos trop clivants ou polémiques (Sedel, 2014). De plus, les éditorialistes du *Monde de l'éducation* se placent en experts de la réforme éducative. Dès le premier édit, ils affirment leur volonté d'orienter la décision politique. Ainsi, Jean-Gustave Padioleau, puis plus récemment, Julie Bouchard (2012), soulignent l'importance de cette visée réformatrice dans l'affirmation du journalisme éducatif des années 1970. Leurs analyses mettent en évidence le rôle du *Monde de l'éducation* dans la construction d'une expertise politique en éducation. La dépolitisation s'appuie en effet sur la construction d'un discours expert sur l'innovation pédagogique. Les journalistes se distancient d'une rhétorique militante ou purement intellectuelle, et ont recours à une rhétorique qui leur est propre. Ils revendiquent ainsi une forme d'objectivité (Léglise et Garric, 2012 ; Padioleau, 1976) qui s'appuie sur des logiques argumentatives, des attributions de responsabilité, des évaluations morales, et des critères plus ou moins explicites afin d'analyser les expériences pédagogiques alternatives. La technicisation des discours sur les alternatives scolaires constitue un dernier élément de dépolitisation. Elle se caractérise par un processus de catégorisation, de scientification des articles.

- 12 Par ailleurs, les auteurs de la revue élaborent eux-mêmes des critères qui leur permettent d'évaluer les expériences décrites. Ceux-ci se fondent sur une comparaison implicite des écoles alternatives avec les écoles traditionnelles. Les premières sont présentées comme des écoles-cocons où les élèves, enseignants et parents seraient heureux. Les expériences alternatives sont jaugées au regard des normes « standards » de l'enseignement public : l'acquisition des savoirs scolaires, les résultats aux examens et la capacité d'intégration des élèves d'écoles différentes dans l'enseignement classique. Le critère fondamental étant l'adaptation (ou l'inadaptation) des expériences pédagogiques à l'ensemble du système éducatif.
- 13 Dans quelle mesure cette dépolitisation va-t-elle conditionner les futurs discours sur l'innovation pédagogique et sur les alternatives scolaires ? Pour répondre à cette question, le texte suit la trajectoire de ce cadrage au cours du temps. Nous avons repéré deux tournants dans les discours médiatiques sur les alternatives scolaires, qui correspondent à deux moments de publicisation différents : au début des années 1980 et au tournant des années 2000.

## L'innovation pédagogique comme levier de réforme du système éducatif (années 1981-1988)

- 14 Entre 1981 et 1984, la ligne éditoriale du Monde de l'éducation soutient la politique du ministre socialiste Alain Savary<sup>3</sup>. La politique d'innovation pédagogique qu'il met en place bénéficie d'une couverture médiatique large, au détriment des expériences non institutionnelles. En effet, les dossiers abordent plus régulièrement les innovations pédagogiques menées dans le cadre des politiques du ministère, principalement la rénovation des collèges et les Projets d'Action Éducative (PAE) (1).
- 15 Cette période correspond à l'affirmation d'une « problématisation réformatrice », qui fait de l'innovation pédagogique un levier de réforme globale du système éducatif. Dans les

années 1980, le cadrage dépolitisant décrit ci-dessus oriente les futurs débats, non pas vers les finalités politiques de l'innovation pédagogique, mais plutôt vers les moyens de la réaliser. Ainsi, les articles s'articulent autour d'une interrogation centrale : « Comment mettre les expériences pédagogiques au service d'une réforme globale du système éducatif ? » (2).

## Des alternatives pédagogiques inégalement médiatisées

- 16 C'est moins la quantité d'articles récoltés que leur nature qui nous permet ici de parler d'une mise à l'agenda de l'innovation pédagogique. Pendant la période 1981-1988, on compte 75 articles collectés pendant cette période (soit un peu moins de 20 % du total), contre 63 entre fin 1974 et 1980. Parmi ces articles, nous avons recueillis 9 éditos de la revue abordant la question de l'innovation pédagogique, en lien avec la réforme éducative. Nous avons analysé la place des pédagogies alternatives en fonction des différentes rubriques et de leur importance (en termes de centralité et de pages) dans *Le Monde de l'éducation*.
- 17 Quelles sont les pédagogies alternatives mises en avant dans ces politiques et dans le magazine ? Au détriment de quelles autres ? L'exposition médiatique des « innovations pédagogiques » est inégale. Dans les années 1980, les expériences recensées sont, pour la plupart, institutionnelles, c'est-à-dire développées dans le cadre des politiques d'innovation, ou impulsées par les administrateurs intermédiaires de l'Éducation nationale (inspecteurs, recteurs). Leur couverture médiatique se fait au détriment d'autres expériences, non institutionnelles. Les écoles et pédagogies alternatives sont reléguées dans les rubriques moins centrales (à l'instar des recensions) pendant que les PAE et la réforme Legrand bénéficient de dossiers spéciaux.

## Des politiques en faveur de l'innovation pédagogique : les PAE et la rénovation des collèges

- 18 Deux politiques favorisant l'innovation pédagogique sont à l'agenda médiatique au début des années 1980 : les expérimentations qui se déroulent dans le cadre de la rénovation des collèges menée par l'équipe de recherche de Louis Legrand à l'INRP ; les PAE qui renouvellent la politique des « 10 % » née après 1968.
- 19 Les PAE sont créés à la rentrée 1981-1982 dans les établissements (et se déploient surtout dans les collèges). L'élaboration d'un PAE doit faire l'objet d'une concertation au sein des établissements puis ils sont soumis à l'accord de l'inspection académique. Les projets qui répondent aux critères bénéficient alors de moyens supplémentaires (issus de collectivités ou de l'Éducation nationale). D'une part, les PAE doivent répondre à un des trois objectifs officiels : enrichir le travail de classe, développer des activités éducatives en dehors des horaires de cours, réaliser des travaux matériels d'amélioration des locaux scolaires. C'est le premier type de PAE qui domine sur l'année 1981-1982 (à 54 %, contre 20 % pour les projets d'ouverture socio-culturelle). D'autre part, le tout doit être réalisé en collaboration avec les parents et permettre l'ouverture de l'établissement sur son environnement. Les projets doivent également avoir une portée plus large, qui vise à changer les rapports enseignants-élèves et à établir des passages entre les disciplines. Enfin, ils doivent privilégier les « méthodes actives » et un projet d'ensemble (et non pas une action ponctuelle).

- 20 L'édito du numéro de juillet-août 1982 est ainsi consacré à ces PAE. Il interroge leur rôle dans la transformation globale du système éducatif. Les PAE « resteront-elles quelques îlots de liberté, voire de simples 'gadgets', plaqués sur une réalité figée, ou seront-elles des agents de changement de l'école ? » (p. 11). Le titre de l'édito, « Les armes du changement », évoque la stratégie adoptée par le ministère pour mener des réformes. Pour l'auteur, les PAE pourraient être un « moyen de lutte contre l'échec scolaire » qui associerait « élèves, enseignants et parents à la gestion de l'innovation » (p. 10).
- « Pour amener des changements dans le système, on compte sur l'incitation et le volontariat. Plutôt que d'imposer une transformation des structures à une date donnée, à la façon de M. Haby et de sa réforme, M. Savary paraît vouloir favoriser une évolution des mentalités, afin de mettre l'enseignement secondaire en accord avec ses nouveaux objectifs »<sup>4</sup>.
- 21 La rénovation des collèges est la seconde politique menée par le ministère de l'Éducation qui s'appuie sur des « expériences pédagogiques » alternatives. La rénovation des collèges s'inscrit dans la suite de la loi Haby de 1975 sur le collège unique. Lorsque Savary prend la tête du ministère de l'Éducation nationale, il met en place une réforme qui s'inspire des expérimentations menées dans plusieurs collèges par l'équipe de Louis Legrand à l'INRP depuis plus de dix ans. En décembre 1982, son rapport, « Pour un collège démocratique », est remis au ministre (Legrand, 1982). Face aux dysfonctionnements du collège unique, le texte ouvre des pistes pour lutter contre l'échec scolaire. Il ambitionne d'adapter les contenus d'enseignement et la pédagogie à l'hétérogénéité des publics scolaires et à la diversité des situations locales. Ainsi, le projet préconise la mise en œuvre d'une « pédagogie différenciée ». Elle consiste à répartir les élèves dans différents groupes de niveaux, qui varient au cours du temps, de manière à favoriser l'hétérogénéité ou l'homogénéité des niveaux. Le tutorat est une mesure phare des collèges Legrand. Un enseignant tuteur est chargé d'aider plusieurs élèves dans leur travail et leur vie scolaire. Ceci implique une transformation du statut des enseignants, qui comprenne un temps hebdomadaire de concertation de l'équipe et le tutorat des élèves. Le projet s'appuie sur des pratiques issues de pédagogies coopératives (le tutorat, le travail en équipe) et de pédagogies actives (afin de favoriser l'expression des élèves). Afin de créer des liens entre l'élémentaire et la 6ème, il reprend l'idée de cycles chère à certaines écoles expérimentales depuis les années 1970 (dont l'école Vitruve ou les écoles de la Villeneuve de Grenoble par exemple). Il institue également une dose d'autogestion, en mettant l'accent sur l'autonomie des établissements, dont la mission est de s'adapter à la diversité des contextes locaux.
- 22 Cependant, au lieu de généraliser les expériences développées dans les « collèges Legrand », le ministre opte pour une méthode contractuelle. Celle-ci s'oppose à une réforme « top-down » qui serait appliquée par le ministère uniformément sur tout le territoire<sup>5</sup>. La réforme se fonde sur le volontariat des collèges, qui ont le choix de mettre en œuvre la rénovation, ce qui, au final, limitera considérablement sa diffusion (Dulot, 1989). De plus, la rénovation ne s'attache ni à redéfinir le statut des enseignants, ni à mettre en œuvre des formes de tutorat. Cette réforme fait débat parmi les enseignants, controverses que *Le Monde de l'éducation* restitue dans plusieurs numéros de 1983. En mars et juin 1983, *Le Monde de l'éducation* fait place, dans son courrier des lecteurs, aux controverses entre les enseignants, qui soulignent l'enjeu politique de la rénovation.
- 23 Ces deux politiques reconnaissent et rendent possible certaines pratiques pédagogiques alternatives au sein de l'enseignement public : l'ouverture de l'école, les « pédagogies

actives » ou « différenciées », les cycles, le tutorat, etc. Néanmoins, leur médiatisation dans les années 1980 relègue au second rang, dans *Le Monde de l'éducation*, les expériences non ou anti-institutionnelles et les écoles expérimentales.

### L'effacement des expériences alternatives au profit des initiatives institutionnelles

- 24 Tout d'abord, la naissance d'une rubrique « Innovation » (qui sera par la suite remplacée par la rubrique « Tendances ») s'inscrit dans la valorisation d'expériences institutionnelles. Entièrement destinée aux initiatives pédagogiques dans les établissements scolaires, elle traite en majorité d'expériences institutionnalisées, c'est-à-dire encadrées par l'État dans le cadre des PAE ou de la rénovation des collèges. La création de cette rubrique appuie un processus de technicisation des discours sur les innovations pédagogiques.
- 25 Ainsi, les articles portent en général sur des techniques de modernisation de l'enseignement (notamment, par les nouvelles technologies, l'informatique et les logiciels, etc.) et sur l'ouverture de l'école. Ce second volet est lui-même préconisé par les orientations ministérielles qui définissent les PAE. Un autre type d'articles concerne les innovations « sociales » qui visent à transformer les relations au sein des établissements. Les initiatives de partenariats avec le monde du travail et de l'entreprise sont également valorisées. Parallèlement, l'introduction d'outils informatiques et de nouvelles technologies est préconisée à travers l'exemple de plusieurs expériences. La définition implicite de l'« innovation » qui domine dans ces articles peut être qualifiée de technique, au sens où elle se fonde sur une conception issue du monde économique (Cros, 1993), la dimension sociale des innovations n'est pas mise au second plan, mais elle est subordonnée aux impératifs de modernisation. Ces expériences prennent place, généralement, dans un établissement « standard », et non dans des écoles alternatives, et se déploient le plus souvent dans des collèges.
- 26 Parallèlement, les articles portant sur les écoles alternatives se font moins nombreux (une quinzaine sur la période). Les établissements et expériences autogestionnaires sont beaucoup moins présents dans les années 1980 que sur la période précédente. De plus, ils sont relégués aux rubriques périphériques (dans la rubrique « Étranger » pour les expériences menées hors de France ou dans les recensions, pour les livres publiés qui évoquent des expériences alternatives). Ce phénomène peut paraître d'autant plus paradoxal que le ministère a autorisé en 1982 la création de quatre établissements expérimentaux fonctionnant en autogestion (le lycée autogéré de Paris, le lycée autogéré de Saint Nazaire, le centre expérimental pédagogique maritime d'Oléron, et le collège expérimental Le Montaud à Anduze).
- 27 Le lexique du « bonheur » est utilisé pour qualifier l'état d'esprit de ces écoles, à l'instar de l'article sur les anciens élèves des écoles expérimentales de février 1984, intitulé « Heureux anciens des écoles nouvelles »<sup>6</sup>. Les anciens élèves étant décrits comme « habités par une sorte de grâce durable », ils « gardent de leur scolarité un souvenir d'équilibre et de bonheur ». Dans cet article, « ils n'ont que des histoires roses à raconter et ne parlent que de bonheur, de plaisir, de joie, de liberté, d'épanouissement » (p. 10). À la recherche de « notes discordantes », l'article s'inscrit dans les mêmes analyses que ses prédécesseurs, déjà plusieurs années auparavant : « les apprentissages rarement scolaires », le « passage dans le système traditionnel » qui en a « mis quelques un à l'épreuve » sur le plan des savoirs fondamentaux (en français et en mathématiques), et de

l'organisation sociale (la « discipline très stricte du lycée ») et enfin de leur marginalisation vis-à-vis des autres élèves.

### Pédagogies alternatives vs. pédagogie différenciée ?

- 28 Les articles évoquent rarement les pédagogies alternatives, qu'ils regroupent derrière le vocable de « pédagogies actives ». Fait remarquable dans ces années-là, les différences entre les philosophies pédagogiques liées à l'Éducation nouvelle (Montessori, Freinet, Decroly, principalement) sont gommées. Ces mouvements sont groupés au sein d'un même ensemble qui efface leurs spécificités, et leurs orientations politiques<sup>7</sup>.
- 29 Enfin, ces pédagogies font l'objet de critiques communes. Elles se seraient montrées, dans les années 1970, incapables de lutter contre l'échec scolaire d'une part. En vue de lutter contre cet échec, cette décennie a vu éclore toute une série d'initiatives dans les écoles alternatives ou traditionnelles, qui se détachent des mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle.
- « La pratique classique des mouvements pédagogiques (adhésion individuelle des enseignants, recherche de nouvelles méthodes et diffusion des informations) paraît moins ambitieuse que la volonté de ceux qui se retrouvent dans tel ou tel établissement pour changer quelque chose immédiatement »<sup>8</sup>
- 30 D'autre part, ces mouvements ne seraient plus à l'avant-garde pédagogique, car concurrencés par des initiatives privées et des expériences au sein d'établissements.
- « Ainsi les années 80 sont-elles marquées à la fois par une crise du militantisme pédagogique et par une avancée pratique des expérimentations locales, en convergence avec une floraison d'écoles privées d'inspirations diverses (École alsacienne, Rudolph Steiner, Montessori, etc.) »<sup>9</sup>.
- 31 Enfin, la valorisation de la pédagogie différenciée des années 1980 se substitue à celle des pédagogies alternatives des années 1970. Reprenant des principes piochés çà et là dans les philosophies pédagogiques (Claparède, Freinet, Oury entre autres), prônée dans le rapport Legrand, la pédagogie différenciée est présentée comme le nouveau remède à l'échec scolaire. Elle est parfois opposée aux pédagogies « nouvelles ». Ainsi, certains innovateurs rejettent toute référence à une « pédagogie nouvelle »<sup>10</sup>.
- « Il n'aurait pas été question de demander à M. Kérijaouen du travail de groupe et des classes autogérées. Mais la pédagogie individualisée qu'il applique ici sert à mieux faire passer les difficultés du programme. Elle rend l'école plus efficace. Et elle ne pénalise pas les meilleurs<sup>11</sup>. [...] Les instituteurs traditionnels ont réalisé que l'immobilisme n'était plus viable. Et les instituteurs d'avant-garde ont, de leur côté, compris que les théories les plus « libertaires » ne répondaient plus aux exigences des parents<sup>12</sup> ».
- 32 L'expression de « pédagogie individualisée » ou de « pédagogie différenciée », si elle reprend des principes de pédagogies alternatives, semble donc plus consensuelle. Éloignée de l'aspect politisé et clivant des pédagogies alternatives, on lui assigne une finalité partagée par tous : lutter contre les inégalités scolaires en adaptant l'enseignement à chaque élève.
- 33 Au cours des années 1980, on observe donc une reproblématisation des discours sur l'innovation pédagogique dans *Le Monde de l'éducation*. Ceux-ci s'attachent à un nouvel objet : les expériences pédagogiques alternatives anti-institutionnelles ou clandestines ne forment plus le cœur de ces discours. S'y substituent des expériences institutionnelles impulsées par des autorités publiques. Le champ lexical lui-même évolue, se fait plus

technique. Les références aux philosophes de la pédagogie se font plus marginales, pendant que se multiplient les références aux pédagogies actives ou différenciées.

- 34 Ce phénomène contribue à éluder le caractère politique de ces expériences au profit d'une finalité consensuelle, la lutte contre l'échec scolaire. En effet, les articles du *Monde de l'éducation* mettent en avant les objectifs d'amélioration de l'école publique et des performances des élèves, avant leur épanouissement individuel. Nous suggérons que cette finalité, la lutte contre l'échec scolaire, permet de former un consensus, à la fois parmi les réformateurs scolaires et dans l'opinion publique. En effet, la définition de l'échec scolaire est rarement, voire jamais, explicitée dans les articles. Elle apparaît comme un slogan consensuel derrière lequel des acteurs aux orientations politiques parfois opposées peuvent se ranger. Ce cadrage fonctionne comme un « sens commun » qui vient fixer les limites des futurs débats politiques autour d'un problème public (Topalov, 1996). À l'instar du sociologue J.-B. Comby à propos de l'écologie, on peut donc parler d'une « dépolitisation politiquement située », où la dépolitisation des discours sur les pédagogies alternatives, décrite en première partie, sert la construction d'un discours réformateur, lui-même politiquement situé (Comby, 2015).

### **Les discours sur l'innovation pédagogique comme discours réformateurs**

- 35 Cette réorientation du discours nous semble marquer l'émergence d'une nouvelle problématisation de l'innovation pédagogique, entendue comme levier de réforme du système éducatif.
- 36 Parallèlement à la médiatisation accrue d'innovations institutionnelles, on constate, au début des années 1980, l'émergence d'un nouveau cadrage discursif qui associe innovation et réforme. Les éditos du *Monde de l'éducation* qui portent sur cette thématique se font particulièrement nombreux entre 1982 et 1986. Plusieurs dossiers abordent cette question au cours de la décennie. Dans ces textes, les innovations pédagogiques y sont définies comme un levier de changement du système éducatif. Deux principaux éléments permettent de qualifier ce discours de réformateur. D'une part, les articles désignent des responsables du changement dans le système éducatif, et critiquent les résistances à l'innovation. D'autre l'autre, ils proposent des solutions pour permettre de réaliser ce changement par les innovations locales.

### **Les « résistances à l'innovation » : La désignation de responsables de l'inertie du système**

- 37 Ce discours s'appuie tout d'abord sur une analyse des freins et des obstacles au changement éducatif. Il s'attache à désigner des responsables de l'inertie du système éducatif.
- 38 L'administration, et surtout l'administration intermédiaire, et l'état d'esprit des enseignants, sont accusés de constituer les deux principaux foyers de résistance au changement. La valorisation de l'innovation pédagogique se construit sur une critique de la centralisation du système éducatif. De sorte que les expériences pédagogiques locales ne semblent possibles que dans un système décentralisé où l'hétérogénéité des territoires est reconnue. Valoriser l'innovation pédagogique reviendrait donc à reconnaître la diversité des contextes scolaires, des pratiques et des publics.

39 Au-delà des structures centralisées de l'Éducation nationale, cette critique des résistances à l'innovation et au changement vise des individus et leur « mentalité ». Elle s'appuie sur une dénonciation des conservatismes. Celle-ci fait reposer la responsabilité du changement (ou de son impossibilité) sur des individus, que ce soit sur certains acteurs intermédiaires de l'action éducative, ou sur les enseignants. L'administration intermédiaire et déconcentrée (dans les académies et les rectorats) est critiquée, à plusieurs reprises, pour ses résistances et son arbitraire<sup>13</sup>. La survie des expériences pédagogiques dépendrait des autorités administratives locales. C'est à eux que revient en effet le pouvoir d'interpréter les directives nationales sur le terrain, et de les faire appliquer. De plus, l'idée qu'il faudrait changer la mentalité des enseignants est utilisée régulièrement pour critiquer l'inertie du système éducatif et les résistances à l'innovation<sup>14</sup>. Si le ministre Savary tient un discours fort sur cette nécessité de « créer un autre état d'esprit chez les enseignants »<sup>15</sup>.

« De sorte que le véritable problème de l'innovation dans l'enseignement est moins celui de son contenu que celui de sa méthode : comment et à quelles conditions (matérielles notamment), mobiliser les hommes et instituer, dès le départ, un système d'autorégulation des blocages. L'éducation nationale est une administration de personnel dans laquelle les acteurs ne sont pas passifs : tout repose sur le maître face à ses élèves. [...] C'est à partir de là, c'est-à-dire en se fondant sur une analyse des caractéristiques du métier et des contraintes dans lesquelles il s'exerce, que doit se conduire la réflexion pour l'action. Dès lors, la bonne décision politique n'est plus celle qui est juste ; c'est celle qui réussit à entrer dans les faits »<sup>16</sup>.

40 Cette citation est exemplaire à plusieurs égards. D'une part, elle illustre notre propos sur le glissement des discours sur l'innovation pédagogique, qui bien moins que sur son contenu, portent principalement sur la manière de mener à bien des expériences alternatives. En effet, comme nous l'avons signalé plus haut, derrière l'objectif de lutte contre l'échec scolaire se cachent des expériences très hétérogènes et parfois contradictoires. D'autre part, elle suggère des solutions pour pallier ces dysfonctionnements. L'innovation est ici associée à l'idée de réforme « par le bas », c'est-à-dire impulsée et mise en œuvre par les acteurs de terrain (enseignants, administrateurs locaux).

### Proposer des solutions

41 Dans l'édito du numéro de juillet-août 1982, dont le dossier porte sur les PAE, le rédacteur en chef, Guy Herzlich, énumère ce qu'il considère comme « les armes du changement » éducatif en général : la continuité des politiques en matière d'innovation, l'attribution de moyens financiers, et enfin, la rétribution des innovateurs afin que celles-ci ne restent pas « limitées à un nombre restreint de militants, enseignants ou chefs d'établissement ». Ainsi, la transformation du système éducatif reposerait en grande partie sur les « innovateurs » de terrain. Selon G. Herzlich, les textes officiels vont déjà dans ce sens, puisqu'ils visent à « stimuler les initiatives », autrement dit, que « tout ce qui n'est pas expressément interdit est non seulement autorisé, mais légitime ». Lorsque vient le bilan de l'action d'Alain Savary en 1984, le rédacteur en chef lui reconnaît le succès de la « nouvelle dynamique de l'innovation »<sup>17</sup>.

« La marche absolue de ce dernier vers la décentralisation, l'appel au volontariat et à la responsabilité individuelle et collective, ont inversé les rapports : le

changement s'est vu légitimé et ceux qui prennent des initiatives soutenus a priori. Du moins en principe »<sup>18</sup>.

- 42 Les articles offrent des perspectives afin d'asseoir le changement pédagogique sur les innovations locales. Quels sont les conditions nécessaires à ce changement « par le bas », qui reposerait sur des expérimentations pédagogiques alternatives ? Cette conception repose sur deux interrogations récurrentes dans *Le Monde de l'éducation* : d'une part, comment rendre possible de telles expériences ? De l'autre, comment généraliser leurs réussites ? À partir d'un bilan des expériences pédagogiques alternatives existantes, le numéro de décembre 1984 offre une illustration fidèle de cette ambition. La revue publie ce mois-ci deux articles dans la rubrique « Innovation » : le premier porte sur les établissements expérimentaux (l'école de la rue Vitruve à Paris, les écoles expérimentales de la Villeneuve de Grenoble, le Lycée Autogéré de Paris et l'école d'Aiguebelle)<sup>19</sup> ; le second, sur les conditions de généralisation de ces innovations, et des expériences pédagogiques en général<sup>20</sup>. Le soutien à l'innovation y est présenté comme la condition essentielle du changement dans le système éducatif. Le sujet paraît d'autant plus important qu'il est signé par le rédacteur en chef du *Monde de l'éducation*, Jean-Michel Croissandeau (qui a créé *Le Monde de l'éducation*, et a dirigé sa rédaction de 1982 à 1989). Le second article retrace l'histoire de l'innovation scolaire dans le système éducatif français. Selon ses auteurs, « le changement commence à apparaître comme une condition de l'adaptation de l'école au monde moderne » dans les années 1960. Ils affirment que « nous vivons dans le troisième âge de l'innovation ». Pour tenter de réduire l'échec scolaire, des méthodes (pédagogie différenciée ou pédagogie de projet) ont été mises en place dans certains établissements, « il s'agit maintenant d'étendre et de généraliser les pratiques ayant fait leurs preuves »<sup>21</sup>. Tout le projet des auteurs est donc de trouver un moyen d'étendre les nouvelles pratiques dans l'ensemble du système éducatif.
- 43 Les deux textes énumèrent les conditions de possibilité et de généralisation des innovations : le droit d'enseigner en dehors du cadre réglementaire, l'organisation d'équipes pédagogiques stables et motivées et l'évaluation des résultats. Cette dernière condition s'oppose aux critères, jusqu'ici implicitement admis dans *Le Monde de l'éducation* (voir partie précédente), pour juger les expériences pédagogiques. Il s'agit de mettre en place des mesures d'évaluation « respectueuses des projets innovants » afin de les faire connaître dans et hors du système éducatif<sup>22</sup>. En effet, les critères scolaires classiques ne permettraient pas d'évaluer les établissements expérimentaux. Avec des critères adaptés au déroulement d'une expérience pédagogique (sa nature, sa durée), « les résultats dans ces territoires expérimentaux ne seraient sans doute pas moins bons que ceux du système traditionnel » (p. 55). Seconde condition, la naissance d'un consensus parmi les enseignants, semble possible grâce à plusieurs dérogations au statut enseignant : la formation, qui doit introduire aux pratiques d'innovation, la possibilité de créer des équipes de volontaires, de s'appuyer sur le volontariat (comme le fait la réforme des collèges Legrand) et de rétribuer les enseignants. Parallèlement, l'innovation n'est possible, pour les auteurs, que si elle repose sur l'adhésion des parents d'élèves, grâce à un système d'information et à la possibilité de déroger à la carte scolaire.
- 44 Le cadrage dépolitisant, en élucidant la question du caractère contestataire de certaines expériences pédagogiques, a permis la naissance d'un discours qui fait de l'innovation pédagogique un levier de changement du système éducatif. Mais cette problématisation est également le produit d'une configuration spécifique qui permet à ce discours de devenir *entendable*. Celle-ci s'ouvre en 1981, à l'arrivée de la gauche au pouvoir. Mais cette

problématisation, qui devient dominante dans la revue, se fissure au tournant des années 2000.

## L'innovation comme alibi à la réforme ? L'émergence d'une problématisation concurrente au tournant des années 2000

- 45 Le tournant des années 2000 est lié à l'émergence d'une problématisation concurrente de l'innovation pédagogique. Héritière des années 1970, elle dénonce l'impossibilité d'une réforme éducative globale et revendique la liberté d'expérimenter des alternatives éducatives dans des établissements à part. Celle-ci s'appuie sur une repolitisation de la question de l'innovation pédagogique dans *Le Monde de l'éducation* <sup>23</sup>(1); et sur une rhétorique que nous qualifions de « managériale » (2).

### La repolitisation des discours sur l'innovation pédagogique au tournant des années 2000

- 46 Cette repolitisation se traduit par l'émergence de clivages, parmi les innovateurs, autour des finalités et de la nature de l'innovation pédagogique : elle est abordée comme un *alibi* à la réforme.

#### Brèches dans le consensus autour des finalités de l'innovation pédagogique :

- 47 Cette nouvelle problématisation est fondée sur un constat : l'impossible généralisation des expérimentations, et l'échec des politiques d'innovation des années 1980<sup>24</sup>. Une réforme globale de l'enseignement par les innovations locales n'aurait « porté que des désillusions quant aux possibilités de changement »<sup>25</sup>.

« La multiplication des bonnes volontés et des idées novatrices ne peut suffire à faire une politique de l'éducation nationale. Toutes les expériences, même celles qui marchent, ne sont pas forcément généralisables à l'ensemble de l'institution. La souplesse et la spécificité de nombre de ces projets ne supporteraient pas les rigueurs administratives et y perdraient leur sens »<sup>26</sup>.

- 48 Lorsque Jack Lang arrive au ministère en mai 2000, *Le Monde de l'éducation* publie un dossier intitulé « Pourquoi il faut réformer », dans lequel l'innovation pédagogique y est présentée comme un danger<sup>27</sup>. Le dossier fait connaître des voix discordantes qui se fondent sur une crainte « que cette innovation de terrain donne un alibi au ministre pour n'engager aucune réforme structurelle »<sup>28</sup>. Deux arguments principaux soutiennent cette idée et irriguent les discours sur l'innovation pédagogique. Valoriser les innovations pédagogiques existantes pourrait, d'une part, accentuer les inégalités entre les territoires. D'autre part, appuyer la transformation du système éducatif sur les innovations locales risquerait de cantonner le changement à des « réserves indiennes où s'ébattraient les expérimentateurs de différentes chapelles. [...] Autrement dit, il existe une manière de jouer la carte de l'expérimentation au détriment de "vraies" réformes nationales »<sup>29</sup>. Des controverses, qui opposent cette nouvelle problématisation à l'ancienne, apparaissent parmi les « innovateurs », et dans les mobilisations en faveur de l'ouverture d'établissements pionniers. Celles-ci sont relayées par la revue qui en restitue les ressorts politiques.

### Clivages parmi les innovateurs : la médiatisation des controverses autour de la politique d'innovation pédagogique

- 49 Pendant la période 1998-2002, les articles collectés sont tirés de deux rubriques principales. Sur 97 articles, 45 proviennent des dossiers ou enquêtes, et 30 de la rubrique « Actualité ». Cette somme d'articles dans des rubriques généralistes témoigne de la publicisation et de l'importance croissante de la question des innovations pédagogiques sur la période. Elle rend visible l'effervescence sociale et politique autour de l'innovation pédagogique. Les articles restituent, tout d'abord, les controverses liées à l'institution d'un Conseil pour l'Innovation et la Réussite Scolaire (CNIRS). Instauré par le ministre socialiste Jack Lang en 2000, il est chargé de soutenir, impulser et diffuser les expériences pédagogiques innovantes au sein du système éducatif. Plusieurs conflits entre le CNIRS et l'administration centrale, ou au sein même du CNIRS, révèlent des clivages entre les « innovateurs » au sujet des finalités des expérimentations pédagogiques. Jusque dans les années 2000, la revue n'a pas particulièrement prêté attention aux divergences qui pouvaient opposer les enseignants impliqués dans des expériences alternatives. Au contraire, ces derniers étaient désignés de manière indifférenciée, comme des individus qui souhaitent rendre l'école plus démocratique ou plus efficace. Or, les conflits autour de la création d'un collège expérimental par le CNIRS viennent fissurer le portrait uniforme des innovateurs.
- 50 Professeure d'histoire-géographie, fondatrice de l'Auto-Ecole de Saint-Denis et membre du CNIRS, Marie-Danielle Pierrelée est à l'origine d'une mobilisation en faveur de l'ouverture d'établissements « pionniers ». Elle fait l'objet d'une médiatisation intense sur toute cette période<sup>30</sup>. Tout d'abord, son projet de collège pionnier au Mans, soutenu par le ministre lui-même, suscite des conflits locaux et nationaux dont la revue se fait l'arbitre. En effet, son projet suscite les résistances des autorités et acteurs locaux (notamment du conseil d'administration du collège où elle souhaite ouvrir son annexe expérimentale). De plus, M.-D. Pierrelée publie, en février 2000, un Manifeste pour une école créatrice d'humanité. Le texte exige la transformation de certains établissements publics ordinaires en établissements pionniers. Dans ces derniers, des équipes éducatives volontaires bénéficieraient d'un statut dérogatoire qui leur permettrait de mener des expériences en vue de favoriser le vivre ensemble et de lutter contre l'échec scolaire et contre le décrochage. En septembre 2000, il compte près de 5000 signatures. À partir de ce manifeste se structure un réseau d'acteurs autour de projets d'établissements alternatifs dans plusieurs villes françaises<sup>31</sup>. Connectés les uns aux autres, ils organisent des rencontres, réunions publiques et conférences qui aboutiront notamment à la rédaction d'une « charte des établissements pionniers ». Les mouvements pédagogiques sont partie prenante de ce mouvement, mais en toile de fond : l'ICEM, auquel Marie-Danielle Pierrelée est liée, mais également le GFEN, l'Association Française pour la Lecture et les CEMEA.
- 51 La détermination de M.-D. Pierrelée à ouvrir un établissement pionnier au Mans, au mépris de la volonté des acteurs politiques locaux, fait naître des clivages parmi les innovateurs. Ces débats révèlent l'existence de deux visions concurrentes de la réforme et de la place des expériences alternatives dans le système éducatif. *Le Monde de l'éducation* restitue leurs débats sur un mode binaire : certains souhaitent changer le système de l'intérieur en créant des espaces de liberté au sein des établissements scolaires, pendant que d'autres préfèrent construire des établissements entièrement dérogatoires et

déchargés des contraintes de l'enseignement traditionnel. Cette opposition entre deux conceptions de l'innovation pédagogique traverse les articles dans les années 2000. La première s'inscrit dans une problématisation héritée des années 1980 et décrite dans la partie II de ce texte. La seconde se présente plutôt comme l'héritière des expériences alternatives des années 1970, qui tout en revendiquant leur place dans l'enseignement public, cherchent à se démarquer des limites posées par celui-ci en exigeant un statut expérimental dérogoatoire. Par ailleurs, l'émergence de cette nouvelle problématisation s'appuie sur une rhétorique managériale qui consiste à rompre avec les utopies passées.

## De l'utopie à l'innovation : vers un discours managérial sur l'innovation pédagogique ?

- 52 Tout d'abord, les expériences pédagogiques sont abordées de manière différente en fonction de leur nature, c'est-à-dire, si elles concernent des expériences héritées des années 1970, ou si elles portent sur des initiatives contemporaines. Dans les articles, les expériences alternatives sont distinguées des innovations pédagogiques. En ce qui concerne les premières, celles-ci sont désignées comme des « utopies » éducatives, politiques et sociales. Alors que le terme était peu employé jusqu'alors, il est fréquemment utilisé à la fin des années 1990. Ce glissement sémantique est-il dû à la distance historique, de plusieurs décennies ? Oppose-t-il la portée politique globale de ces expériences historiques, en opposition aux initiatives contemporaines ? Enfin, parle-t-on d'utopies pour marquer leur échec et leur décalage avec la réalité ?
- 53 D'une part, la dimension politique de l'utopie est mise en avant, que ce soit au niveau de l'organisation scolaire que des contenus et du rapport à l'autorité. En mai 1998, G. Cohn-Bendit, un des fondateurs du lycée autogéré de Saint-Nazaire (en 1982), coordonne le dossier pour les trente ans de mai 1968. Les articles étudient les expériences éducatives des années 1960-1970 sous l'angle de l'autorité dans l'institution scolaire. Ils questionnent leur héritage, notamment à travers la mise en place de dispositifs de démocratie directe dans les établissements depuis les années 1970. Le numéro comprend un article sur le lycée autogéré de Paris et sur l'université expérimentale de Vincennes. Un an plus tard, le numéro de juillet-août 1999 est consacré au philosophe de la « société sans école », Ivan Illich. Celui-ci a laissé son empreinte sur les expériences éducatives des années 1970 en décrivant l'institution scolaire traditionnelle, au service d'une société capitaliste, et en proposant de « déscolariser la société » (Illich, 1971)
- 54 D'autre part, l'usage du terme utopie renvoie à un passé révolu (ou quasiment disparu). Les expériences utopiques, après avoir été mises au second plan par les acteurs politiques et médiatiques (voir II), suscitent un nouvel engouement à la fin des années 1990. Ainsi, en avril 1998 l'article d'E. Davidenkoff se demande « où sont passées les utopies pédagogiques » des années 1970. « Les utopies pédagogiques, qui se sont essouffées dans les années 80, à la faveur du vieillissement de leurs promoteurs et de l'échec d'Alain Savary, seraient-elles sur le point de renaître ? » (Davidenkoff, 1998, p.57). Ainsi, l'auteur affirme que la pédagogie nouvelle « n'a rien perdu de son actualité. Elle parcourt même, sous diverses formes, les principales "innovations" du moment ». (Davidenkoff, 1998, p.55).
- 55 Enfin, ces deux termes s'opposent sur leurs finalités. La marginalité de ces expériences les distingue des expériences plus « pragmatiques ». Au tournant des années 2000, l'idée d'utopie pédagogique est associée aux publics « marginaux » de l'Éducation nationale,

c'est-à-dire aux enfants handicapés, en décrochage scolaire, ou aux radicalités politiques. Les expériences contemporaines ne sont pas désignées comme des « utopies ». Au contraire, elles sont rattachées à des enjeux pragmatiques : la lutte contre le décrochage scolaire (problème public alors émergent) ou contre les inégalités scolaires dans les ZEP. La rhétorique managériale distingue donc deux types d'alternatives. D'un côté, les utopies, cantonnées à un rôle et à des publics marginaux dans le système éducatif. Leur marge d'action, autorisée par l'État, les réduisait à agir dans ses marges, c'est-à-dire là le système éducatif était en échec. On souligne alors l'incapacité des utopies à résoudre les problèmes concrets du système scolaire. Ainsi, à propos des expériences architecturales des années 1960-1970, « les utopies sont démodées, les problèmes restent » (Dupuis, 1999). De l'autre, les innovations pédagogiques, ne se situent pas aux marges mais dans l'ensemble du système éducatif. Elles sont permises, voire impulsées par celui-ci, en vue de résoudre ses dysfonctionnements : le décrochage, les inégalités scolaires, la violence, rendre la transmission des savoirs plus efficace, etc. Cette opposition s'inscrit dans le débat entre pédagogues et républicains qui agite l'opinion publique dans les années 1980 (Forestier, 2016, 2017). Les premiers ont été accusés d'avoir laissé la transmission des savoirs au second plan au profit d'expériences utopiques.

- 56 Ainsi, les expériences recensées sur la période 1998-2002 concernent des projets qui visent à améliorer la transmission des savoirs et l'efficacité de l'enseignement. De plus, la plupart des expériences recensées pendant cette période sont en réalité des innovations plébiscitées par le CNIRS. Ils concernent principalement les décrocheurs scolaires (l'Auto-Ecole de Saint-Denis, le Collège-Lycée Elitaire pour Tous de Grenoble), ou des expériences qui se développent dans des établissements standards afin de lutter contre l'échec scolaire dans les ZEP. Les projets portent également sur le climat scolaire, alors que la violence scolaire est érigée en problème public (Debarbieux et Montoya, 1998). Ce constat soutient donc l'hypothèse d'une primauté des expériences institutionnelles sur les expériences anti-institutionnelles ou subversives de l'ordre scolaire et l'idée selon laquelle l'agenda médiatique sur les alternatives scolaires est guidé par l'agenda politique (Thomas, 2006).
- 57 Enfin, les discours sur l'innovation pédagogique se fondent sur une rhétorique que nous qualifions de managériale qui repose sur une valorisation de la décentralisation et d'outils managériaux. Contre une généralisation de ces expériences à l'ensemble du système, elle appelle à la mise en œuvre d'une gestion décentralisée des innovations.
- 58 Cette rhétorique managériale promeut tout d'abord la « capitalisation des expériences », c'est-à-dire l'accumulation d'expériences pédagogiques en vue d'en tirer des analyses générales. De plus, elle diffuse un impératif d'évaluation des initiatives<sup>32</sup>. Se développent conjointement un discours et des pratiques valorisant la compétition entre les innovations. Ainsi, un certain nombre d'expériences recensées sont en réalité des initiatives ayant reçu des prix récompensant les meilleures innovations (de la Ligue de l'enseignement par exemple). Enfin, l'innovation pédagogique est décrite comme une compétence professionnelle, celle du bon professeur, c'est-à-dire comme une qualité individuelle et non plus comme un processus collectif.
- 59 Néanmoins, cette rhétorique ne semble pas s'être imposée dans les discours car deux conceptions s'affrontent dans les pages du *Monde de l'éducation* : l'idée que le système est pesant et que l'action politique doit faire changer les personnes et leurs façons de faire ; et l'idée que les enseignants sont plein d'initiatives et capables de faire face aux problèmes qu'ils rencontrent<sup>33</sup>.

## Conclusion

- 60 Cet article montre comment se succèdent, et s'opposent, plusieurs problématisations politiques de l'innovation pédagogique dans *Le Monde de l'éducation*, entre 1974 et 2005. Le texte révèle comment la publicisation de ce problème public ressort de logiques de dépolitisation et de repolitisation des discours médiatiques. L'émergence d'un cadrage dépolitisant de la question des alternatives scolaires permet l'affirmation d'une première problématisation. Celle-ci conçoit l'innovation pédagogique comme un levier de réforme globale du système éducatif. Néanmoins, cette problématisation est remise en cause par l'émergence d'une concurrente au tournant des années 2000. Leur confrontation aboutit à la repolitisation des discours sur l'innovation pédagogique, et à un débat sur les finalités des alternatives scolaires.
- 61 Dans quelle mesure ce constat peut-il nous éclairer sur notre présent ? Sur le long terme, il apparaît que la publicisation croissante de la question des innovations pédagogiques, et l'émergence d'un discours officiel les valorisant, relèvent d'une dynamique de dépolitisation, c'est-à-dire d'un processus par lequel le caractère subversif de ces expériences est gommé au profit d'une interprétation plus consensuelle de leurs finalités. Le texte ouvre des pistes pour étudier les transformations contemporaines de ce discours vers une rhétorique managériale, qui se construit contre la référence aux utopies éducatives d'autrefois.
- 62 Afin de compléter cette analyse, le dépouillement d'un autre corpus médiatique est en cours. Les *Cahiers pédagogiques*, revue de militants pédagogiques, proches de la recherche pédagogique et des expériences pédagogiques locales, offre un point de vue contrasté sur l'innovation pédagogique. Son analyse met en lumière la circulation des discours sur les alternatives pédagogiques entre plusieurs mondes, notamment entre la recherche pédagogique, le monde institutionnel et le militantisme. Elle révèle également l'existence de discours concurrents, mais marginalisés, sur les alternatives scolaires. Dans une perspective de sociologie de l'action publique, il s'agit enfin de compléter l'étude de ces discours par celle de leurs acteurs. En effet, nous pouvons distinguer trois groupes qui participent à la construction de l'innovation pédagogique en problème public : les journalistes éducatifs, les experts en éducation et les hommes politiques. En étudiant les logiques propres à chaque groupe, il devient possible de révéler les rapports de force dans l'émergence et la définition de ce problème public éducatif.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Allam, M.-C. (2017). « Innover » au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique entre 1974 et 1984. *Spécificités*, 10, p. 38-60.

Balland, L. (2009). *Une sociologie de la crise de l'école. De la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*, Thèse pour le doctorat de science politique, Paris, Université Paris X-Nanterre.

- Bouchard, J. (2012), La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le cas du Monde de l'éducation. *Quaderni*, 77, 1, p. 25-40.
- Baumard, M. (2000). L'heure des choix. *Le Monde de l'Education*, mai, p. 24-27.
- Beillerot J., « Pour une éducation scolaire simple et juste », *Le Monde de l'éducation*, février 2000, p. 69
- Buisson-Fenet, H. (2007). L'éducation scolaire au prisme de la science politique : vers une sociologie politique comparée de l'action publique éducative ? *Revue internationale de politique comparée*, 14, 3, p. 385-397.
- Comby, J.-B. (2015). La politisation en trompe-l'œil du cadrage médiatique des enjeux climatiques après 2007. *Le Temps des médias*, 2, 25, p. 214-228.
- Cros, F. (1993). *L'Innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cussó, R., Gobin, C. (2008). Du discours politique au discours expert : le changement politique mis hors débat ? *Mots. Les langages du politique*, 88, p. 5-11.
- Davidenkoff, E. (1999). Où sont passées les utopies pédagogiques ? *Le Monde de l'éducation*, avril, p. 55-57.
- Debarbieux, E., Montoya, Y. (1998). La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). *Revue française de pédagogie*, 123, 1, p. 93-121.
- Duchesne, S., Haegel, F. (2004). La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation, Abstract. *Revue française de science politique*, 54, 6, p. 877-909.
- Dulot, A. (1989). La rénovation des collèges [de l'utopie au pragmatisme]. *Revue française de pédagogie*, 86, 1, p. 61-68.
- Dupuis, M. (1999). L'architecture au secours de la pédagogie. *Le Monde de l'éducation*, Septembre, p. 46.
- Forestier, Y. (2016). Face aux réformes, les réticences influentes de « ceux qui aiment l'École » : analyse sociohistorique. *Carrefours de l'éducation*, 41, p. 117-132.
- Forestier, Y. (2017). Les savoirs contre la pédagogie ? Interroger la symétrie des querelles sur l'école. *Mots. Les langages du politique*, 113, p. 75-92.
- Fortané, N. (2010). La carrière des « addictions », Summary. *Genèses*, 78, p. 5-24.
- Gamson, W.A., Modigliani, A. (1989). Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach. *American Journal of Sociology*, 95, 1, p. 1-37.
- Gilbert, C., Henry, E. (2012). La définition des problèmes publics : entre publicité et discrétion. *Cairn.info*, 53, 1, p. 184.
- Gusfield, J.R. (1984) *The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order*. Chicago: University of Chicago Press, 278 p.
- Gutierrez, L., Besse, L., Prost, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Education nouvelle (1930-1970)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Houssaye, J. (2011). Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas. *Carrefours de l'éducation*, HS n° 2, 4, p. 109-121.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Lagroye, J. (2003). Les processus de politisation. *La politisation*. Paris : Belin, p. 359-372.

- Léglise, I., Garric, N. (dirs.) (2012). *Discours d'experts et d'expertise*. Bern : Peter Lang.
- Legrand, L. (1982). *Pour un collège démocratique*. Paris : Documentation Française.
- Neveu, E. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Paris : Armand Colin.
- Nollet, J., Schotté, M. (2014). Journalisme et dépolitisation. *Savoir/Agir*, 28, p. 9-11.
- Padioleau, J.-G. (1976). Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques. *Sociologie du Travail*, 3, p. 256-282.
- Pagis, J. (2009). *Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des "soixante-huitards" et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales*. Doctorat de sociologie, Paris, EHESS.
- Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École. *Politix*, 98, p. 7-33.
- Sedel, J. (2014). Les ressorts sociaux de la médiatisation des banlieues. *Savoir/Agir*, 28, p. 51-56.
- Thomas, S. (2006). *Education Policy in the media: Public discourses on education*. Eumundi, PostPressed.
- Topalov, C. (1996). Langage de la réforme et déni du politique. Le débat entre assistance publique et bienfaisance privée, 1889-1903. *Genèses*, 23, 1, p. 30-52.
- Tricou, J. (2009). Innovation et expérimentation scolaires. *Revue Projet*, 313, p. 11-17.

## NOTES

1. Voir notamment son entretien pour France Culture, le 27 juillet 2017, par Lucas Menget, <https://www.franceculture.fr/emissions/linvite-des-matins-dete-1ere-partie/ecole-quels-changements-pour-la-rentree-2017> (consulté le 9 avril 2018).
2. Séry M., « L'innovation prend du galon », *Le Monde de l'éducation*, octobre 2000, p. 49.
3. Voir les éditos de Juillet-Août 1982 sur les Projets d'Actions Éducatives (« Les armes du changement » par Guy Herzlich) et de mars 1983 sur le projet de rénovation des collèges de Louis Legrand (« La force de la conviction » par Jean-Michel Croissandeau).
4. Herzlich G., « Edito : Les armes du changement », *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1982, p. 4.
5. Croissandeau J.-M., « Edito : La force de la conviction », *Le Monde de l'éducation*, mars 1983, p. 5.
6. Gallois A., « Heureux anciens des écoles nouvelles », février 1984, p. 10-11.
7. Voir à titre d'exemple : Gallois A., *Ibid.* ; Cohen Ph., « La longue marche des avant-gardes pédagogiques », décembre 1984, p. 52-56.
8. *Idem*, p. 57.
9. *Idem*.
10. Vallo M., « Seine-et-Marne : un collège rural en mouvement », *Le Monde de l'éducation*, Juin 1986, p. 2-22.
11. Bobasch (M.), Reverchon (A.), « Des instituteurs qui innover », *Le Monde de l'éducation*, octobre 1985, p. 34.
12. Bobasch (M.), Reverchon (A.), « Des instituteurs qui innover », *Le Monde de l'éducation*, octobre 1985, p. 34.
13. Croissandeau J.-M., « Edito : Blocages », *Le Monde de l'éducation*, octobre 1983, p. 5.
14. Legrand L., « Pour une école de l'homme total », *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, p. 12-14.

15. Herzlich G., Croissandeau J.-M., « Alain Savary : Changer l'état d'esprit des enseignants », *Le Monde de l'éducation*, septembre 1981, p. 9-11.
16. Croissandeau J.-M., « Edito : La demi-réussite d'un semi-échec », *Le Monde de l'éducation*, novembre 1987, p. 11
17. Croissandeau J.-M., « Edito : Trois ans de gauche : le bilan », *Le Monde de l'éducation*, Juillet-août 1984, p. 8-9.
18. *Idem*, p. 9.
19. Cohen Ph., « La longue marche des avant-gardes pédagogiques », *Le Monde de l'éducation*, p. 52-56.
20. Cohen Ph. Croissandeau J.-M., « Innovation : comment passer du particulier au général ?, *Le Monde de l'éducation*, décembre 1984, p. 56-58.
21. *Idem*.
22. *Idem*, p. 56.
23. Pendant la période 1998-2002, les articles collectés sont tirés de deux rubriques principales. Sur 97 articles, 45 proviennent des dossiers ou enquêtes, et 30 de la rubrique « Actualité ». Cette somme d'articles dans des rubriques généralistes témoigne de la publicisation et de l'importance croissante de la question des innovations pédagogiques sur la période.
24. Voir notamment l'article de J. Beillerot, professeur de sciences de l'éducation, « Pour être singulier, soyons pluriel », *Le Monde de l'éducation*, novembre 2000, p. 68-69.
25. *Idem*, p. 68.
26. Barroux R., Bronner L., « Et pourtant elle marche ! », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2000, p. 25.
27. Cédelle L., « Deux ans pour réussir l'impossible », mai 2000, p. 35-38.
28. Baumard M., « L'heure des choix », mai 2000, p. 26.
29. *Idem*, p. 37.
30. Au début des années 2000, les mobilisations et événements autour du *Manifeste pour une école créatrice d'humanité* de M.-D. Pierrelée sont relayés régulièrement. Outre ce *Manifeste*, elle publie également un ouvrage, *L'Insurgée*, recensé en janvier 2000 par M. Baumard (« Pierrelée, l'engagée », p. 62). Elle y décrit les conflits politiques, administratifs et syndicaux qui entourent la réalisation d'un établissement expérimental.
31. Ce réseau de porteurs de projets d'établissements alternatifs se structure en une fédération d'associations « Ensemble, Changeons l'École ».
32. Baumard M., « L'heure des choix », mai 2000, p. 24-27.
33. Beillerot J., « Pour une éducation scolaire simple et juste », *Le Monde de l'éducation*, février 2000, p. 69.

## RÉSUMÉS

Cet article dresse un panorama de la médiatisation des alternatives scolaires depuis 1974 jusqu'à 2002. Il met en lumière les problématisations politiques sur lesquelles se fondent ces discours sur l'école et sur la transformation du système éducatif dans son ensemble. L'étude, sur trois décennies, des articles issus de la presse éducative (le mensuel *Le Monde de l'éducation*) s'inscrit dans une démarche de sociologie politique des problèmes publics et d'analyse de discours médiatiques. Le texte montre comment s'impose, se politise et se dépolitise ce discours en

distinguant différentes problématisations successives et parfois concurrentes des alternatives scolaires.

This paper gives a general overview of how alternative pedagogies have been mediatized in the French press from 1974 to 2002. It describes the different political problematizations at the basis of such discourses over school transformation. The analysis, over three decades, of articles from educational media (the monthly magazine *Le Monde de l'éducation*), is conducted in a twofold perspective: a political sociology of public problems and a sociology of media discourse. The text shows how successive problematizations emerge, politicize and depoliticize the issue of educational alternatives.

## INDEX

**Mots-clés** : pédagogies alternatives, médiatisation des problèmes éducatifs, sociologie des problèmes publics

**Keywords** : alternative pedagogies, mediatization of educational issues, sociology of public problems

## AUTEUR

**MARIE-CHARLOTTE ALLAM**

Laboratoire Pacte, Université de Grenoble