



HAL
open science

Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005)

Marie-Charlotte Allam

► **To cite this version:**

Marie-Charlotte Allam. Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005). *Participations - Revue de sciences sociales sur la démocratie et la citoyenneté*, 2017, La participation buissonnière, 19, pp.163-185. <10.3917/parti.019.0163>. <halshs-01815724>

HAL Id: halshs-01815724

<https://shs.hal.science/halshs-01815724v1>

Submitted on 14 Jun 2018

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 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005)¹

Marie-Charlotte Allam

« Une école démocratique est-elle possible ? » C'est la question que se sont posée les concepteurs de la Villeneuve, un quartier de grands ensembles construit à Grenoble au début des années 1970 (Millot, 1979). Conçu comme un laboratoire d'expérimentation sociale et politique, cet « anti-Sarcelles »² est pensé en vue d'enrayer la ségrégation à l'œuvre dans les villes nouvelles. Dans cette perspective, la municipalité élabore, en concertation avec les futurs habitants, une politique socio-éducative inédite fondée sur la « coéducation »³. Formalisée en 1971 dans le *Projet de Charte des écoles de la Villeneuve*, la coéducation institue des modes de participation démocratique tels que la concertation des acteurs éducatifs (enseignants, parents, animateurs socioculturels ou médecins) ou l'implication des élèves dans la vie du quartier⁴. Ce projet inclut cinq groupes scolaires (Les Buttes, Les Charmes, Le Lac, Les Bouleaux et La Rampe) et un collège. Les établissements bénéficient d'un statut expérimental qui leur permet d'organiser leur fonctionnement et leurs enseignements selon les principes de la coéducation. En prenant pour cadre les écoles élémentaires de la Villeneuve de Grenoble entre 1972 et 2005, cet article étudie les conditions d'émergence et de pérennisation de formes de participation démocratique au sein d'une institution étatique. Il focalise l'attention sur les luttes que suscite l'introduction, par des enseignants politisés, de pratiques de démocratie directe dans la gestion des écoles. L'analyse des conflits qui s'engagent entre les enseignants et les autres acteurs éducatifs (parents et administration) éclaire alors leur difficile pérennisation.

Les écoles expérimentales de la Villeneuve constituent un terrain privilégié pour interroger les conditions de possibilité de pratiques participatives dans l'institution scolaire. Tout d'abord, le contexte sociopolitique grenoblois est favorable à la mise en place de dispositifs participatifs. L'expérience s'inscrit en effet dans le mouvement des luttes urbaines et des expériences locales d'autogestion des années 1970 (Hatzfeld, 2011 ; Cossart, Talpin, 2015). La mairie, dirigée depuis 1965 par le Parti socialiste unifié, en coalition avec le Groupe d'action municipale, entend laisser place à l'expression des habitants (Dubedout, 1973) et soutient de nombreuses initiatives participatives (Lefebvre, 2011). Le quartier attire de nombreux militants associatifs et politiques qui y voient l'opportunité de mettre en œuvre de nouvelles formes d'organisation sociale. « Par son projet urbanistique global et son ambition d'autonomie décisionnelle, l'expérience municipale grenobloise ouvre en effet de puissants lieux d'accueil pour ce qui apparaissait alors comme autant d'échappées utopiques » (Bruneteau, 1998, p. 116). La Villeneuve devient ainsi le foyer de nombreux mouvements sociaux et d'innovations démocratiques (Carrel, 2013 ; Breynat, Cohen, Gabriel, 2016). Ses écoles, en particulier, constituent un terreau propice à la naissance de formes d'autogestion. Par ailleurs, l'intérêt de l'expérimentation éducative de la Villeneuve réside également dans sa durée : l'analyse couvre l'ouverture des premiers établissements en 1972 jusqu'à

1 Je tiens à remercier les coordinateurs du numéro et les relecteurs de la revue, Guillaume Gourgues et mes directeurs de thèse, Emmanuel Taïeb et Martine Kaluszynski, pour leurs lectures attentives et leurs conseils avisés.

2 D'après l'expression d'un article du *Nouvel Observateur* de l'époque. G. Sitbon, 1972, « L'anti-Sarcelles », *Le Nouvel Observateur*, 15 mai 1972, p. 73-92, Archives municipales de Grenoble, fonds Villeneuve, 3065W14.

3 Huit commissions, composées de citoyens, d'élus et de techniciens de l'agence d'urbanisme, se sont réunies pendant près d'un an afin de concevoir ce projet qui place l'école au centre de la vie sociale du quartier. R. Millot, 1976, *L'École agent de changement : l'expérience de la Villeneuve de Grenoble* (rapport), Archives municipales de Grenoble, 3065W11.

4 La coéducation est d'autant novatrice qu'il n'existe pas, à l'époque, de dispositif valorisant le travail collectif des enseignants, ni de règles autorisant des non-enseignants à s'impliquer dans l'école (Gayet, 1999).

la fermeture de l'école des Charmes en 2005, qui marque le départ des principaux enseignants porteurs des pratiques participatives.

L'article étudie les conditions de pérennisation des formes de participation qui se déploient dans certaines de ces écoles en questionnant leur institutionnalisation (ou non-institutionnalisation). L'institutionnalisation désigne ici le processus d'objectivation qui « fait exister cet univers de pratiques sur le mode d'un objet extérieur aux individus », qui contribue « à situer des relations sociales, et les règles habituellement appliquées dans ces relations, dans l'ordre d'une "réalité objective", perçue comme allant de soi » (Lagroye et al., 2012, p. 150). L'institutionnalisation renvoie à la construction d'un « système d'attentes réciproques dont la stabilité est garantie par des règles et des règlements » (p. 143). Dans notre cas, ce processus implique l'acceptation et la stabilisation des nouvelles relations sociales que les pratiques participatives induisent. L'institutionnalisation suppose d'une part leur routinisation, c'est-à-dire leur inscription dans des rapports sociaux réguliers, avec une répartition stable des tâches assignées à chaque rôle, et leur encadrement par des règles durables. Dans cette perspective, la redistribution des pouvoirs décisionnels et pédagogiques opérée par l'introduction de pratiques participatives dans l'école doit faire l'objet d'un consensus entre les acteurs éducatifs (parents, enseignants et membres de l'administration locale). L'institutionnalisation implique, d'autre part, que ces pratiques perdurent indépendamment des individus qui assument un rôle en leur sein. À cette fin, elle s'appuie sur des vecteurs de transmission et d'apprentissage des pratiques participatives, afin que celles-ci se perpétuent au-delà de ceux qui les ont initiées.

Or, à la Villeneuve de Grenoble, l'existence de conflits autour de la définition des pratiques participatives dans les écoles entrave le processus d'institutionnalisation. Dans plusieurs établissements, ces conflits contribuent à l'émergence de formes de démocratie participative en dehors des cadres institués. Ces dernières peuvent être qualifiées de buissonnières, pour reprendre la thématique de ce dossier. Ce caractère buissonnier tient à la fois à leur clandestinité vis-à-vis de certains acteurs du champ, notamment de l'administration locale, et à leur invisibilité vis-à-vis des travaux de recherche sur la participation dans le quartier. Elles sont tout d'abord menées à l'insu, voire à l'encontre, de la volonté de certains acteurs (ici, principalement de la hiérarchie scolaire). Ces pratiques se développent en dehors des espaces institutionnalisés de la démocratie participative – dans le cas des écoles de la Villeneuve, ces derniers renvoient aux dispositifs de concertation entre coéducateurs. À côté des modes de participation labellisés par l'autorité publique, se déploient des pratiques d'autogestion, moins visibles et moins consensuelles : certaines sont durables lorsqu'elles concernent l'organisation des écoles (la direction collégiale, la participation des parents), d'autres sont plus éphémères lorsqu'elles prennent la forme de mobilisations spontanées (les classes sauvages tenues par les parents par exemple). De plus, les travaux sur la Villeneuve se sont principalement attachés à étudier la participation sous ses formes les plus instituées, dans le cadre de la politique de la ville et de la rénovation urbaine (Carrel, 2013). Si le quartier a suscité de nombreuses recherches en raison de son avant-gardisme urbanistique et politique, celles-ci ont eu tendance à éclipser d'autres expériences, qui se sont construites en dehors ou à l'encontre des dispositifs institutionnels. C'est notamment le cas de l'expérimentation éducative au cours de laquelle les dispositifs participatifs officiels sont mis au service de la critique de l'institution scolaire. Les formes d'autogestion qui se développent à partir de 1972 dans les écoles de la Villeneuve de Grenoble interrogent ainsi la participation depuis ses marges, et soulignent les conditions de possibilité d'une démocratie scolaire qui soit participative.

Pour comprendre l'émergence de telles pratiques, ce texte interroge les luttes qui se nouent autour de la définition de la participation dans les écoles. Dans quelle mesure ces luttes contribuent-elles à la naissance et la pérennisation de formes de participation buissonnières ? En quoi constituent-elles un frein à l'institutionnalisation de la démocratie participative dans l'école ? L'article explore deux pistes d'analyse. En premier lieu, il questionne la manière dont les acteurs éducatifs s'emparent des dispositifs institutionnels de la démocratie participative. Il s'agit d'étudier dans quelle mesure ces

appropriations favorisent l'émergence de conflits entre les différents groupes (parents, enseignants et membres de l'administration). L'analyse porte ici sur les interprétations et les usages des dispositifs institués par la *Charte* de 1971 : la concertation et le travail en équipe. L'investissement de ces outils, par les membres de la communauté éducative, est lu au regard de leur socialisation et de leurs trajectoires professionnelle et militante. Les acteurs en jeu s'approprient ces instruments d'une façon active et en font des usages concurrents (O'Miel, Mongy, 2014), certains allant jusqu'à subvertir leurs finalités (de Certeau, 1980). Dans le cadre particulier que constitue l'expérience sociale et politique de la Villeneuve, et dans un contexte favorable à l'autogestion, l'analyse révèle le processus de politisation des dispositifs institués de participation (Neveu, 2011). Cette politisation est visible de deux manières. Certains groupes d'acteurs, en investissant les outils officiels, transforment leurs usages et leurs finalités dans un sens autogestionnaire. En ce sens, ils subvertissent les dispositifs participatifs officiels de coéducation pour en faire un vecteur de contestation de l'ordre éducatif traditionnel (Gourgues, 2014 ; GRAC, 2009, p. 2).

La politisation se traduit également par l'existence de luttes récurrentes autour de la définition de la participation dans l'école. La politisation est ici entendue comme logique de conflictualisation des rapports sociaux (Duchesne, Haegel, 2004). Alors que certains travaux soulignent le caractère dépolitisé et dépolitisant, sur les pratiques des usagers, des dispositifs de participation institués par les autorités publiques (Bacqué, 2005 ; Goirand, 2013), ce cas d'étude met en avant les conditions dans lesquelles ces dispositifs peuvent produire du conflit et du dissensus (Blondiaux, 2008). En effet, les interprétations concurrentes des instruments de la coéducation produisent des luttes autour de la définition légitime de la participation dans l'école. Le texte propose dans un second temps de saisir la nature des conflits qui se nouent entre les acteurs éducatifs (enseignants, parents et administrateurs), et d'analyser leurs effets sur les pratiques participatives. Ces luttes portent sur la répartition des pouvoirs entre enseignants et administration d'une part, et enseignants et parents d'autre part. D'un côté, l'administration locale (inspection académique) s'oppose au développement de ces pratiques de démocratie directe, qui mettent en cause le fonctionnement et les finalités de l'institution scolaire ; de l'autre, le partage des pouvoirs décisionnels avec les parents butte contre la frontière entre experts et profanes de la pédagogie. Dès lors, l'impossibilité d'imposer une conception légitime et consensuelle de la participation entrave l'institutionnalisation des pratiques participatives. Les formes autogestionnaires se déploient alors dans la clandestinité et dans l'instabilité. Leur originalité tient en ce qu'elles se perpétuent, pendant parfois plusieurs décennies, sans jamais s'institutionnaliser. Si l'institutionnalisation est souvent lue comme nécessaire à la pérennisation de pratiques participatives, ce texte étudie les conditions de pérennisation de pratiques de démocratie directe non instituées.

Terrain, sources et stratégie d'analyse

L'enquête s'inscrit dans le cadre d'une thèse de science politique sur la place des expérimentations pédagogiques dans les réformes scolaires en France depuis la fin des années 1960 jusqu'au début des années 2000. L'expérimentation socio-éducative de la Villeneuve de Grenoble en constitue le terrain local. Elle est étudiée en lien avec l'évolution de la politique de recherche et d'expérimentation au ministère de l'Éducation nationale. Dans cet article, nous mobilisons deux types de sources : des entretiens biographiques, et une enquête archivistique.

Une vingtaine d'entretiens biographiques allant de deux à quatre heures ont été réalisés entre juin 2015 et mars 2016 avec les anciens enseignants des écoles de la Villeneuve (cinq des Charmes, quatre des Buttes, deux du Lac, une de la Rampe), trois coordinateurs pédagogiques, quatre parents d'anciens élèves dont deux représentantes de la Confédération syndicale des familles, et d'autres acteurs du quartier (une bibliothécaire et le premier responsable du pôle audiovisuel). Ces entretiens restituent le rapport des enquêtés à l'expérimentation, au regard de

leurs trajectoires sociales, professionnelles et militantes. Nous avons privilégié les enseignants qui ont été les principaux acteurs du projet dès 1972 et qui sont restés le plus longtemps⁵. Seule une minorité d'enseignants et d'éducateurs militants se sont engagés dans des formes d'autogestion : cet article se concentre plus particulièrement sur l'école des Charmes, où les enseignants ont développé de telles pratiques, là où d'autres équipes enseignantes sont restées dans les cadres définis par l'Éducation nationale.

Afin de mener un examen critique de ces entretiens, le corpus est mis en perspective par l'analyse d'archives publiques portant sur le projet éducatif de la Villeneuve (de l'agence d'urbanisme de Grenoble, de la municipalité, des écoles et du collège), et d'archives privées conservées par les enseignants. Ces dernières sont relatives à l'organisation des écoles et aux expérimentations menées, ou aux relations avec l'administration, les parents et les autres acteurs extérieurs. Les archives mettent en lumière les logiques d'action qui sous-tendent les pratiques participatives plutôt que leurs effets sur les écoliers. Il est difficile de restituer *a posteriori* la profondeur de leurs activités à partir de ce corpus. L'article s'intéresse donc de manière privilégiée aux pratiques des coéducateurs dans la gestion de la communauté éducative. Enfin, les archives sur la politique d'expérimentation du ministère de l'Éducation nationale entre 1970 et 1981 viennent compléter ces sources. Elles dévoilent les rapports ambigus de l'Éducation nationale vis-à-vis de cette expérience pédagogique.

Si l'observation directe de ces pratiques historiques n'est plus possible pour le chercheur, les sources archivistiques et les témoignages biographiques permettent néanmoins de saisir les motivations des différents acteurs impliqués dans les dispositifs participatifs. Rapportés aux trajectoires et aux dispositions sociales des enquêtés, les entretiens révèlent comment ceux-ci, à un moment donné, décident de s'affranchir (ou non) des normes de l'institution scolaire pour perpétuer des pratiques d'autogestion à l'encontre de l'administration (Johsua, 2013). De plus, le croisement des différentes sources souligne le décalage – voire les contradictions – entre les pratiques et les « discours sur les pratiques » de nos enquêtés (Lahire, 2007, p. 148). Ces ambiguïtés révèlent les luttes autour de la frontière entre des pratiques participatives légitimes et autorisées et des pratiques non consensuelles et clandestines.

L'article traite tout d'abord de la politisation, par les acteurs enseignants, des instruments institutionnels de la participation dans l'école. Celle-ci se traduit par l'apparition de pratiques autogestionnaires et subversives dans la gestion des établissements. Il montre ensuite comment la nouvelle division des pouvoirs éducatifs, instaurée par ces pratiques, devient l'enjeu de luttes entre les acteurs éducatifs. En limitant l'institutionnalisation des pratiques participatives, elles font naître et perpétuent des formes de participation buissonnière.

De la « coéducation » à l'autogestion : la politisation des dispositifs participatifs par leurs usagers

En s'appropriant les dispositifs officiels, certains enseignants participent à la politisation des enjeux de participation démocratique dans les écoles. Leurs trajectoires professionnelles et militantes permettent de saisir les ressorts de cette politisation. Dans le contexte d'après-68 favorable à

⁵ La taille limitée de l'échantillon est liée au fait que les témoins présents au début des années 1970 sont de moins en moins nombreux. Le corpus sera complété par des entretiens avec des enseignants plus jeunes, des fonctionnaires de l'Éducation nationale, des chercheurs en pédagogie et des acteurs politiques locaux.

l'autogestion, ces enseignants conçoivent leur métier comme un engagement politique et investissent les dispositifs de participation officiels dans un sens autogestionnaire et subversif de la hiérarchie scolaire.

Enseigner à la Villeneuve : un engagement politique et militant

« Je travaillais dans les Maisons de jeunes et le mouvement Franches et Francs Camarades. On a créé les premiers centres aérés à Grenoble en 1959, les camps d'adolescents, etc. [...] Donc je suis rentré à l'École normale. J'ai fait ma formation d'instituteur à l'école mais tout en faisant le mur pour pouvoir continuer le soir à faire des activités dans les Maisons de jeunes. [...] Et puis quand je me suis trouvé comme instituteur, au début j'ai commencé dans le fin fond de l'Isère. Et là, j'ai connu tout le mouvement Freinet, et pour moi ça a été le déclic pour faire toutes sortes d'activités nouvelles dans l'éducation. [...] Et un jour on m'a dit : "Tu sais dans le nouveau quartier, on essaie de faire des écoles avec un projet différent". Et j'ai postulé tout de suite. »⁶

L'extrait ci-dessus évoque les éléments clés qui sous-tendent la politisation des dispositifs participatifs par les enseignants : un militantisme politique et associatif, et une socialisation à des pédagogies alternatives (ici, *via* l'éducation populaire et la pédagogie Freinet). À l'école des Charmes, les enquêtés présentent une socialisation et des trajectoires atypiques, où s'imbriquent leur engagement militant et leurs pratiques pédagogiques. Ils sont à la fois porteurs d'un projet de transformation sociale et socialisés à des pédagogies autogestionnaires.

La socialisation politique de ces enseignants s'est opérée entre le milieu des années 1960 et des années 1970. En « politisant » la pédagogie, les événements de Mai 68 ont particulièrement marqué leur trajectoire politique en même temps que professionnelle (Pegis, 2008 ; Youenn, 2008). Cette période a contribué à la socialisation de gauche ou d'extrême gauche de ces instituteurs. Dans les années 1970, on compte parmi eux des militants maoïstes, trotskistes mais aussi des anarchistes ou des militants du PSU. Leur point commun se trouve dans la critique de l'institution scolaire et des modes de transmission du savoir, qu'ils placent au centre de leurs projets de transformation sociale et politique (Hatzfeld, 2011). Ces années ont accéléré leur rupture avec la pédagogie de l'Éducation nationale, en même temps qu'elles ont raffermi leur critique de la fonction de reproduction de l'école classique. La majorité des enseignants militants est issue de catégories sociales populaires, mais leur profession leur permet de bénéficier d'une ascension sociale vis-à-vis de leurs parents. Cette trajectoire façonne leur rapport au politique et à leur métier (Johsua, 2013), qu'ils conçoivent comme un moyen de lutter contre les inégalités sociales. Cette position est renforcée par un contact, au cours de leurs premières années d'enseignement, avec des enfants en grande difficulté scolaire et sociale. Quasiment tous les enquêtés ont fait leurs premières classes soit dans des circonscriptions populaires (notamment en banlieue parisienne), soit dans des sections dites de « relégation » avec des élèves en grande difficulté scolaire (dans les classes de transition⁷). Pour quelques-uns, cette contestation s'accompagne également d'une expérience de vie en communauté et du rejet de l'institution familiale en tant qu'instrument de reproduction des classes bourgeoises (Lacroix, 1982).

La socialisation à des pédagogies participatives a également lieu pendant leur formation ou au cours de leurs premières années d'enseignement. C'est souvent une rencontre avec une personnalité marquante, un collègue ou un inspecteur, qui produit le déclic. Avant d'arriver à la Villeneuve, de nombreux enquêtés ont été familiarisés avec la pédagogie Freinet, dans laquelle le fonctionnement de l'école revêt une dimension autogestionnaire⁸. Pour d'autres, c'est un militantisme associatif dans les mouvements d'éducation populaire ou de scoutisme qui favorise

6 Entretien avec K. N., ancien enseignant de l'école des Buttes et des Charmes.

7 Les classes de transition avaient été instaurées en 1963 pour accueillir les élèves en retard scolaire à la fin de l'élémentaire et ne pouvant passer directement en 6^e classe.

8 Dans les *coopératives scolaires* des écoles Freinet, les relations entre adultes sont organisées de manière à former une équipe qui élabore ensemble les activités pédagogiques et celles relatives au fonctionnement de l'école. Aujourd'hui encore, la démocratie participative constitue un des thèmes majeurs du mouvement (Le Gal, 2009).

l'attrait pour les pédagogies participatives. Cet engagement-là est souvent précoce, dès l'enfance et l'adolescence : les Maisons de jeunes, les Auberges de jeunesse, les Francas, ou les Éclaireuses et Éclaireurs de France comptent parmi les principales organisations dont ils furent membres. Entre 1950 et 1970, ces mouvements, proches des milieux d'extrême gauche ou du catholicisme social⁹ entretiennent des liens complexes, mais souvent étroits, avec l'institution scolaire (Gutierrez, 2011). Ils œuvrent en dehors de l'école républicaine, dans le domaine extrascolaire ou aux marges de celle-ci. Bien qu'hétéroclites, leurs pédagogies font appel à des pratiques participatives (avec des conseils d'enfants, des coopératives scolaires) qui visent à la formation d'un ethos démocratique spécifique (Maurel, 2000). Ces associations sont historiquement implantées à Grenoble et étroitement liées à la création des écoles ouvertes de la Villeneuve. Ainsi, certains enquêtés ont participé à un colloque des Francas sur les écoles ouvertes à Dolomieu (Isère) à la fin de l'année 1972 (Monin, 1997). De plus, Grenoble constitue l'un des premiers bastions de Peuple et Culture, et accueille dans les années 1970 plusieurs de ses représentants à la mairie : parmi eux, Bernard Gilman, le délégué aux affaires culturelles, un des pères de la Villeneuve. Pour ces enseignants, travailler dans le quartier s'inscrit donc dans la continuité d'un militantisme politique et associatif : c'est un engagement politique à plein temps. L'enseignement est moins une vocation qu'un moyen de reconvertir le capital militant qu'ils ont acquis au cours de leurs jeunes années.

La subversion des instruments de participation au service de la critique de l'institution scolaire

Ces acteurs opèrent ce que Julie Pagis décrit comme une « reconversion des dispositions critiques dans la sphère de l'école » (2009, p. 629). Mais, dans le cas des enseignants de la Villeneuve, « transposer des schèmes politiques de vision du monde à la sphère pédagogique » s'avère être moins un moyen de « résister au retour au "quotidien" » après Mai 1968 (p. 590) qu'une manière de traduire un engagement politique dans leur pratique enseignante. À leurs yeux, la politique ne se limite pas au militantisme mais traverse l'ensemble des rapports sociaux, et notamment la relation pédagogique. Cette politisation peut être qualifiée de subversive dans la mesure où elle tente à la fois d'abolir les rapports de force qui sous-tendent la transmission de la culture scolaire légitime et de renverser les relations de pouvoir qui se nouent dans la relation pédagogique (Bourdieu, 1989, p. 411). En matière d'enseignement, les instituteurs de l'école des Charmes confèrent une finalité proprement politique à leurs expérimentations pédagogiques : transformer la pédagogie en vue de renverser les rapports sociaux au sein de l'école. En matière d'organisation de l'école, ils se saisissent des outils de la coéducation pour mettre en œuvre des pratiques autogestionnaires qui mettent en question la division du travail éducatif.

Ainsi, à partir de leur interprétation des instruments de concertation, issue de leurs différentes expériences militantes, associatives et pédagogiques, les enseignants des Charmes vont mettre en œuvre des pratiques d'autogestion. Celles-ci vont se trouver à la frontière, et souvent au-delà, des cadres imposés par la municipalité et l'Éducation nationale. Le projet de la Villeneuve, tel qu'il est défini dans la *Charte*, impose un travail en équipe au sein des écoles et la concertation des enseignants avec les autres coéducateurs :

« Dans cet esprit, la direction et la gestion des établissements sont assurées par *les responsables* en titre *selon les décisions de l'équipe, élargie aux enfants et aux parents*, dans le respect des finalités définies. »

« *Selon l'organisation propre à chaque type d'établissement*, les enseignants pratiquent le travail en équipe [...]. Ils organisent leur participation aux différentes concertations avec les autres établissements scolaires de la Villeneuve, les parents, les travailleurs sociaux. »¹⁰

9 Notamment, les militants catholiques de gauche sont très ancrés à la Villeneuve du fait de leurs liens avec les mouvements d'éducation populaire ou de scoutisme. Ceux-ci comptent parmi les premiers à promouvoir les écoles ouvertes et la construction d'une politique d'animation (Poupeau, Vanhee, 2003 ; Chauvière, 2009).

10 Collectif, 1971, *Projet de Charte des écoles de la Villeneuve*, archives privées.

Toutefois, le texte ne définit pas les modalités concrètes de mise en œuvre de la coéducation ; celles-ci sont laissées à l'appréciation des équipes (nous soulignons). Dans ce cadre, les enseignants de l'école des Charmes interprètent ce texte dans un sens autogestionnaire. En 1973, alors que le poste de directeur est à pourvoir, ils élaborent une organisation qui abolirait les hiérarchies entre eux et avec l'administration. Ceux-ci s'organisent en « direction collégiale » : il n'y a pas de directeur qui bénéficierait de prérogatives administratives, d'une prime annuelle ou d'un meilleur avancement de carrière. La fonction est divisée en plusieurs tâches que les enseignants se répartissent à chaque rentrée scolaire, et la prime partagée entre eux : certains s'occupent des fournitures, d'autres des relations avec l'administration, un autre de la communication avec les parents, etc. Pendant plus de trente ans, la direction des Charmes est assurée collégialement. Voici la description qu'en fait une des anciennes institutrices :

« On me dit : “Voilà, nous on n'a pas de directeur, on travaille en collégiale”. Bon... J'avais pas fini hein ! (*Rires.*) “Donc en collégiale, ça veut dire qu'on se partage toutes les tâches du directeur. Et puis y'a toute une animation pédagogique, et nous on se partage tout. Donc on a une tâche on va dire administrative et puis une tâche pédagogique, mais au sein de l'équipe”. Alors on m'a dit : “Ça t'intéresse ? Hein que ça t'intéresse ?”. Ben j'ai dit : “Oui, pourquoi pas”. J'arrivais justement des Éclaireuses et Éclaireurs de France, c'est un mouvement de scoutisme. On a l'habitude de partager, de vivre ensemble, de s'expliquer, de... vivre relativement démocratiquement. Donc moi je rentrais là-dedans sans aucun problème. »¹¹

Ici, la collégialité implique donc la responsabilisation de tous (Hatzfeld, 2011), dans la vie collective de l'école mais aussi du quartier¹². Cette nouvelle division du travail entre les membres de l'équipe provoque également un renversement des relations avec les membres non-enseignants de la communauté éducative (Papantoniou, 2010). La politisation autogestionnaire des dispositifs participatifs suscite alors des conflits avec ces derniers, qui ne partagent pas nécessairement la même conception de la participation dans l'école.

Luttes autour de la division des pouvoirs dans l'école : l'impossible institutionnalisation des pratiques d'autogestion ?

Le fonctionnement autogestionnaire suscite des luttes entre les acteurs éducatifs : elles concernent l'abolition des hiérarchies institutionnelles et l'inclusion des parents dans la gestion des écoles. Ces luttes limitent l'institutionnalisation des pratiques participatives. Dès lors, l'absence de consensus alimente et perpétue des formes de participation contestées et clandestines.

Le rapport conflictuel des enseignants à l'administration scolaire locale

Tout d'abord, la conception autogestionnaire de la participation chez les enseignants des Charmes, parce qu'elle vise à abolir les hiérarchies, s'oppose au fonctionnement de l'administration scolaire. Le rapport conflictuel à la hiérarchie scolaire est central dans l'émergence de pratiques buissonnières chez les enseignants. Les équipes qui ne développent pas de relations conflictuelles avec leur inspecteur semblent moins enclines à s'embarquer dans ces pratiques.

« Alors nous, on a eu de la chance par rapport aux Charmes par exemple. Enfin non, c'est pas de la chance... (*Rires.*) Nous on avait choisi. Si on veut continuer à innover avec un peu de sérénité, il ne faut pas être enquiquiné par l'administration. Donc tous les aspects administratifs, on avait choisi d'être parfait, inattaquable. Bon. Et eux, ils avaient choisi de s'opposer. Et quand on s'oppose, on

¹¹ Entretien avec B. M., ancienne enseignante des Charmes.

¹² La spécificité du cas grenoblois par rapport à d'autres expérimentations de l'époque tient dans l'institutionnalisation (dans le cadre du projet municipal) de la collaboration des 10 équipes éducatives du quartier entre elles et avec les autres acteurs socio-éducatifs du quartier (animateurs, psychologues, bibliothécaires, etc.).

« passe sa vie à ça quoi ! Ils se sont beaucoup battus aux Charmes. En plus, ils avaient une direction collégiale donc c'était encore plus que nous... ils étaient encore plus que nous dans l'illégalité. »¹³

Les enseignants des Charmes développent des stratégies de contournement des règles, ou d'opposition frontale avec l'administration de l'Éducation nationale, là où ceux de l'école du Lac optent pour la conciliation et la conformité. L'histoire de l'école est ainsi scandée de luttes, de résistances quotidiennes à l'Éducation nationale. Les archives révèlent que l'Éducation nationale a tenté, à plusieurs reprises, de mettre fin à leur organisation collégiale. Ainsi, dans une lettre datée du 12 juin 1978, l'inspecteur d'académie rappelle aux enseignants des écoles ouvertes de la Villeneuve et de l'Isle-d'Abeau (Isère) qu'il ne peut exister de codirection ou de cogestion de l'école¹⁴. Les enseignants de l'école des Charmes contournent alors cette règle : ils désignent un directeur d'école, comme le demande l'administration, mais dans les faits, conservent leur fonctionnement collégial.

Par ailleurs, différentes équipes de la Villeneuve refusent d'être inspectées. Dans les années 1960 et 1970, les refus d'inspection ne sont pas limités au quartier de la Villeneuve, mais représentent une forme de la contestation enseignante particulièrement problématique pour l'État (Ferrier, 1999, p. 105). Les équipes contestent la fonction de l'inspecteur, perçue comme un pouvoir de contrôle. Elles souhaitent en effet que celui-ci joue un rôle d'observation, de conseil et d'animation et non de notation et de sanction. À la Villeneuve, les enseignants proposent un système d'évaluation par tous les membres de la communauté éducative (enseignants, parents et enfants) qui prenne en compte les objectifs de l'expérimentation démocratique (Foucambert, 1981, p. 18). Des archives montrent que cette proposition avait fait l'objet de réflexions au sein de l'administration locale et centrale dès le début de l'expérience, sans être jamais appliquée¹⁵. L'inspection, qui vise à évaluer les pratiques des enseignants, restera un point de tension avec l'administration locale.

La perpétuation des pratiques participatives tient alors à la capacité des acteurs à mobiliser des ressources pour garantir la pérennité de leur fonctionnement autogestionnaire contre les sanctions de l'administration scolaire locale. Entre 1974 et 1981, le statut « expérimental » des écoles leur garantit une certaine liberté dans l'organisation de l'établissement, malgré l'opposition de certains inspecteurs aux pratiques pédagogiques et autogestionnaires des instituteurs. Mais à partir de 1981, les fonctionnaires centraux jugent inopportun de prolonger l'expérimentation, convaincus que ce type d'expérience ne doit pas se reproduire et peut encore moins se généraliser¹⁶. À partir de cette date, les enseignants des Charmes font face aux sanctions financières et administratives de l'inspection selon laquelle, en l'absence de statut expérimental, ce fonctionnement n'est plus justifié. Ils mobilisent à plusieurs reprises leur réseau politique, soit à la municipalité, soit dans les hautes sphères de l'État, afin de faire valoir leurs pratiques contre l'avis de l'inspection académique. En l'absence de relais politiques ou syndicaux officiels, les acteurs de la Villeneuve font appel à des alliés occupant des postes politico-administratifs stratégiques au ministère de l'Éducation ou à des personnages publics influents¹⁷. Ce court-circuitage des autorités administratives locales leur permet

13 Entretien avec N. D., ancienne enseignante à l'école du Lac.

14 Inspection d'académie, Ségurel P., « Lettre aux directeurs des écoles expérimentales de la Villeneuve et de L'Isle-d'Abeau », 12 juin 1978, archives privées.

15 Des stages sont organisés à destination des inspecteurs d'écoles expérimentales en mars 1976 à l'initiative de l'INRP. Voir : Y. Parent, « Compte-rendu du stage des IDEN des écoles primaires expérimentales », INRP, mars 1976, archives privées ; P. Bron, « L'inspection comme système de régulation », *Bulletin des écoles*, n° 19, 2 février 1981, Archives municipales de Grenoble, 3065W11.

16 Les archives du ministère de l'Éducation nationale révèlent l'existence de débats sur le devenir de l'expérience éducative dès la fin des années 1970, suite aux controverses locales. Voir : Direction générale de la Programmation et de la coordination, Division des études pédagogiques, « Quelques réflexions sur les problèmes de la recherche et de l'expérimentation pédagogiques », 31 août 1978, Archives nationales de Pierrefitte-sur-Seine, 19850492/4.

17 En effet, les syndicats, relais traditionnels des revendications des enseignants, ne sont majoritairement pas favorables à l'expérience grenobloise (mis à part le SGEN, issu de la CFDT). Ils ne constituent pas pour ces acteurs un moyen de porter leurs revendications sur la scène publique et politique.

Ce fut le cas de Bertrand Schwartz, fondateur de l'Éducation permanente et proche des réseaux socialistes, qui, par son influence au sein du ministère de l'Éducation, participa à la promotion et à la défense du projet grenoblois.

alors de se préserver, de manière temporaire, contre les sanctions. Ce fut le cas en 1979, lors de la crise qui opposa un enseignant des Buttes à l'inspecteur de circonscription. Le recteur d'académie, favorable à l'expérience, exigea une évaluation de l'expérience en sélectionnant des inspecteurs généraux plutôt enthousiastes vis-à-vis de celle-ci, et qui rédigèrent un rapport bienveillant¹⁸.

Pendant plusieurs décennies, les enseignants des Charmes vont donc organiser leur école en autogestion, à l'insu de l'institution scolaire. Mais la redistribution des rôles éducatifs au sein de l'école touche également le statut des parents dans les instances décisionnelles de l'établissement. Leur place dans la nouvelle distribution des pouvoirs est régulièrement mise en cause, à la fois par les enseignants et par les parents.

L'autogestion dans l'école : un partage des pouvoirs sous tension

S'agissant du partage du pouvoir décisionnel avec les parents, les pratiques d'autogestion suscitent également des tensions. Celles-ci révèlent la difficile remise en cause de la frontière entre profanes et experts de la pédagogie. L'autogestion, si elle permet aux enseignants d'élargir leurs prérogatives dans l'école, ne signifie pas pour autant qu'ils partagent leur pouvoir avec les parents de manière égalitaire. Certains groupes de parents revendiquent de ce fait un plus grand rôle dans la gestion des écoles. Il apparaît enfin que ces pratiques se heurtent au même obstacle que les modes institués de participation : la faible participation des familles défavorisées.

En premier lieu, chez les enseignants, la volonté d'impliquer les parents dans l'école entre en tension avec la défense de leurs prérogatives pédagogiques. D'une part, les enseignants entretiennent une conception restreinte de « l'ouverture » de l'école aux parents qui ne se traduit pas, dans les faits, par leur inclusion systématique dans la prise de décision (Berger, Charles, 2014). Les archives des réunions d'équipe soulignent également l'ambivalence des réactions des enseignants face à la critique et aux oppositions des parents. Conscients de leurs contradictions, tous les enseignants n'adoptent pas la même posture vis-à-vis des parents réfractaires. Par exemple, face aux contournements croissants de la carte scolaire, certains tentent de retenir les parents, alors que d'autres jugent positivement le départ de parents réticents à l'expérience. Si la participation au projet est théoriquement ouverte à tous les parents, dans les faits, elle est réservée à ceux qui soutiennent les pratiques autogestionnaires. C'est ce que souligne l'extrait ci-dessous. En 1980, la municipalité demande à une équipe d'universitaires de réaliser une évaluation sur l'état des relations et de la coopération entre les acteurs du quartier¹⁹. Le document révèle une tension entre la volonté des enseignants d'expérimenter de nouvelles pratiques éducatives, parfois sans l'accord des parents, et l'impératif de coéducation qui vise à les impliquer dans la prise de décision.

18 Le rapport Géminard fut publié en 1980. L. Géminard (dir.), 1980, « Commission ministérielle d'évaluation 1978-1979 », Archives municipales de Grenoble, 3065W11.

19 P. Bron, 5 décembre 1980, « L'école et le quartier. Ouverture de l'école et évaluation Schwartz », *Bulletin des écoles, CEPASC*, n° 16, archives privées. Le rapport d'évaluation de l'expérience de la Villeneuve est rédigé par l'équipe de l'université Dauphine et est disponible aux archives municipales. Voir : B. Schwartz, F. Sazerat, R. Slama, *Rapport des entretiens effectués à la Villeneuve de janvier à mai 1980*, Archives municipales de Grenoble, fonds Villeneuve, 3065W34.

Partie 3 : Relations avec les parents

A. : Il faut quand même que les parents acceptent de travailler dans le même sens que nous.

J. : On ne peut accepter les critiques que dans le sens où elles peuvent faire évoluer la vie de l'école et les méthodes.

B. : ... Qu'elles aillent dans le sens des objectifs initiaux de la V.N. [Villeneuve].

J. : On accepte les critiques non destructives.

B. : Toutes les choses qu'on a faites ont toujours été annoncées à titre d'info aux parents. On tient compte de leurs critiques sans changer nos positions. On accepte surtout les critiques des parents qui sont impliqués dans l'école, ils connaissent mieux les pratiques. Il faut faire un choix parmi les parents qui contestent ou non l'ordre moral. Les parents des milieux défavorisés avec qui on travaille doivent avoir rompu avec le système traditionnel. On n'accepte plus les expressions contre l'école.

Pour justifier la non-participation des parents à certaines initiatives, les enseignants ont recours à l'argument de l'« expertise pédagogique ». Les discours des enquêtés enseignants montrent qu'ils se sentent détenteurs d'une technique et d'un savoir qui, selon eux, légitiment leur pouvoir de décision. L'extrait suivant évoque une décision prise sans concertation avec les parents. Cet instituteur retraité aborde le cas de la mise en place des cycles en 1977 à l'école des Buttes, qui consistent à regrouper dans la même classe des élèves de trois niveaux différents²¹. Les hésitations et rires gênés dans ce discours rendent palpable le caractère problématique de la situation.

« Donc, si tu veux, y'a certainement quelque chose par rapport à la prise de décision. [...] Parce que tu leur proposes euh... tu leur proposes... (*Rires.*) ... quelque chose qu'ils ne connaissent pas, qu'ils ne peuvent même pas... Bon... (*Silence.*) On reste quand même, qu'on le veuille ou non, on reste les professionnels de l'éducation. On reste des professionnels. Évidemment, les parents et les autres professionnels, quels qu'ils soient, ont des éléments, ont des billes. [...] Je crois qu'après c'est un peu vache de dire ça, mais c'est la réalité quotidienne qui nous rattrape. C'est les enseignants qui sont dans l'école donc... (*Rires.*) ... ils prennent les décisions euh... quelquefois à contre-courant de ce que pensent même majoritairement les parents. »²²

Source de critiques chez les enseignants, la distribution des pouvoirs décisionnels au profit des professionnels l'est également chez les parents. Plusieurs moments mettent en lumière leurs tentatives pour contester cette répartition. Ces parents présentent une socialisation politique similaire à celle des enseignants décrits plus haut, et qui les incite à s'investir amplement dans l'éducation de leurs enfants (Pagis, 2009). Le débat autour de l'élection des comités de parents révèle, chez certains d'entre eux, une définition participative de la démocratie scolaire. Ces derniers rejettent la conception officielle fondée sur des mécanismes de représentation²³. Aux Charmes, les

20 Écoles expérimentales Villeneuve de Grenoble, Charmes, février 1982, « Document de synthèse de la réflexion collective menée d'octobre 80 à décembre 81 avec les parents et enseignants (Buttes-Charmes-Lac) », *Université Paris-Dauphine, Service Éducation Permanente*, archives privées.

21 Repris par la circulaire Jospin de 1989, les cycles étaient, en 1977, à l'état de prototype.

22 Entretien avec E., ancien enseignant aux Buttes.

23 Les comités de parents sont instaurés par la loi Haby en 1975 pour représenter les parents d'élèves (dans la Confédération syndicale des familles ou la Fédération Cornec).

parents refusent de mettre en place l'élection du comité de parents, qu'ils jugent antidémocratique et ségrégatif. Ils décident donc de réfléchir à d'autres modalités de participation possibles au sein d'un Conseil de Maison²⁴. Ils se rencontrent plusieurs fois en vue d'approfondir ce projet dès 1976. Les archives de leurs réunions révèlent une définition étendue du rôle de cette institution : elle devait concerner l'organisation et la gestion (coopérative de l'école, budget), la pédagogie (notamment le suivi des enfants) et le pouvoir décisionnel des parents²⁵. Le modèle défendu par les parents, sans remettre en cause l'expertise pédagogique des enseignants, se fonde sur une conception participative et non représentative de la démocratie scolaire.

Dans des situations exceptionnelles, certains parents recourent par ailleurs à des formes d'autogestion spontanées ou éphémères. À l'ouverture du quartier, des « crèches autogérées » sont ainsi tenues dans les espaces collectifs laissés libres dans les immeubles afin de combler le manque de services²⁶. D'autres mobilisations prennent un caractère protestataire vis-à-vis de l'administration scolaire lorsque les parents manifestent contre la fermeture de classes ou le non-remplacement d'instituteurs, ou se rendent collectivement à l'inspection académique. Ainsi, en 1978, à l'école des Buttes, des parents organisent des « classes sauvages » en l'absence de remplaçant pour l'un des enseignants. En 1979, dans la même école, les parents se mobilisent également, quitte à « séquestrer » un inspecteur d'académie, lorsque ce dernier ralentit la nomination d'un instituteur sur un poste manquant²⁷. Ces initiatives sont mal vues par l'Éducation nationale qui tente d'y mettre fin à plusieurs reprises, provoquant des périodes de crise largement relayées par les médias nationaux²⁸.

Ces pratiques buissonnières mettent en cause la division du travail éducatif entre enseignants et parents. Dans certains cas, les parents s'accaparent des prérogatives traditionnellement réservées aux professionnels : ils tiennent des classes, s'adressent aux inspecteurs ou revendiquent leur pouvoir dans la gestion des établissements. La compétence éducative des parents est reconnue par les enseignants dans la mesure où elle compense ou continue leur mission pédagogique. Toutefois, ces formes de participation contestataire présentent un fort marqueur social : tous les parents ne disposent pas des mêmes ressources pour franchir le pas de la participation, encore moins lorsque celle-ci est transgressive. Ainsi, la forte implication de certains parents militants n'empêche pas, en parallèle, la faible participation d'autres parents issus de catégories moins favorisées (Barrault-Stella, 2013). Alors que le quartier se paupérise après la crise économique du milieu des années 1970, l'implication des parents en situation difficile devient une problématique centrale de la participation dans les écoles. Comment « faire » participer des individus qui ne se sentent pas légitimes pour agir (Carrel, 2013) ? Comment impliquer une catégorie de parents dont le capital social et culturel les éloigne de l'école ? Ces questions émergent à partir des années 1980 dans les archives des enseignants. Ils tentent alors d'intégrer à leurs pratiques participatives un objectif de démocratie sociale et organisent, dans les années 1990, des réunions qu'ils appellent « participatives ». Celles-ci visent notamment à permettre à ceux qui se sentent moins légitimes d'exprimer, d'abord en petits groupes, leur avis sur une question à l'ordre du jour. Pourtant, une ambiguïté demeure quant au statut des discours produits : visent-ils à orienter la décision ou simplement à récolter des opinions ?

24 R. Millot, 1976, « Les conseils de maison : éléments pour une réflexion », 12 janvier 1976, archives privées.

25 Collectif de parents, 1976, « Compte-rendu à l'attention des enseignants de la rencontre entre 8 parents de l'école des Charmes », avril 1976, archives privées.

26 Un documentaire réalisé en 1973 sur la Villeneuve rend compte des initiatives des habitants qui investissent les lieux et les outils du quartier (voir Bon, Satre, 1973).

27 Ph. Merlant, 1977, « À Villeneuve de Grenoble : un directeur de Maternelle en conseil de discipline », *Libération*, 20 décembre 1977, Archives municipales de Grenoble, 3065W14. Une revue de presse sur la période est conservée aux archives municipales.

28 Ph. Merlant, 1979, « Remous autour des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble. Normalisation après approbation », *Libération*, 17 octobre 1979 (pages inconnues) ; C. Francillon, 1979, « A la Villeneuve de Grenoble. Une expérience pédagogique menacée par des tracasseries administratives », *Le Monde*, 10 octobre 1979, Archives municipales de Grenoble, 3065W14.

La gestion collective de l'école, si elle permet aux enseignants de prendre le pouvoir dans l'école, suscite donc des conflits autour de la place des parents. Ces débats révèlent un partage inégal des prérogatives pédagogiques et décisionnelles entre parents et enseignants. Se dégage, à travers l'expérience d'autogestion à l'école des Charmes, non pas une remise en cause de la répartition des pouvoirs dans l'école, mais une « implication » et une reconnaissance du rôle éducatif des parents. Alors même que l'autogestion vise à faire se rencontrer la compétence pédagogique des parents avec celle des enseignants, il est difficile, pour chacune des parties, de dépasser la frontière entre parents-profanes et enseignants-professionnels. Les enseignants demeurent les « techniciens » de la pédagogie²⁹. La participation des parents dans l'école est conditionnée par l'adhésion au projet expérimental et par la volonté des enseignants. Néanmoins, cette expérimentation introduit une réflexion, chez les enseignants, sur la compétence éducative des parents. Les instituteurs prennent acte de l'importance de l'éducation inculquée aux enfants dans le cadre familial et proposent de faire participer les parents dans l'école. Face à la faible implication des parents de familles immigrés et des réticences envers le partage du pouvoir avec les parents, les enseignants ont recours à des dispositifs non participatifs. Par exemple, à travers le dispositif des « parents-relais » (en partenariat avec la Confédération syndicale des familles), les enseignants visent, entre autres, à intéresser mais aussi à éduquer les familles à cette nouvelle pédagogie³⁰. Ils ont ainsi recours à des pratiques « non participatives » et entretiennent de fait une redistribution inégale des prérogatives entre parents et enseignants.

Conclusion

À partir du fonctionnement des écoles de la Villeneuve de Grenoble, cet article visait à éclairer les conditions d'émergence et de pérennisation de formes d'autogestion dans l'institution scolaire. Celles-ci constituent un cas d'étude singulier dans lequel des outils participatifs institués par l'autorité publique sont mis au service de la critique de l'institution scolaire. L'analyse a révélé le rôle central du conflit dans la naissance et la pérennisation de ces pratiques qualifiées ici de buissonnières. Leur apparition dans certaines écoles du quartier résulte de l'appropriation et de la subversion, par un groupe d'enseignants militants, des dispositifs officiels de participation démocratique. Cette politisation suscite des luttes entre différents acteurs éducatifs (administration, enseignants et parents) opposant deux conceptions concurrentes de la participation dans l'école : la participation conçue comme correctif et complément de la démocratie représentative, ou la participation entendue comme vecteur de transformation du social (Hatzfeld, 2011). Les pratiques buissonnières qui se développent dans les écoles ressortent de cette deuxième acception, en ce qu'elles détournent les finalités initiales des instruments participatifs pour contester le système éducatif dans son ensemble.

Cette recherche présente plusieurs limites, qui tiennent notamment à la nature du matériau mobilisé. Celui-ci documente principalement les représentations des enseignants, et ne rend pas complètement compte de la réalité des pratiques. Les enquêtés, restituant leur expérience au prisme de leur mémoire, portent en majorité un regard positif sur celle-ci, et tendent à en occulter certains aspects. Pour tenter de remédier à ce biais et afin de prolonger ce travail, il serait souhaitable d'écouter des voix plus discordantes grâce à des entretiens avec des enseignants, des parents d'élèves ou des administrateurs locaux qui ont rejeté l'expérimentation. D'autre part, les sources laissent difficilement entrevoir la manière dont les pratiques buissonnières viennent à disparaître. Les seuls entretiens ne permettent pas de restituer précisément la temporalité des pratiques. Le chercheur est donc tributaire des traces que les enseignants ont laissées. La quantité de documents

29 Collectif, 1971, *Projet de Charte des écoles de la Villeneuve*, archives privées.

30 Les parents-relais participent aux conseils d'école, à la gestion de l'école sous forme collégiale, et à la diffusion de l'information entre parents et parents-enseignants. Leur mission consiste à recréer un lien avec les familles en rupture avec l'école et de les intéresser à l'éducation de leurs enfants. Collectif de parents, Lettre d'un « Groupe de parents de l'école des Charmes. Villeneuve - Grenoble », à destination de l'équipe enseignante, 20 octobre 1990, archives privées.

disponibles dans les cartons d'archives donne cependant des indications sur l'intensité des pratiques buissonnières et des conflits à une époque donnée. Ainsi, les enseignants ont conservé de nombreuses archives sur les débuts de l'expérience jusqu'à la fin des années 1980, date à partir de laquelle le statut expérimental est progressivement abandonné. Cette quantité témoigne de l'effervescence que suscitent les pratiques participatives dans les écoles. Leur diminution à partir des années 1990 semble résulter d'une moindre implication des enseignants dans les pratiques d'autogestion. À cette date, la nature des archives souligne également un tournant dans les pratiques d'expérimentation pédagogique : les documents administratifs, les rapports d'activité et les demandes de financement remplacent progressivement les tracts et les comptes rendus de réunion.

Le cas des écoles de la Villeneuve dresse les contours d'une « troisième voie » de la démocratie participative, qui n'est ni celle de l'institutionnalisation ni celle de son échec (Neveu, 2011). Alors que certaines pratiques buissonnières prennent un caractère éphémère, comme les classes sauvages ou les mobilisations contre l'administration, d'autres se perpétuent, et ceci en dépit de l'opposition des acteurs administratifs ou des parents. La pérennité de ces pratiques buissonnières repose alors sur l'engagement des enseignants, mais aussi sur leur capacité à mobiliser des ressources (humaines, politiques, matérielles et juridiques). On peut dire que les formes d'autogestion étudiées se pérennisent sans s'instituer : elles se perpétuent en se déguisant, en se nourrissant de la lutte et de l'opposition à l'institution scolaire. Cependant, l'une des fragilités de cette « troisième voie » réside dans la difficile transmission des pratiques d'une génération à l'autre. L'absence d'institutionnalisation limite l'instauration de canaux officiels (*via* la formation des enseignants) qui permettraient de prolonger ces formes de participation dans le temps, et au-delà des individus qui les ont initiées. Leur perpétuation demeure donc incertaine dans la mesure où elle repose sur la capacité des enseignants à transmettre eux-mêmes leurs pratiques : les nouveaux arrivants dans l'équipe et les parents d'élèves doivent à la fois adhérer au projet participatif et suivre un apprentissage. Dans la majorité des écoles du quartier, le *turn-over* des enseignants et les contournements de la carte scolaire ont limité la transmission des pratiques de participation. Au contraire, à l'école des Charmes, plusieurs membres de l'équipe d'origine y sont restés deux ou trois décennies. L'expérimentation participative s'y est éteinte beaucoup plus tard, au début des années 2000, avec le départ à la retraite de ses principaux initiateurs.

Mais la transmission des pratiques parmi les coéducateurs s'accompagne d'une autre, plus large et plus diffuse, qui vise à leur extension dans d'autres écoles. Les enquêtés recourent alors à l'image de l'abeille qui « essaime » pour décrire ce mode de diffusion horizontal. Celui-ci se déploie dans des réseaux décentralisés, indépendamment de l'action étatique, pour toucher des acteurs divers, allant de l'instituteur à l'universitaire en passant par le citoyen et le fonctionnaire. L'analyse de la diffusion des pratiques buissonnières présente alors un intérêt pour le chercheur, en ce que son rayonnement s'étend bien au-delà des sphères militantes, et peut atteindre, dans certains cas, des lieux clés de l'action publique.

Bibliographie

Bacqué M.-H., 2005, « Dispositifs participatifs dans les quartiers populaires, héritage des mouvements sociaux ou néolibéralisme ? Empowerment zone aux États-Unis et politique de la ville en France », in M.-H. Bacqué, H. Rey, Y. Sintomer (dir.), *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*, Paris, La Découverte, p. 81-100.

Barrault-Stella L., 2013, « Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation. Les usages de dispositifs participatifs des militants parents d'élèves en France », *Revue internationale de politique comparée*, 20 (4), p. 103-121.

- Berger M., Charles J., 2014, « Persona non grata. Au seuil de la participation », *Participations*, 9, p. 5-36.
- Blondiaux L., 2008, *Le Nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Paris, Seuil.
- Bon A., Satre J-P., Satre E., 1973, *À la Villeneuve de Grenoble*, Montrouge, OFRATEME, film de 1 h 24 min.
- Bourdieu P., 1989, *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.
- Breynat S., Cohen M., Gabriel D. (dir.), 2016, *Plaidoyer pour la Villeneuve – Pouvoir d'agir et planification démocratique face à la rénovation urbaine de l'Arlequin*, Paris, PUCA.
- Bruneteau B., 1998, « Le "mythe de Grenoble" des années 1960 et 1970. Un usage politique de la modernité », *Vingtième Siècle*, 58, p. 116.
- Carrel M., 2013, *Faire participer les habitants ? Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires*, Lyon, ENS Éditions.
- Chauvière M., 2009, « Éducation populaire et mouvements familiaux ouvriers chrétiens », *Vie sociale*, 4, p. 55-67.
- Certeau (de) M., 1980, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Dubedout H., 1973, « Mieux connaître la Villeneuve », *Grenoble : Nouvelle revue d'information et de documentation*, 38, p. 3.
- Duchesne S., Haegel F., 2004, « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue française de science politique*, 54 (6), p. 877-909.
- Ferrier J., 1999, « L'évaluation des maîtres des écoles primaires », *Recherche & Formation*, 30 (1), p. 101-120.
- Foucambert J., 1981, « Préface », in R. Millot, R. Millot, *La Villeneuve de Grenoble : Écoles en ruptures*, Paris, Syros.
- Gayet D., 1999, *L'école contre les parents*, Paris, Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Goirand C., 2013, « Participation institutionnalisée et action collective contestataire », *Revue internationale de politique comparée*, 20 (4), p. 7-28.
- GRAC (Groupe Recherche Action), 2009, *Ressaisir la citoyenneté aux bords du politique. Expériences marginales et expériences instituées de participation politique à l'épreuve des projets de rénovation urbaine dans trois pays : Catalogne, France et Québec*, Rapport final pour le PUCA, consultation de recherche « La citoyenneté urbaine : formes d'engagement et enjeux de solidarité », http://cooprechercheaction.org/downloads/rapport_final_grac_puca_octobre_2009.pdf (accès le 29/01/2018).
- Gutierrez L., 2011, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, 31 (1), p. 105-136.

- Hatzfeld H., 2011, « De l'autogestion à la démocratie participative : des contributions pour renouveler la démocratie participative », in M.-H. Bacqué, Y. Sintomer, *La Démocratie participative. Histoire et généalogie*, Paris, La Découverte, p. 51-64.
- Johsua F., 2013, « Repenser la production sociale de la révolte », *Revue française de science politique*, 63 (5), p. 841-864.
- Lacroix B., 1981, *L'Utopie communautaire. Histoire sociale d'une révolte*, Paris, Puf.
- Lagroye J., François B., Sawicki F., 2012, *Sociologie politique*, 6^e éd., Paris, Presses de Sciences Po/Dalloz.
- Lahire B., 2007, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte.
- Lefebvre R., 2011, « Retour sur les années 1970. Le Parti socialiste, l'autogestion et la démocratie locale », in M.-H. Bacqué, Y. Sintomer (dir.), *La Démocratie participative. Histoire et généalogie*, Paris, La Découverte, p. 65-81.
- Le Gal J., 2009, « Mise en perspective historique des pratiques et des enjeux actuels de la coopération et de la participation démocratique des enfants. », *Journal du droit des jeunes*, 282, p. 11-25.
- Maurel C., 2000, *Éducation populaire et travail de la culture. Éléments d'une théorie de la praxis*, Paris, L'Harmattan.
- Millot R., Millot R., 1979, *Une voie communautaire : les écoles de la Villeneuve de Grenoble*, Paris, Casterman.
- Monin N., 1997, « Le mouvement des Francs et Franches Camarades (FFC) : de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes », *Revue française de pédagogie*, 118, p. 81-94.
- Neveu C., 2011, « Démocratie participative et mouvements sociaux : entre domestication et ensauvagement ? », *Participations*, 1, p. 186-209.
- O'Miel J., Mongy A., 2014, « Réformer par l'expérimentation : la réception du budget participatif des lycées en Région Nord-Pas-de-Calais », *Participations*, 2 (9), p. 207-237.
- Pagis J., 2008, « Déscolarisons l'École », in D. Damamme, B. Gobille, F. Matonti, B. Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, p. 370-382.
- 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 (Vitruve et Ange-Guépin)*, thèse pour le doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Papantoniou M., 2010, *Éléments d'une analyse institutionnelle du Lycée Autogéré de Paris (LAP) : réflexion théorique et recherche ethnographique*, thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, Université Paris VIII-Vincennes-Saint-Denis.
- Poupeau F., Vanhee O., 2003, « L'École émancipée », *Agone*, 29-30, p. 138.
- Youenn M., 2008, « Mai 68 et l'enseignement : mise en place historique », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 41 (3), p. 13-25.

Résumé

Cet article étudie les pratiques participatives dont les écoles expérimentales du quartier de la Villeneuve de Grenoble furent le terreau entre 1972 et 2005. Il interroge les conditions d'émergence et de pérennisation de formes de démocratie directe au sein de l'institution scolaire. Le texte met à jour la politisation des dispositifs participatifs par les acteurs éducatifs : la redistribution des pouvoirs dans la gestion des établissements suscite des luttes autour de la définition légitime de la participation dans l'école. Celles-ci entravent son institutionnalisation et perpétuent des pratiques clandestines, en dehors des cadres autorisés par l'autorité publique.

Mots-clés

Participation dans l'école – Pédagogies autogestionnaires – Expérimentation – Villeneuve de Grenoble

Participatory practices within or against the school system? The controversial case of French experimental schools in La Villeneuve, Grenoble (1972-2005)

Abstract

This article explores the participatory practices of education in the experimental schools of the district of La Villeneuve in Grenoble, France, between 1970 and 2005. It questions the emergence and perpetuation of practices of direct democracy in French school system. The text analyzes how educational actors make different interpretations of the participatory instruments. In particular, some groups politicize them in a subversive way. The redistribution of power, involved by these practices, arouses conflicts over the definition of participation in school. These conflicts jeopardize the institutionalization of the participatory practices and give birth to clandestine ones.

Keywords

Participation at school – Self-government pedagogy – Experimental schools – Villeneuve de Grenoble

Marie-Charlotte Allam est doctorante en science politique à l'IEP de Grenoble. Ses travaux portent sur les politiques encadrant l'innovation pédagogique en France entre la fin des 1960 et 2005. Ils articulent l'étude d'une expérimentation pédagogique locale, dans les écoles du quartier de la Villeneuve de Grenoble, avec une analyse des transformations de l'action publique éducative dans le domaine de l'innovation pédagogique. Parmi ses publications à paraître, elle a écrit « "Innover" au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique entre 1974 et 1984 », *Spécificités*, n° 10, décembre 2017.