



-Master Pratiques de l'interdisciplinarité dans les Sciences Sociales-
École Normale Supérieure – École des Hautes Études en Sciences Sociales

(Im)porter la pédagogie Montessori dans l'école publique

*Les conditions sociales de possibilité de la circulation des savoirs
pédagogiques*



Mémoire de Master 1 sous la direction de Jérôme Deauvieu (Centre Maurice Halbwachs,
CNRS/EHESS/ENS)

Présenté par Inès Baude

Année scolaire 2019-2020

Remerciements

Mes remerciements vont en premier lieu aux enseignantes m'ayant accordé leur confiance et à Yanek pour m'avoir autorisée à assister aux réunions stimulantes portées par les groupes départementaux de l'association Public Montessori. Accepter de se prêter à la réalité d'un regard différent au cours d'une enquête ethnographique n'est pas forcément chose aisée : j'espère que ce mémoire saura restituer nos échanges et pourra répondre au moins en partie aux attentes qui m'ont été formulées. Un merci tout particulier à Valérie pour l'enthousiasme et la chaleur de son accueil au sein de l'association.

Je souhaite également remercier Jérôme Deauvieu pour avoir accepté d'encadrer ce mémoire et pour avoir, à plusieurs étapes de sa conception, réarmé de confiance des propos quelque peu hésitants.

Mes remerciements vont enfin à ma famille et à mes ami-e-s. Ce mémoire n'aurait pas pu être écrit sans le soutien de mes parents durant cette conjoncture si particulière et durant ces moments difficiles. Un merci à Nicolas et à Emma pour leurs relectures de certains passages et leurs commentaires et à Cyprien pour son apprentissage des rudiments de R et dont la relecture complète, dynamique et enthousiaste a œuvré au maintien de mon intérêt pour mon propre sujet. Un clin d'œil à Raphaël pour m'avoir éveillée à la sociologie critique des religions dont le cadre théorique a émaillé une grande partie des réflexions de ce mémoire et à Nils pour nos discussions toujours très stimulantes et son partage de remarques toutes en nuance concernant l'appréhension bourdieusienne du déclassement.

*Source de la photo de couverture : Fontenay-aux-Roses. Refuge franco-belge. La classe maternelle. Photographie positive au gélatino-bromure d'argent sur papier baryté, 12*17 cm. 1916
Préfecture de Paris, Service de l'identité judiciaire. Conservée à la Bibliothèque historique de la ville de Paris.*

« On se convainc ainsi par une expérience directe qu'il n'y a pas de type d'enseignement qui soit immuable, que celui d'hier ne saurait être celui de demain ; qu'ils sont dans un flux perpétuel, mais que d'un autre côté, ces changements continus, quand du moins ils sont normaux, sont, à chaque moment du temps, en rapports avec un point de repère fixe qui les détermine : c'est l'état de la société au moment considéré »

Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, 2014 [1938], p.16

« La question qui se pose est la suivante : quel est le processus par lequel cette pédagogie introduit une rupture ? (...) Le conflit entre les pédagogies visibles et les pédagogies invisibles, entre la rigidité et la souplesse dans les formes de classification et dans les cadres sociaux est un conflit idéologique à l'intérieur de la classe moyenne. Les idéologies de l'éducation sont encore des idéologies de classe »

Basil Bernstein, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après* (dir. J. Deauvieau et J-P. Terrail), La Dispute, 2017 [1975] p. 90

Table des matières

Remerciements.....	2
Préambule.....	7
I - Du label pédagogique aux pratiques ordinaires. Construction de l'objet et problématisation.....	9
II - Discussion théorique : les idéologies de l'éducation sont-elles encore des idéologies de classe ?	11
I-A Les pédagogies invisibles et le programme caché : l'apport et les limites de la théorie sociolinguistique de B. Bernstein	13
I-B L'éducation expressive et la construction d'un marché de l'enfance : les approches de la sociologie française des années 70-80.....	17
III-Présentation générale du travail ethnographique et quantitatif.....	22
III-A Une ethnographie « multi-située » (Hauchecorne, 2012) : trois terrains aux entrées différenciées.....	22
III-B Ethnographier la relation quantitative.....	25
PARTIE I – Importer la pédagogie Montessori dans l'école publique. Les canaux de diffusion d'une pratique pédagogique.....	26
Chapitre 1 : Pour une socio-histoire de la « carrière » d'une idée pédagogique.....	27
I - Historiciser la circulation de la pédagogie Montessori au sein du monde enseignant.....	29
I-A La production de l'idée montessorienne dans son contexte historique et social.....	29
I-B « Diffraction » du montessorisme en France et rapport aux institutions.....	31
II-Ce que nous dit le cadrage médiatique et scientifique contemporain.....	35
II-A Business pédagogique et « poisson pilote néolibéral » - retour sur une critique fondée et ses écueils.....	36
II-B Des passeurs orthodoxes ?.....	40
II-C Politique et neurosciences.....	43
Chapitre 2 : L'expérience Alvarez et sa réception : essai de sociologisation d'un scandale pédagogique.....	46

I-« Désectorisation » ou démocratisation ? La crise alvarezienne comme point d'inflexion dans la carrière de l'idée montessorienne.....	47
I-A Une prophète à l'intersection de plusieurs champs.....	47
I-B Comment le phénomène Alvarez est rentré dans l'espace public. Analyse d'une construction médiatique.....	52
II-Sociologie de la réception et de la « rencontre » avec les enseignant-e-s.....	55
II-A Fournir une prise dans l'incertitude par la mise en résonance de cadres.....	56
II-B Rentrer à deux dans la pratique. La dynamique des contextes locaux.....	60
Chapitre 3 : Un cas d'école de l'« éduosphère ». L'association Public Montessori.....	63
I-Genèse et évolution de l'association.....	63
I-A Une création par une rencontre aux marges de l'école publique.....	64
I-B Militantisme ou consumérisme ?.....	65
II-Les actions de l'association au regard de la dialectique pédagogies nouvelles/action publique...	69
II-A Mettre les pédagogies nouvelles aux normes de l'action publique éducative.....	69
II-B Faire changer les normes des politiques éducatives en y intégrant les pédagogies nouvelles.....	73
PARTIE II - Porter la pédagogie Montessori dans l'école publique. Les matrices de construction d'un espace d'intéressement pédagogique.....	75
Chapitre 4 : Dire sa conversion. Les différents cadres sociaux du changement de pratique pédagogique	77
I-Les invariants d'un discours.....	78
I-A Le cadre bien-être et psychologie de l'enfant.....	78
I-B L'humeur antiinstitutionnelle.....	79
I-C La critique « civilisationnelle ».....	80
II-Variations et raffinement.....	81
II-A Une critique de l'âge comme rapport social.....	81
II-B Une insatisfaction de son rôle d'enseignant-e.....	83
II-C L'exigence intellectuelle et le rapport puérocentré au savoir.....	83

Chapitre 5 : La construction de dispositions au cours de la carrière professionnelle. Portraits socio-professionnels du changement de pratique pédagogique..... 85

I- « <i>Je fais ça ou je meurs</i> ». Réinscrire le changement pédagogique dans la carrière professionnelle de l'enseignant-e.....	85
I-A Commencer. La conversion pédagogique comme travail sur soi, pratique de soi.....	86
I-B Se maintenir. Relire son enfance en chaussant des lunettes montessoriennes.....	92
I-C Se maintenir. Les interactions professionnelles comme ciment de la conversion pédagogique	94
II- « <i>La génération des seconds métiers</i> ». Une socialisation hors de l'institution.....	97
II-A Bifurcation biographique et bifurcation pédagogique.....	97
II-B Relativiser le sens pratique du déplacement.....	100

Chapitre 6 : Des appropriations privées de la pédagogie Montessori ? La conversion pédagogique comme technique sociale de gestion de ses propres aspirations..... 103

I- S'en sortir par le haut. La conversion pédagogique comme « écoulement symbolique » ? (Prévo et Chamboredon, 2015 [1973] : 155).....	104
I-A La distance au rapport puérocentré au savoir comme rétribution sociale et symbolique	105
I-B Un profil davantage montessorien qu'alvarezien.....	110
II- Réflexion pédagogique et rôle social de mère.....	113
II-A La configuration familiale à l'origine de la conversion.....	114
II-B L'anoblissement psychologique des enfants comme réaffirmation de la conversion...	116
Conclusion.....	120
Bibliographie.....	124
Annexes	133

Préambule

Novembre 2019. Devant les locaux de l'inspection de l'une des circonscriptions de la petite couronne parisienne, un immeuble bleu-gris délavé, la pluie commence à tomber. L'étudiante que je suis, anxieuse de la première rencontre qui devrait lui permettre d'ouvrir son terrain d'enquête, s'impatiente. La veille, vers 19h30, un mail de l'inspectrice de cette circonscription que je n'attendais plus est tombé, comme un couperet : « *Bonjour Madame, Dans le cadre de votre projet de mémoire, je souhaite pouvoir vous recevoir en circonscription. Seriez-vous disponible demain pour 13h30 ? Ou jeudi à 16h45 ? Cordialement* ». Cela faisait pourtant déjà plus d'un mois que je l'avais contactée et relancée sans succès. La raison de ce revirement de situation ? Une prise de contact une semaine plus tôt avec la conseillère pédagogique de cette même circonscription. J'avais alors davantage soigné ma présentation, neutralisant toute formulation qui pouvait laisser croire à la réalisation d'un mémoire normatif, qui viserait explicitement à défendre l'emploi systématique de la pédagogie Montessori. J'avais au contraire longuement insisté sur les caractéristiques de mon parcours scolaire (pur produit de l'école publique) et avais lourdement surjoué le volet « neutralité » de ma démarche scientifique. La conseillère pédagogique m'avait alors accordé un rapide échange téléphonique durant lequel elle me réaffirmait le caractère proprement sensible de ce sujet au sein de l'Éducation Nationale. La pratique de la pédagogie Montessori, marginale numériquement dans l'école publique mais omniprésente dans le paysage médiatique, serait vécue par certain-e-s inspecteur-ice-s comme une remise en cause de leur monopole éducatif : « *L'inspectrice n'est pas hyper favorable à ce que vous alliez observer dans une classe (...). Je vous le dis clairement, ça va être compliqué, si on fait un entretien, je vous dirais pourquoi (...). Ce n'est pas forcément un sujet qu'ils vont vouloir traiter, c'est sûr* ».

Ce premier rendez-vous n'a fait que confirmer la pente glissante du terrain sur lequel je m'apprêtais à enquêter. À l'attente évoquée a succédé un rapide entretien d'un quart d'heure durant lequel l'inspectrice a multiplié de nombreux signes de mise à distance tant à l'égard du sujet que de ma propre personne. « *Vous êtes à l'ENS ? Je ne savais pas qu'il y avait de la sociologie...* ». Néanmoins intéressée par ma démarche, elle a accepté de m'aider à transmettre une convention à la Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), convention me donnant l'autorisation officielle d'effectuer des observations dans certains établissements¹. Se sont alors ensuivis deux mois d'échanges fastidieux avec de nombreuses relances pour finalement aboutir à une autorisation concernant trois classes d'école maternelle. Seule l'une d'entre elles concernait une enseignante se

¹ L'obtention de cette convention était officiellement nécessaire pour contourner l'interdiction faite aux intervenant-e-s extérieur-e-s de pénétrer dans les enceintes des établissements. Elle se présentait sous la forme d'une convention de stage et devait être signée par l'établissement de formation, l'inspectrice d'académie et le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN, représentant des recteur-ice-s au sein des départements). Dans les faits, je pouvais me passer de cette convention du moment où l'enseignant-e me le proposait et si le ou la directeur-ice de l'école donnait son accord. La convention avait néanmoins son intérêt propre en ce qu'elle permettait de repérer les critères de sélection préexistants au choix des écoles par l'inspectrice.

revendiquant explicitement de la pédagogie Montessori. Les deux autres classes s'apparentaient en réalité à des « fonctionnements en ateliers autonomes » et en « pôles d'apprentissage », un dispositif pédagogique mis en place par plusieurs départements avec l'aide d'enseignant-e-s volontaires se présentant comme une remise en cause de l'organisation des apprentissages sous-tendu par le principe des ateliers tournants². Les frontières de l'objet que j'avais défini m'échappaient en partie. La pédagogie Montessori ne correspondait peut-être pas tant à une propriété en soi qu'à une pratique professionnelle faisant l'objet d'un processus de désignation comme telle : un label qui, selon les situations et les circonstances, était affiché par les enseignant-e-s³ ou assigné par le corps inspectoral sans forcément qu'il n'existe une homologie parfaite entre les deux processus. Un tel constat nécessitait alors d'opérer une conversion du regard. Ce n'était pas à l'étudiante-sociologue de juger ou non de la conformité de la pratique à un prétendu précepte pédagogique. Elle pouvait en revanche s'intéresser au processus même de construction de ces dynamiques d'étiquetage⁴.

L'entrée sur le terrain et les résistances qui s'y sont manifestées ont donc surpris l'enquêtrice. Ma naïveté m'a cependant convaincue qu'il s'agissait là d'un sujet sensible et qu'il y avait un enjeu à comprendre ce qui se jouait socialement dans les résistances tant de certain-e-s enseignant-e-s que des inspecteur-ice-s dans la mise en place de la pédagogie Montessori dans l'école publique. Dans une démarche de sociologie du dévoilement, mon regard a donc d'abord porté sur les dynamiques sociales qui pouvaient expliquer de telles crispations autour du sujet. Rapidement, j'ai pourtant perçu les limites d'une telle interrogation : une bonne part de ces crispations ne sert-elle pas avant tout de rhétorique de justification des parties en présence ? Il est certain que quelque chose s'y joue mais il n'est pas sûr que l'analyse aille beaucoup plus loin que l'identification de ces stratégies discursives. Certes, comme nous le verrons et comme me l'ont à plusieurs reprises rappelé les enseignantes rencontrées, Montessori reste « *un gros mot* »⁵ dans l'Éducation Nationale. Mais plutôt que de chercher à identifier le *pourquoi* de cette réticence, il fallait s'attacher à se centrer sur le *comment* : le processus par lequel une telle pédagogie peut en venir à être disqualifiée ou au contraire valorisée chez certains agents de l'Éducation Nationale.

² A l'organisation classique de l'espace en plusieurs ateliers où les enfants, souvent répartis en groupe de couleur, évoluent selon un timing planifié, est préféré une organisation de l'espace en pôles de compétence au sein desquels les enfants peuvent choisir individuellement et librement leurs activités. La dynamique est différente des enseignant-e-s pratiquant la pédagogie Montessori que nous prenons pour objet dans ce mémoire : la mise en place de tels dispositifs ne résulte pas tellement ici d'une conversion enseignante mais répond davantage à des orientations *top-down* données par les inspecteur-ice-s de circonscription.

³ L'écriture inclusive sera dans ce mémoire adoptée pour les noms de métiers lorsque que ces derniers concernent les professions dans leur globalité. N'ayant rencontré que deux hommes au cours du terrain ethnographique mené et récolté une réponse d'enseignant dans notre questionnaire, nous parlerons en revanche des enseignantes lorsque nous désignerons nos enquêtées.

⁴ Une telle posture explique pourquoi nous avons retenu dans notre corpus l'entretien avec l'enseignante pratiquant la pédagogie en ateliers autonomes et pourquoi nous avons engagé des démarches pour visiter régulièrement la dernière des trois classes mentionnées par l'inspectrice. La pédagogie Montessori était considérée comme un objet indépendant de sa réalité : ce sont les processus de désignation par autrui (ici par l'inspectrice) et d'auto-désignation (par les enseignantes) qui ont guidé notre appréhension du phénomène.

⁵ Extrait d'une conversation avec l'une des enseignantes rencontrées.

I - Du label pédagogique aux pratiques ordinaires. Construction de l'objet et problématisation

Le travail présent part donc d'un constat : un double mouvement de recrudescence médiatique autour des pédagogies alternatives et un intérêt croissant pour l'une d'entre elle, la pédagogie Montessori chez certain-e-s enseignant-e-s de l'école publique (Viaud, 2017). La nomination en mai 2017 d'un ministre de l'Éducation Nationale dont les discours et les ouvrages ont à plusieurs reprises mentionné le nom de la pédagogue et dont le parcours n'est pas étranger au réseau pédagogique militant pro-montessorien laisse penser qu'il y a là une « fenêtre d'opportunité politique » (Kingdon, 1984) pour les introduire au sein de l'école publique. Décentrer le regard de la labellisation Montessori dans les écoles hors contrat pour interroger le processus de sa diffusion au sein de l'école publique était à l'origine de mes questionnements sur un sujet qui se devait d'interroger la *porosité* des frontières entre une pédagogie dite « alternative », dont le qualificatif laisse penser à une mise en œuvre associée par essence à une altérité radicale vis-à-vis du service public, et son introduction au sein de l'école publique. Mon sujet était indissociable du phénomène Céline Alvarez dont les rouages motivaient au départ mon intérêt sociologique pour le sujet. L'expérience que cette ex-enseignante a menée pendant 3 ans, de 2011 à 2014, dans une classe de ZEP à Gennevilliers en associant préceptes de la pédagogie Montessori et neurosciences a fait grand bruit. Le financement de cette expérimentation par le think tank *Agir pour l'école*, sa démission de l'Éducation Nationale en 2014, une pétition lancée pour sa réintégration recevant 28 500 signatures, un livre, *Les Lois naturelles de l'enfant*, vendu en 2016 à plus de 200 000 exemplaires, traduit dans 12 langues et réédité trois fois en trois mois, des cycles de conférences, une embauche par le Ministère de l'éducation en Belgique pour former 700 enseignant-e-s ... Nous avons là une accumulation de faits qui concourent à faire de son expérience un cas médiatiquement construit et de sa personnalité un apôtre charismatique à même de favoriser louanges ou au contraire dégoût des enseignant-e-s. Sa figure a hypostasié pendant longtemps mes questionnements. J'ai décidé d'y remédier en prenant « l'évènement Alvarez » au sérieux : il s'agissait de rendre compte sociologiquement de cette controverse médiatique tout en se détachant d'une analyse purement média-centrique. Replacer l'évènement dans une sociologie du temps long des mondes enseignants afin de comprendre ce que ce dernier a pu produire en termes de militantisme pédagogique : il y avait là un programme de recherche fécond qui permettait d'interroger l'articulation entre une situation conjoncturelle, associée à la figure charismatique d'une enseignante au parcours spécifique, et le halo de matrices socialisatrices antérieures qui, par un processus d'activation, pouvaient expliquer ces conversions pédagogiques. Comprendre comment le phénomène Alvarez a pu « prendre » nécessitait de s'en déprendre. Mon travail permettait ainsi d'effectuer un pas de côté par rapport à un certain nombre de travaux (De Cock, 2018 ; Mas, 2019) qui n'interrogeaient pas les conditions sociales de possibilité de la « prise » du phénomène chez certain-e-s enseignant-e-s. L'objectif était alors de rendre compte de cette « diffraction » (Kolly, 2018) de la pédagogie montessorienne en analysant son essaimage dans des pratiques quotidiennes de figures

ordinaires du monde enseignant. Il est difficile d'estimer nationalement le nombre d'enseignant-e-s pratiquant cette pédagogie dans l'école publique mais ils seraient *a priori* plusieurs milliers (Viaud, 2017 : 132) et l'exercent en toute légalité. Si le ministère définit des objectifs d'apprentissage, le choix de la méthode pour y parvenir est laissé à l'appréciation de l'enseignant-e en vertu du principe de liberté pédagogique inscrit dans le Code de l'Éducation⁶ : l'enseignant-e peut être comparé à « l'interprète d'une partition musicale dont la tonalité et le thème sont écrits mais à qui est laissé une part d'improvisation » (Zakaria, 2012 : 48). Les théories pédagogiques représentent à ce titre un système de normes possibles dont peuvent se saisir les enseignant-e-s pour mettre en œuvre ces objectifs. J'ai alors décidé de me centrer sur une sociologie de la réception de la pédagogie montessorienne tout en la mettant en regard de ses producteurs afin de donner à voir le processus de circulation ou au contraire de non-circulation de la pratique. Ce cadre d'analyse permettait d'aller plus loin que le questionnement en somme assez classique portant sur les usages sociaux des pédagogies nouvelles par les familles, questionnement qui revisite par ailleurs une thématique assez travaillée en sociologie de l'éducation : celle de l'usage des dispositifs (carte scolaire, labels éducatifs, choix d'établissement privé) par des parents désireux d'éviter la scolarisation de leurs enfants dans des établissements jugés peu fréquentables et/ou de maximiser les chances de réussite scolaire de ces derniers (Barrault-Stella, 2013 ; Van Zanten, 2009)⁷. J'envisageais donc l'étude de l'importation d'un modèle éducatif au sens premier du terme : par quels agents celle-ci est-elle portée et comment parvient-elle à se greffer sur une réalité préexistante ? Deux interrogations se sont rapidement détachées. J'ai décidé de questionner d'une part la pénétration ou non de la pédagogie Montessori au sein de l'école publique et surtout les manières et les canaux de transmission par lesquels la pédagogie pouvait être l'objet d'un travail d'*importation*. C'est ce que j'entendais par le fait de « d'importer » la pédagogie Montessori. Je me suis intéressée d'autre part au phénomène même de *conversion* des enseignant-e-s à la pratique pédagogique montessorienne. Il s'agissait d'étudier le *rapport social* derrière l'investissement dans une pratique pédagogique et de mettre à jour les mécanismes sociaux sous-jacents à l'entrée dans cette pédagogie. C'est le sens que je donnais à l'expression « porter la pédagogie Montessori dans l'école publique ». Ces deux points devaient nécessairement être tenus ensemble dans l'analyse. Le premier était plutôt issu d'une réflexion originelle macrosociologique, rattachée à des questions de science politique et d'histoire sociale des idées. Il s'agissait de s'intéresser concrètement à la manière dont les idées pédagogiques infusent et diffusent, et à ce que cette pénétration dans des pratiques diverses et hétérogènes fait à l'idée en elle-même et aux institutions qui la portent. Un tel cadre d'analyse se refuse de tomber dans la forme classique de l'histoire des idées mais permet de bien penser, spécifier et nuancer les usages et ancrages

⁶ Article L912-1-1 du Code de l'éducation, 2005 : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté ».

⁷ Une des spécificités des écoles se présentant comme pratiquant des pédagogies nouvelles - et plus généralement des écoles hors contrat - réside dans l'attractivité que ces écoles peuvent représenter dans les espaces ruraux. Scolariser son enfant dans une telle école dans une dynamique de fermeture des écoles publiques de proximité permet aux parents d'éviter des trajets quotidiens trop importants et être *in fine* financièrement plus avantageux.

sociaux de ces dernières et de leurs critiques en les arrimant aux transformations sociales du groupe professionnel des enseignant-e-s : les idées « ne se promènent pas dans une sorte de ciel intelligible » ! (Bourdieu, 2012 [1991] : 564)⁸. Le second point renvoyait davantage au champ de la sociologie des enseignant-e-s, à une étude des dispositions sociales d'une pratique pédagogique reconfigurées par les carrières professionnelles et à une analyse de ce qui pouvait se jouer ou non en termes de confrontation entre des enseignant-e-s aux différentes appartenances sociales et politiques dans la construction d'un espace d'intéressement pédagogique. Ces deux points constituent l'architecture centrale du chemin que je propose de parcourir dans mon mémoire : un garde-fou qui permet de penser sociologiquement un sujet surmédiatisé mais pourtant relativement peu travaillé. La dimension *parlée* de la production du discours pédagogique s'en retrouve ainsi mise à distance ou, du moins, complétée, par la réintégration de ses conditions sociales d'effectuation.

Quels sont les mécanismes sociaux à même de rendre compte de la circulation de la pédagogie Montessori au sein de l'école publique et de l'appropriation de la référence montessorienne par des enseignant-e-s aux parcours hétérogènes ? Que fait ce double mouvement – porter et importer la pédagogie dans les pratiques professionnelles enseignantes – à l'idée montessorienne ?

II - Discussion théorique : les idéologies de l'éducation sont-elles encore des idéologies de classe ?

Les travaux s'intéressant aux pédagogies alternatives se sont surtout structurés autour de quatre pôles : un pôle issu de l'histoire de l'éducation (Gutierrez, 2011 ; Savoye, 2004) qui s'attache à penser l'éducation nouvelle comme réseau et les différentes entreprises historiques qui peuvent ou non s'y rattacher et *la manière dont* elles s'y rattachent, un pôle issu des sciences de l'éducation (Huard, 2018 ; Franc, 2018) qui s'intéresse plus généralement à aux aspects didactiques de la pédagogie, aux acteur-ice-s qui la mettent œuvre et aux controverses idéologiques qui la sous-tendent, un pôle proche de la sociohistoire, qui s'intéresse aux mécanismes de médiatisation et de (dé)politisation des pédagogies alternatives (Allam, 2018) et un pôle qui se revendique plus clairement de la pédagogie critique (De Cock, 2017 ; Mas, 2019), parfois proche des réseaux Freinet de l'Éducation Nationale (Peyronie, 2013 ; Saint-Fuscien, 2017) . Ces quatre pôles sont des idéaux-types et la plupart des recherches se situent en réalité aux confins de ces différentes approches (Kolly, 2018). Seul le dernier pôle semble plus autonome en revendiquant une approche militante et politique à travers une pédagogie spécifique identifiée comme

⁸ « Cela n'a aucun sens d'étudier les idées comme si elles se promenaient dans une sorte de ciel intelligible, sans référence aux agents qui ne les produisent ni surtout aux conditions dans lesquelles ces agents les produisent, c'est-à-dire en particulier aux relations de concurrence dans lesquelles ils sont entre eux. Elles sont donc liées au social de ce côté-là et, d'autre part, elles sont tout à fait déterminantes en ce qu'elles contribuent à construire les réalités sociales telles que nous les connaissons ». P. Bourdieu fustige ici tout particulièrement l'histoire de la philosophie politique « qui fait comme si les idées politiques étaient le produit d'une sorte de parthénogenèse théorique, comme si les idées théoriques naissaient d'idées théoriques et faisaient des petites idées théoriques » et l'histoire du droit, « histoire sans agents ». Voir P. Bourdieu, « Cours du 5 décembre 1991. Programme pour une histoire sociale des idées politiques de l'État », *Sur l'État*, pp.563-567, 2012

relevant de la critique sociale du capitalisme : la pédagogie Freinet. Je reviendrais plus longtemps dans le premier chapitre de ce mémoire sur les différentes idées mises en avant par ces auteur-e-s en rappelant également le cadrage didactique de la pédagogie Montessori par des approches psychologiques (Lilliard, 2018 [2005]), neuroscientifiques (Alvarez, 2016) ou par l'intermédiaire de publications d'enseignant-e-s aux profils spécifiques se faisant *passeurs d'idées pédagogiques*⁹ (Poussin, 2017, d'Esclaibes, 2016). En sociologie, la question de l'entrée dans cette pratique pédagogique semble en cours de traitement (Carraud, 2017 ; Giraud, 2019) et révèle les difficultés de travailler sur un sujet d'autant plus délicat à saisir que les productions qui le cadrent sont en pleine construction. Ce mémoire se fonde sur un certain nombre de constats établis par des auteurs classiques qui ont nourri tout au long de l'enquête notre réflexion. Nous sommes partis du constat durkheimien établi dans la notice « Pédagogie » du *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, sous la direction de F. Buisson : les pratiques éducatives constituent des « institutions sociales », qui sont « des choses distinctes de nous, puisqu'elles nous résistent, des réalités qui ont par elles-mêmes une nature définie, acquise, qui s'impose à nous » (Durkheim, 1911). Le qualificatif d'« intermittent » qu'il appose à la pédagogie – « c'est que l'homme ne réfléchit pas toujours mais seulement quand il est nécessité à réfléchir et que les conditions de la réflexion ne sont pas toujours et partout données » - a introduit nos premières réflexions en terme de conditions sociales de possibilité de construction et de diffusion des savoirs pédagogiques. Ce terme nous permettait de concevoir les pratiques pédagogiques comme des faits sociaux mais également d'effectuer un pas de côté par rapport à l'analyse durkheimienne : parler de conditions sociales de possibilité permet de substituer à une approche se voulant trouver dans « les propriétés sociales des enquêtés des « causes » de l'entrée dans la carrière » (Darmon, 2008 : 166) montessorienne une analyse plus fine de ce qui fait à la fois l'engagement et le maintien dans ce type de pratique pédagogique¹⁰. Enfin, la définition fine que Durkheim propose de la pédagogie, à la fois « combinaison d'idées » et « programme d'action », regroupée sous le vocable de « théorie pratique », a guidé l'ensemble de notre travail et sa mise en lien avec une littérature issue de l'histoire sociale des idées politiques portant particulièrement attention à ces aspects de saisissement *pratique* des corpus théoriques. Durkheim envisage la pédagogie comme « une certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation » émergeant « dans ces périodes critiques où il faut en toute urgence remettre un système scolaire en harmonie avec les besoins du temps ». Cette dimension adaptative – la pédagogie comme réflexion appliquée qui doit servir le temps dans lequel les hommes vivent – possède sans doute des aspects trop mécanistes mais a le mérite de penser la pédagogie comme un dispositif pratique qui reste le produit de l'histoire dans lequel il s'inscrit. Trois travaux canoniques ont ensuite attaché leur nom à l'étude des changements pédagogiques survenus dans les années 60, 70 et 80 chez les enseignant-e-s, principalement d'école maternelle (Bernstein, 2017 [1975], Plaisance, 1986, Chamboredon et Prévot, 2015 [1973]). Ces auteurs ont pour point commun de relier ce

¹⁰ M. Darmon précise ainsi, à propos de sa recherche sur les anorexiques : « Pour éviter de « diluer » l'analyse de la carrière dans l'espace social, on s'est par exemple abstenu de voir dans les propriétés sociales des enquêtés des « causes » de l'entrée dans la carrière, en parlant plutôt de conditions sociales de possibilité de l'engagement et de son maintien ».

qui pourrait *a priori* s'apparenter à la mise en œuvre d'une certaine liberté pédagogique, de l'ordre du principe individuel, à des logiques macrosociales traversant l'ensemble de la société. Le prisme souvent classiste qui y est développé – consistant à voir dans la pédagogie une transformation de la morphologie des classes sociales et des rapports entre ces dernières – est à la fois stimulant pour notre sujet mais comprend aussi des limites qu'il s'agit de mettre à jour : les idéologies de l'éducation sont-elles encore des idéologies de classe ?

II- 1. Le programme caché des pédagogies invisibles comme régulateur des tensions entre fractions de classe : l'apport sociolinguistique de Basil Bernstein¹¹

L'épigraphe qui ouvre ce mémoire est extrait de l'œuvre de B. Bernstein, sociolinguiste dont l'apport, liant théories de l'apprentissage du langage à une sociologie des classes sociales, a été décisif pour la sociologie de l'éducation. B. Bernstein ouvre une brèche méthodologique féconde pour penser l'analyse des contenus des idées éducatives : il serait vain de croire à la force intrinsèque des idées, leur puissance symbolique est avant tout sociale et doit être appréhendée par une logique structurale. Les conceptions pédagogiques sont des *idéologies*, au sens marxien du terme, qui reflètent autant qu'elles structurent les représentations pédagogiques des classes sociales. Les théories sont des habillages permettant de vendre des conceptions pédagogiques socialement situées. Ce que Bernstein définit comme pédagogie est l'une des trois composantes du « code de savoir scolaire », qui regroupe ce qu'il appelle « le programme », qui définit le contenu du savoir à transmettre ayant fait au préalable l'objet d'un processus de reconnaissance, pour être catégorisé comme « valable », « les principes d'appréciation », correspondant aux mises en formes concrètes de ce savoir, et la « pédagogie » en elle-même, qu'il définit comme étant une « forme » d'organisation et de transmission du savoir. Les conclusions de B. Bernstein partent d'un constat empirique : une montée, au cours des années 50, de pédagogies qu'il nomme « invisibles », par rapport aux pédagogies traditionnelles, dénommées « visibles ». Le choix des syntagmes « pédagogie visible » et « invisible » est à comprendre du point de vue de l'élève. C'est de son *regard* dont il s'agit : dans le cadre des pédagogies invisibles, l'apprentissage est conçu comme davantage implicite qu'explicite. Il devient tacite. B. Bernstein parle ici en sociolinguiste : ce qui lui apparaît dans la pédagogie invisible, c'est son « faible degré de compartimentation logique, tant au niveau des formes de classification comme au niveau du système de cadres sociaux ». Les pédagogies sont décrites à partir de deux concepts : celui de « classification », qui renvoie à la manière de définir le savoir à transmettre, et celui de « cadrage », qui renvoie aux manières de faire connaître les performances attendues. Dans l'espace des pédagogies invisibles, le cadrage comme la classification y sont souples, relâchés, non explicites. Ces pédagogies ne sont plus centrées

¹¹ Cette partie s'appuie sur l'article de B. Bernstein « Classes et pédagogies : visibles et invisibles » présenté dans l'ouvrage *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après* (dir. J. Deauvieux et J-P Terrail). Elle emprunte de façon partielle aux ouvrages *Langage et classes sociales* et *Pédagogie et contrôle symbolique*.

sur la transmission des savoirs, mais sur l'épanouissement et le développement de l'enfant. Le crédo structurant ces pédagogies invisibles est celui du jeu qui vient brouiller les frontières entre travail et loisir. Or, selon B. Bernstein, la dichotomie jeu-travail fait sens chez les enfants et les parents de classes populaires, l'un étant nettement distinct de l'autre temporellement dans la délimitation des activités sociales et conceptuellement dans leurs buts poursuivis. Au contraire, cette dernière s'efface chez les classes moyennes et supérieures qui conçoivent les frontières entre les deux activités de manière plus floue : le jeu est perçu comme une continuité du travail dans l'univers privé. Ainsi conclut l'auteur :

« dans son essence, le jeu est travail et le travail est jeu. Nous pouvons déjà déceler les origines de classe de cette théorie » (Bernstein, 2017 [1975] : 88). La pédagogie visible, si elle apparaît *a priori* davantage conforme à l'ordre social conservateur et peu progressiste, s'avère en réalité bénéfique scolairement aux enfants de classes populaires : elle leur offre des prises pour secondariser l'accessoire, distinguer le jeu et le hors-jeu et ne pas se détourner des apprentissages primaires¹². De plus, elle acquiert un sens pour l'ensemble des familles qui voient par exemple dans l'usage de la notation une certaine objectivité. Au contraire, en absence de cette dernière, il devient difficile pour les parents de diagnostiquer les problèmes et progrès de l'enfant : « bien plus, ils sont obligés d'accepter la définition que le maître donne des progrès ». La pédagogie invisible est alors à l'origine de phénomènes de mésinterprétation. Tout en voulant extraire l'adulte de sa position de domination vis-à-vis de l'enfant, les pédagogies invisibles ne feraient finalement que renforcer le pouvoir du maître « dans la mesure où la théorie qu'il fonde n'est pas connue des parents ». B. Bernstein formule ici un concept central : celui de « programme caché » des pédagogies invisibles qui n'est accessible qu'aux enfants et aux parents ayant les ressources scolaires et sociales pour le décoder.¹³ Ce faisant, il pallie à ce qu'il identifie comme une insuffisance des théories de la reproduction culturelle qui ne s'intéressent pas aux relais par lesquelles les inégalités sociales transitent. En remettant au cœur de l'analyse les *dispositifs*, il ne s'agit pas seulement de voir pour le sociolinguiste que les inégalités se reproduisent mais d'identifier précisément *comment* elles le font.

L'apparition de cette nouvelle doctrine pédagogique relève chez B. Bernstein d'un phénomène macrosocial : la montée des nouvelles classes moyennes et le conflit que cette montée engendre au sein même de la classe moyenne. Les pédagogies invisibles sont le reflet de ce que ce conflit dit de la place du salariat intellectuel et de l'encadrement au sein de la hiérarchie sociale. Les conceptions pédagogiques ne sont en ce sens pas seulement une expression mais une régulation des structures des relations sociales. Son analyse s'appuie sur une revisite des théories durkheimiennes de la solidarité organique. L'erreur de Durkheim réside selon lui dans l'identification d'une seule « solidarité organique », menant à l'individualisme. Pour Bernstein, il faut au contraire définir une

¹² Au contraire, la pédagogie invisible se veut favoriser l'expression « spontanée » des enfants (« spontex » chez B. Bernstein). Or, cette expression n'est pas toujours pertinente vis-à-vis de la situation : « l'inégalité se construit alors peu à peu, les enfants ne faisant que *commenter* l'effectuation de la procédure de travail » (Bautier, 2015). C'est nous qui soulignons.

¹³ Les pédagogies invisibles se fonderaient donc sur une remise en cause du partage entre travail et loisir, deux sphères cloisonnées chez les classes populaires qui à l'inverse serait brouillé chez les classes supérieures. Cet élément est intéressant à mentionner car il s'agit précisément des termes employés par Charlotte Poussin dans son *Que-sais-je* sur la pédagogie Montessori.

deuxième forme de solidarité organique : celle qui ne renvoie pas seulement à des individus mais à « des personnes, prises dans des relations de classe qui définissent une sphère du privé ». La solidarité organique se décompose entre formes individualisées et formes personnalisées. Si la première est une conséquence de la complexité croissante de la division du travail social, la seconde correspond à une subdivision de cette complexité croissante : une division du travail au sein de la régulation culturelle et symbolique de la classe moyenne dont la « nouvelle classe moyenne » se serait emparée. La propriété change de nature entre les deux formes de solidarité organique : elle y est physique dans la première, partiellement psychologique dans la seconde. Elle est fondée sur des compétences valorisées que l'on acquiert désormais dans le système scolaire.

La nouvelle classe moyenne est liée au développement des services et à l'essor d'une culture professionnelle qui s'appuie sur les relations entre les personnes, emprunte de conceptions des sciences humaines et sociales. L'ancienne classe moyenne se définit au contraire par une culture plus technique et est centrée sur des relations avec des objets. Ces deux fractions de classe diffèrent également par leur modèle familial : les premières sont « personnalistes » : les relations sociales au sein de la famille sont conçues comme étant des relations entre des personnes et non pas des relations entre des statuts. On retrouve ici la conception *relationnelle* caractéristique des analyses de B. Bernstein : ce qui caractérise la montée des pédagogies invisibles n'est pas tant le développement de conceptions pédagogiques issues de penseurs pédagogues que les *formes de relations sociales* spécifiques qu'elles impliquent, au premier lieu desquelles la personnalisation. C'est le sens du concept de « recontextualisation » chez Bernstein : le texte pédagogique est pris dans un espace de transformation considéré comme un espace de lutte entre groupes sociaux.

La nouvelle classe moyenne est prise dans une contradiction : « ses théories sont en désaccord avec ses rapports de classe objectifs ». Elle promeut en effet « la diversité, contre la rigidité », « l'expression plutôt que la répression », « la relation entre personnes plutôt que la relation entre statuts ». Cette contradiction expliquerait l'ambivalence de cette nouvelle classe moyenne : ce sont les mêmes individus qui soutiennent l'institutionnalisation de la pédagogie invisible à l'école maternelle et qui se convertissent à la pédagogie visible plus tardivement quand le jeu de la concurrence scolaire s'offre matériellement à leur existence. Cette conciliation est un moyen de rendre cohérent un idéal et une nécessité objective de reproduction sociale : « libération de la personne » et conformité à un « ordre hiérarchique imposé » par les relations de classe. Cette « conversion » entre deux « codes scolaires » que représente le passage de la pédagogie invisible à la pédagogie visible est plus aisée pour leurs enfants que pour ceux issus des catégories populaires. La socialisation à laquelle ils sont soumis « met en jeu les deux formes de codes ». Le caractère classiste de la pédagogie invisible ne viendrait donc pas seulement des conceptions de la réalité sociale qu'elle sous-entend et du programme caché qu'elle implique. Il s'explique également par la différenciation sociale de son caractère *transposable*. Les enfants sont dans des positions sociales inégales face au *taux de change pédagogique* : les classes

moyennes et supérieures ont les ressources sociales et scolaires pour reporter les aspirations scolaires et différer les acquisitions de leurs enfants.

Le rôle de mère tient une importance décisive dans l'analyse de B. Bernstein. Au temps de la « solidarité organique individualisée », le rôle de cette dernière dans la socialisation de l'enfant est réduit à sa forme abstraite. Le contrôle des enfants est délégué à d'autres, « administrateurs domestiques ». Cette relation à l'enfant change avec le régime de solidarité organique familiarisée : la mère se retrouve à inculquer des dispositions à ses enfants pour tirer parti des possibilités d'enseignements qui leur sont offertes. Naît alors une tension : « l'interaction et la surveillance l'absorbent complètement et en même temps, il faut qu'elle s'écarte de la famille pour acquérir un rôle personnel et professionnel ». La montée de l'activité professionnelle féminine est en arrière-plan de ces constats. La tension dans le rôle de mère est alors résolue par cette demande de pédagogie invisible : il s'agit de confier l'enfant à une école maternelle qui puisse reproduire l'atmosphère de l'éducation familiale.

On le voit donc chez Bernstein, si rapport social derrière la pédagogie il y a, celle-ci s'explique davantage par une logique macrosociale concernant la demande éducative des mères plutôt que les transformations mêmes affectant les parcours et les représentations des professionnels de l'éducation. Les enseignant-e-s sont paradoxalement invisibilisés dans l'analyse de B. Bernstein, malgré l'intérêt porté à la pédagogie en soi et à ce qu'elle produit. C'est le *dispositif* qui est central dans son analyse. Mais le discours pédagogique n'est-il qu'un vecteur de relations de pouvoir extérieures à l'école ? Les deux entreprises théoriques que j'évoquerais par la suite (Plaisance, 1986 ; Chamboredon et Prévot, 2015 [1973]) s'attachent à pallier cette minoration de la place propre du système éducatif. Par ailleurs, B. Bernstein évacue complètement l'idée de force intrinsèque des idées. Les enseignants ne pratiquent pas ces pédagogies parce qu'ils y croient mais parce qu'elle est en homologie avec leur habitus de classe. Les théories ne sont là qu'*ex post*, en tant que *régulateur* des relations de pouvoir au sein des classes sociales. Dans une démarche proche de l'histoire sociale des idées politiques (Hauchecorne, 2019), cet élément peut sembler problématique. Certes, une idée n'existe pas en dehors du monde social et des institutions qui lui donnent corps mais « les textes ont aussi une carrière » (Hauchecorne, 2019) et méritent à ce titre qu'on puisse inclure dans l'analyse les variations sociales des *interprétations* – ce que les réceptions d'une idée en disent – et ses *usages* – ce en vue de quoi elles le disent. Si B. Bernstein a été l'un des premiers auteurs à décrire la montée des pédagogies invisibles, il ne cite que rarement des exemples empiriques de ce qu'il entend par ce concept. Et quand l'auteur pose une dénomination sur les phénomènes, il mentionne davantage des théories de sciences humaines et sociales et de psychologie (Piaget, Chomsky, Freud) que des théories à proprement parler pédagogiques. Il ne donne pas de critères permettant de rendre compte de l'espace pédagogique formé par ces pédagogies invisibles et ne mentionne jamais des pédagogues comme Montessori, Freinet ou Decroly. Sans doute parce qu'*in fine*, la définition de la pédagogie chez Bernstein ne correspond pas exactement à ce que nous entendons par pédagogie dans le sens commun : elle n'est pas tant un texte associé à des figures de pédagogues mais

plutôt une *forme* de relation pédagogique. Son analyse ne se situe pas sur le même plan. Peut-on alors appliquer le concept de « pédagogie invisible » à la pédagogie Montessori ? Le « programme caché » y est-il si prononcé ? On peut considérer que la pédagogie invisible énoncée s'est pour une large part institutionnalisée dans les programmes de l'école maternelle depuis la rénovation pédagogique des années 1970. Le passage « d'une conception qui pense l'instruire comme une dévolution du savoir du maître à une conception qui y voit essentiellement le processus de son appropriation par l'élève » (Terrail, 2016 : 17) n'est pas propre à la pédagogie Montessori : ce serait là plaquer une théorie historique sur un contexte contemporain sans rendre compte des processus sociaux qui les séparent.

II- 2 : L'éducation expressive et la construction d'un marché de l'enfance : les approches de la sociologie française des années 70-80

Le premier panel de critiques que nous venons d'évoquer – la minoration de la place propre du système éducatif dans l'analyse de B. Bernstein – a été formulé de manière concomitante à la publication des premiers travaux de B. Bernstein par J. Prévot et J-C Chamboredon dans un article canonique, « Le métier d'enfant » (Prévot et Chamboredon, 2015 [1973]) et plus tardivement par E. Plaisance, dans son ouvrage *L'enfant, la maternelle et la société* (Plaisance, 1986).

Chez J. Prévot et J-Chamboredon, l'évolution des caractéristiques sociales du milieu enseignant figure comme un argument parmi d'autres expliquant l'inscription dans l'institution scolaire d'une nouvelle définition de l'enfance. Leur article s'articule autour de la détermination des conditions sociales de la « découverte » de la prime enfance comme objet pédagogique et la mise en évidence de la fonction sociale que peut remplir une institution scolaire fondée sur cette définition. La conception de l'enfance, qui met l'accent sur la spontanéité et la créativité des jeunes enfants est un reflet des représentations sociales des nouvelles classes moyennes intellectuelles. A l'égard de B. Bernstein, l'accent est d'abord placé sur la demande éducative : le développement de l'activité professionnelle des femmes mariées dans des professions non agricoles¹⁴ et les transformations de l'organisation familiale liées à l'urbanisation réduisent les formes d'entraides au sein de la communauté de résidence et entraînent une hausse de la scolarisation des enfants dans les écoles maternelles. Cette hausse est cependant socialement située. La fréquentation de ces établissements suit une forme de « démocratisation inversée » : le public de la maternelle, historiquement populaire, s'ouvre aux enfants des classes moyennes et supérieures. C'est cette tendance à l'accueil de nouveaux publics qui expliquerait la transformation des idéaux éducatifs qui y est associé. Les auteurs insistent beaucoup sur le rôle pédagogique de la mère dans les classes moyennes et supérieures : « l'extension du rôle de l'école dans la reproduction de statut tend à donner une grande importance sociale aux fonctions de transmission

¹⁴ Les auteurs montrent bien comment les deux courbes, celles d'évolution de l'activité professionnelle des femmes et les taux de scolarisation des enfants, suivent des trajectoires semblables.

culturelle de la mère ». Cette « anxiété sociale » se traduit en un travail pédagogique qualifié de « quasi-professionnalisation ».

Ce travail pédagogique s'arrime en partie au développement et à la diffusion de connaissances psychologiques. Ces dernières sont à relier à la diffusion même de la scolarisation et à l'apparition de tout un tas de supports qui s'en font les vecteurs (littérature spécialisée et vulgarisée, rubriques dans les magazines) qui « persuadent les parents de l'importance de cette période pour la constitution de la personnalité » et pour « la formation de l'intelligence ». L'école maternelle devient alors à la fois « une institution et un marché où les habitus produits sont façonnés, développés, étalonnés ». Le marché de l'enfance ainsi formé et « destiné à soutenir et rentabiliser la transmission familiale au cours de la prime enfance » contient des œuvres de théâtre, de poésie, de psychologie. Notons également pour notre propos que les auteurs étendent les caractéristiques de ce marché « jusqu'à la pédagogie elle-même ». Cette mise en marchandisation induit un raccourcissement de la période définissant le « bébé » comme « objet de soins physiologiques et affectifs » et se traduit par un allongement de la définition sociale de la petite enfance et par un commencement beaucoup plus précoce de cette période réclamant des soins culturels et psychologiques. Est alors diffusée une norme légitime scientifiquement fondée d'« âges normaux » auxquels correspondraient des performances spécifiques. Les agents sociaux cherchent à décrypter des « signes » dans les comportements enfantins qui révéleraient les premières liminalités de leur carrière scolaire future. La maternelle est alors investie d'une forte attente par les parents et contribue à institutionnaliser l'idée de *cursus* auquel serait associé un certain nombre d'étapes à franchir. « Les âges préscolaires ne sont plus définis dans la perception dominante comme parenthèse ».¹⁵ Les deux auteurs lient cette institutionnalisation à une transformation plus large s'opérant dans les champs artistiques et scientifiques, qui s'appuient sur ce modèle de l'expression enfantine qualifié de « naïf ». Le développement de l'enseignement supérieur a conduit à une « surproduction » d'intellectuels et d'artistes qui, bien que « produits dans un autre champ et pour un autre marché » s'investissent alors dans l'enfance afin d'y « écouler des productions symboliques ». Ces agents sont « objectivement intéressés à la diffusion de ces idées » et favorisent ainsi la diffusion de ces catégories de pensées. Ce phénomène de décalage entre la position objective occupée et les diplômes obtenus se retrouve également chez les enseignant-e-s et peut, selon les auteurs, être au principe d'un « renouvellement du contenu du métier et du rapport au métier ». Les enseignant-e-s y apportent des « aspirations plus hautes » et le métier d'institutrice se retrouve requalifié en métier d'éducatrice : cette « réinvention ou anoblissement » produit « des agents disposés à l'introduction de disciplines nouvelles »¹⁶.

J. Prévot et J-C Chamboredon identifient ensuite les conditions d'un « bon usage » de cette nouvelle école maternelle par les enfants et par leurs familles : l'école maternelle repose sur un

¹⁵ C'est en ce sens que la construction d'un marché de l'enfance permet la « redécouverte » de la petite enfance comme *période sociale* aux côtés de l'adolescence et de l'enfance.

¹⁶ Cette manière d'analyser les aspirations des agents est caractéristique de la définition bourdieusienne des transformations du système scolaire : les agents fondent leurs aspirations sur la structure passée et « en suivant une trajectoire qui devait mener « normalement » à d'autres positions, ils donnent une définition nouvelle des professions qu'ils occupent » (Chamboredon et Prévot, 2015 [1973]).

« désintéressement intéressé » qui doit exister chez les parents, pour qu'ils comprennent les fins de l'action scolaire (le jeu, ainsi déchiffré à partir des catégories de perception des œuvres artistiques modernes, n'est pas considéré comme un pur enfantillage) mais aussi chez les enfants pour qu'ils s'y conforment. Ainsi par exemple des « activités d'éveil » qui présupposent des expériences nombreuses et diverses et cultivées qui peuvent être totalement étrangères aux enfants de classe populaire. Aux auteurs de poursuivre leur article par la phrase suivante : « Les pédagogies nouvelles, antiautoritaires, ne supposent-elles pas plus souvent une sensibilité aiguisée à des nuances morales, une habitude de gouvernement par le discours ? ». Ces « pédagogies à la liberté réglée » autrement appelées « pédagogies de libre développement » critiquées en ce qu'elles présupposent une vie scolaire longue et soumise à peu de contraintes sont décrites mais ne sont jamais nommées. Nous avons pu retrouver ici ou là dans les détails de leurs propos des caractéristiques liées à la pédagogie Montessori, comme par exemple le rôle qui est dévolu à l'enseignant : il s'agit « moins d'enseigner que d'arranger le contexte en vue de l'apprentissage ».

Ces conclusions nous permettent donc d'effectuer un pas de côté par rapport aux analyses de B. Bernstein en réintroduisant l'analyse interne du système scolaire dans celle de la montée des pédagogies invisibles, et ce de deux manières. J. Prévot et J-C Chamboredon s'intéressent d'une part aux agents de l'institution que sont les enseignant-e-s et à leur confrontation à l'arrivée de nouveaux publics socialement plus favorisés. Ils constatent d'autre part la construction d'un marché éducatif de la petite enfance qu'ils imputent en partie aux transformations de l'enseignement supérieur. Ils rejoignent cependant B. Bernstein sur un point : les caractéristiques mêmes de cette pédagogie invisible ne sont jamais véritablement explicitées.

L'analyse d'E. Plaisance (Plaisance, 1986) rejoint sur de nombreux aspects celle de J-C Chamboredon et de J. Prévot. Son répertoire conceptuel est cependant autre : il ne parle ni de pédagogies nouvelles, ni de marché de l'enfance mais préfère utiliser le syntagme plus général de « modèle ». Ce dernier lui permet en effet de porter plus finement attention à la succession historique de *modes de socialisation scolaire* dans lesquels se traduisent la structure sociale d'une époque. Il élabore une typologie en trois modèles périodisés : le modèle productif (1945 à 1952) est centré sur la conformité sociale et sur la performance de l'enfant à une époque où l'école maternelle est essentiellement fréquentée par des enfants de classes populaires. Le modèle esthétique (1952-1975) valorise l'affectivité, la joie et le plaisir de l'enfant. A partir des années 1975, c'est le modèle expressif qui domine, « personnalisé et coopératif » et centré sur l'autonomie des élèves. Cette progression, d'un modèle à un autre, est à relier à un rapport de « connivence culturelle » entre les modes de socialisation mis en œuvre et les caractéristiques sociales de certaines fractions des couches moyennes et supérieures et en particulier les couches intellectuelles.

E. Plaisance s'inscrit dans l'héritage bernsteinien lorsqu'il définit le passage d'un modèle à l'autre par une requalification progressive de la pédagogie visible en pédagogie invisible liée à la montée

d'une « nouvelle classe moyenne ». Il s'attache néanmoins à décrire davantage ce groupe social. Chez E. Plaisance, il n'y a pas de réalité objective de cette classe sociale qui se caractérise du point de vue des rapports sociaux avant tout par son hétérogénéité, dans les professions exercées comme dans les sens de mobilités sociales rencontrées au fil des parcours. La consistance sociale de cette classe provient avant tout du fait de se retrouver dans de telles valeurs. C'est le « modèle culturel » qui leur fournirait une base d'unification : le culturel est ici le ciment unificateur de la classe. Une pénétration de telles valeurs « expressives » valorisant la créativité de l'enfant est à relier en partie à l'évolution du public social de la maternelle qui, du fait de la progression de l'activité féminine, attire désormais les enfants de classe moyenne et supérieure¹⁷. E. Plaisance effectue néanmoins un pas de côté par rapport à Bernstein : ce n'est pas seulement la « clientèle » des nouvelles écoles maternelles qui est la cause de ces changements de valeurs. Un des problèmes de la théorie bernsteinienne réside dans le fait qu'il n'objective pas les caractéristiques sociales des agents de l'institution. Or, c'est ici que se trouve l'explication causale d'après E. Plaisance : entre 1953 et 1973, il constate un net embourgeoisement des institutrices¹⁸. Cet embourgeoisement a une conséquence fondamentale sur la relation scolaire entre le maître et l'enfant : la distance sociale avec les classes populaires s'accroît alors que les « effets de proximité sociale » s'affirment de plus en plus « entre les parents de ces enfants et les institutrices elles-mêmes ». Le schéma n'est pas seulement « circulaire », mais en « spirale » et la causalité ne doit pas être imputée seulement à la demande scolaire : « la fréquence scolaire ne se réduit pas à une demande de garde » (Plaisance, 1986 : 47) liée à l'augmentation de l'activité féminine. D'autres facteurs expliquent l'augmentation de la préscolarisation. Cette dernière réside bien plutôt dans les *interactions sociales* entre parents et enseignantes et les homologues sociales formées par un rapprochement culturel entre ces deux classes. Le modèle expressif est alors le résultat de « l'instauration de nouvelles alliances entre les agents de l'institution et certains parents ». L'école maternelle, si elle améliore les résultats des classes populaires creusent alors en vertu de ces homologues les inégalités socio-culturelles.

On peut regretter certaines limites méthodologiques à l'analyse d'E. Plaisance, que l'auteur reconnaît lui-même : l'identification du modèle « expressif » est réalisée à partir de discours d'inspectrices plus que des enseignantes. Si cet aspect s'avère en soi intéressant en ce qu'il investit les manières dont les discours de l'institution, en conformité avec les parents, peuvent modeler l'enfant, il passe tout de même par un prisme bureaucratique non négligeable et ne se réduit qu'au microcosme écologique parisien. L'embourgeoisement des enseignantes, pourtant une des clés décisives de son analyse, n'est évoqué qu'en vitesse en conclusion de la deuxième partie de son ouvrage. Enfin, il manque une explicitation de la périodisation des modèles chez E. Plaisance et de leurs caractéristiques. Mais l'auteur pose une question centrale pour notre propos : celle de la manière dont les discours de

¹⁷ L'évolution est à la fois quantitative et qualitative. Le taux de scolarisation des enfants de 2 à 5 ans passe de 27,6% entre 1946 et 1947 à 81% dès 1977-1978. En un laps de temps très court, l'école maternelle « devient un des lieux de socialisation pour les enfants de groupes sociaux les plus divers » (p.17)

¹⁸ E. Plaisance emploie ici le féminin pour désigner un métier qui était jusqu'en 1977 réservé aux femmes. Il objective cet embourgeoisement à partir de deux caractéristiques : la profession des parents, mais également de leurs conjoints.

l'institution, en conformité avec ceux des parents, peuvent modeler l'enfant. On peut encore une fois s'interroger sur la catégorisation de la pédagogie Montessori parmi ces modèles expressifs. Ce dernier ne s'est-il pas diffusé au sein de l'institution scolaire, au-delà des types de pédagogies dites nouvelles qui connaissent un nouvel essor depuis quelques années¹⁹ ? Aujourd'hui, pédagogies nouvelles ou non, il semble que « les enseignants français partagent très largement l'idéal d'un élève autonome » (Zakaria, 2012 : 53).

De manière générale, les deux entreprises théoriques que nous venons d'évoquer associent ces nouvelles normes éducatives à une pédagogie ou un modèle du jeu. Il nous a semblé au cours de notre enquête que ce qualificatif ne convenait pas vraiment à la pédagogie Montessori. Au contraire, le jeu est conçu dans les textes comme un objet détournant l'enfant du réel : l'imagination, image imparfaite de la réalité représenterait, dans un vocabulaire montessorien, une déviation de l'intelligence. Cet élément, comme nous le verrons au chapitre 4, ne fait pas consensus chez les enseignantes rencontrées et nous invite à la prudence : figer la pédagogie Montessori dans la nébuleuse des pédagogies expressives et actives décrites par ces auteurs conduit à euphémiser l'hybridité des pratiques et les débats entourant les conceptions mêmes de l'action éducative qui la sous-tendent.

Concluons-donc : ces théories permettent de s'intéresser à la traduction de rapports sociaux dans les pratiques pédagogiques et de concevoir ces dernières comme un outil de contrôle symbolique de reproduction culturelle et sociale. L'avènement des nouvelles pédagogies y est décrit sous la forme d'un « *aggiornamento* scolaire généralisé » (Terrail, 2016 : 19) : si la société change, c'est que l'école doit inévitablement changer. Ce programme de recherche fécond que nous nous proposerons en partie de suivre dans ce mémoire renferme néanmoins deux principaux écueils à nos yeux. D'une part, ces travaux ne fournissent que peu ou prou d'outils empiriques définissant avec précision ce qui est entendu par « pédagogie ». On peut estimer que les concepts employés décrivent davantage le halo des conceptions éducatives entourant la rénovation pédagogique des années 70 imprégnant jusqu'à aujourd'hui l'évolution des programmes de l'école maternelle centrées sur « les postures réflexives » censées accompagner et rendre possible les premiers apprentissages scolaires (Joigneux, 2015 : 88) que la pédagogie Montessori que nous prenons ici pour objet. D'autre part, si la thèse du *décalque* de la structure des transformations morphologiques de la société française sur les conceptions éducatives est séduisante et doit être prise au sérieux dans ce qu'elle implique dans la démarche *relationnelle* entre classes sociales adoptée, elle ne laisse que peu de place aux transformations internes de la structure même de l'institution scolaire²⁰, des mutations de son fonctionnement comme du recrutement de ses

¹⁹ Sur la normalisation des expériences alternatives au sein de l'Education Nationale dans les années 1980-1990, voir notamment le début de la thèse de J. Pagis (pp.93-95). L'autrice montre ainsi comment un certain nombre de pratiques inspirées par la pédagogie Freinet et par sa mise en œuvre dans l'école de Vitruve ont été absorbées dans les écoles publiques et enseignées dans les IUFM (classes vertes, travail par projets, pratiques participatives, valorisation de la créativité de l'enfant).

²⁰ Sur ce point, J-P Terrail remarque bien que si les thèses de Bernstein, Chamboredon et Prévot associant promulgation d'un nouvel idéal pédagogique centré sur la dimension active de l'apprentissage et montée des nouvelles classes moyennes n'ont jamais été sérieusement contestées, elles ne font que peu mention du ciblage socialement différent des politiques de rénovation pédagogique inspirées par cet idéal. Ainsi, la réforme de l'enseignement du primaire en 1972 qui ouvre cette ère de refonte des pratiques pédagogiques ne vise pas les classes

agents. Les dispositifs médiateurs par lesquels le décalque postulé fonctionne n'est que peu donné à voir. La chambre d'enregistrement de la structure sociale en structure scolaire se présente davantage sous les auspices de la chambre noire. Si notre travail s'inscrit clairement dans la filiation théorique des travaux mentionnés, nous nous proposerons donc d'en effectuer un double détachement. La circulation de la pédagogie Montessori dans l'école publique doit être mise en lien avec une pénétration plus fine des logiques sociales et des configurations tant familiales que scolaires que sous-tend son appropriation par certain-e-s enseignant-e-s.

III - Présentation générale du travail ethnographique et quantitatif

Un travail empirique apparaissait donc nécessaire afin de remettre au goût de la recherche actuelle ces thèses : notre projet consistait à en proposer un étayage en les rapportant davantage à des scènes sociales spécifiques. Pour cela, nous avons réalisé au cours de cette année une récolte de données qui, en raison du contexte social et sanitaire de la période, s'est avérée quelque peu décousue. Nous nous appuyons principalement sur trois types de matériaux : un corpus de huit entretiens réalisés avec des enseignant-e-s de la région parisienne et de la région Centre-Val-de-Loire, un corpus d'observations de réunions d'enseignant-e-s au sein de l'association Public Montessori (cinq réunions) et deux observations d'une matinée de classes pratiquant la pédagogie Montessori et s'inspirant du fonctionnement en ateliers autonomes et un questionnaire réalisé et diffusé sur la page Facebook de l'association pendant le confinement ayant réuni une cinquantaine de réponses²¹.

III- A- Une ethnographie « multi-située » (Hauchecorne, 2012 : 157) : trois terrains aux entrées différenciées

Notre travail de terrain s'articule autour de trois entrées : l'entrée « inspection », que nous avons évoqué en début de préambule, l'entrée « association » et l'entrée « enseignante ». La première entrée a été établie à la suite d'un premier contact avec une enseignante proche d'une connaissance qui nous a directement orienté vers l'inspectrice de sa circonscription. Si cette entrée s'est avérée fastidieuse et n'a

moyennes mais a été conçue avant tout à partir des situations d'élèves des milieux populaires de plus en plus nombreux à poursuivre leur scolarité au collège. La promotion de ces thèses pédagogiques est donc indissociable de la dynamique interne du fonctionnement de l'institution scolaire : elles sont alors perçues comme autant de manières de « préparer » le futur collège unique à une démocratisation en identifiant d'emblée les difficultés d'une partie des enfants qui se retrouvent confrontés à des scolarités plus longues depuis la réforme Berthoin. L'empreinte déficitariste qui prédomine alors dans le monde enseignant (et qui n'est pas étrangère à la réception de l'ouvrage de P. Bourdieu et de JC- Chamboredon, les *Héritiers*) est une explication de la promotion du ludique comme fer de lance de la transmission des savoirs : le jeu est conçu comme une adaptation pédagogique aux « manques » linguistiques et culturels prêtés aux enfants de classe populaire qui entraveraient leur appétence pour les savoirs scolaires. En ce sens, la rénovation pédagogique n'est pas qu'un *aggiornamento* social consistant en une mise à l'agenda de réalités puisant leur source dans des logiques macrosociales et extra-scolaire. L'*aggiornamento* y est proprement intra-scolaire et s'explique aussi par les transformations internes au système d'enseignement. Voir J-P Terrail, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, « Une réforme pour les enfants du peuple », pp-18-22, 2016. Notons cependant que l'auteur rejoint Chamboredon et Prévot lorsqu'il explique les mécanismes d'adhésion des enseignant-e-s au paradigme déficitariste par leur position dans l'espace social. La « moyennisation » des enseignant-e-s conduit à adopter les valeurs éducatives associées à la montée des nouvelles classes moyennes. Leur diplôme, rempart contre la prolétarianisation, les conduit à percevoir dans les classes populaires avant tout ce qu'ils identifient comme dépossession. La pédagogie renouvelée œuvre alors comme une force de « renforcement du caractère pérenne de leur propre avantage distinctif » tandis que le paradigme déficitariste « assure par différence la supériorité scolaire de leurs propres enfants » (*opcit*, pp.56-62).

²¹ Pour une présentation plus détaillée de ces matériaux, voir les annexes.

que peu donné de suites – je n’ai finalement été que dans une classe conseillée par l’inspectrice et le confinement a stoppé les démarches que j’avais entreprise auprès de deux autres enseignantes -, elle nous a permis d’entrevoir les intérêts sociologiques à investir ces terrains institutionnels fermés qui constituent les rouages de la mise en œuvre de politiques éducatives à travers différents maillons hiérarchiques. Cette entrée nous a également permis de nuancer la frilosité institutionnelle envers ce type de pratique pédagogique en nous faisant découvrir l’existence du fonctionnement en ateliers autonomes et en pôle d’apprentissages fortement promu par le département d’Ile-de-France concerné. Cette entrée a finalement moins servi par les matériaux qu’elle a permis de récolter que par ce que cette non-récolte de matériaux a révélé du terrain sur lequel nous nous apprêtons à enquêter. Nous avons entrepris d’investir une seconde entrée à la suite de la découverte de l’association Public Montessori pendant nos recherches numériques. Cette association créée en 2015 par des professeurs des écoles et maintenant bien implantée nationalement avec une cinquantaine de groupes départementaux se présente comme un groupe de parole permettant aux enseignant-e-s d’échanger sur leurs pratiques. Le conseil d’Administration mène des actions plus larges de diffusion d’informations, de prêt de matériel et d’organisation de formations en partenariat avec des organismes privés. Nous avons contacté l’association en retrouvant le contact d’une ancienne étudiante en M2 sciences de l’éducation ayant réalisé son mémoire de master à partir de deux entretiens avec des membres fondateurs de l’association. Nous avons alors pu assister à quatre réunions d’un des groupes départementaux (que nous appellerons par la suite groupe départemental 1) et à la réunion de création d’un autre groupe (que nous appellerons groupe départemental 2) et d’interroger en entretien des enseignant-e-s membres de l’association. Enfin, une troisième entrée, « enseignant-e-s » a été investie par l’intermédiaire d’un membre de notre famille dont le fils avait été scolarisé dans une école où l’une des enseignantes pratiquait la pédagogie Montessori. Deux entretiens ont été réalisés avec des enseignant-e-s de cette région avec l’idée de décentrer notre corpus du monde enseignant parisien. Le questionnaire, les entretiens et les observations des deux classes croisent ces différentes entrées. Notre position de profane vis-à-vis de la pédagogie Montessori (nous avons effectué notre scolarité dans une école publique classique) nous a permis d’évacuer d’emblée un certain déjà-là pédagogique qui aurait sans doute réduit nos étonnements sociologiques. Une telle position d’extériorité nous a cependant privé d’une connaissance par corps du milieu. Elle a néanmoins conduit bien fréquemment nos enquêtées à nous étiqueter comme défenseuse de leur cause pédagogique.

Enfin, nous avons exploré différentes données de secondes main (sources journalistiques, veille documentaire de sites pédagogiques sur internet) afin d’identifier différents « passeurs d’idées ». Nous entendons par ce terme tout agent qui contribue à la circulation de la pédagogie Montessori dans l’école publique. Le syntagme désigne à la fois les agents exerçant des « activités cardinales » (Becker, 1988 [1982] in. Matonti, 2012 : 102) dans la production d’une idée – bien souvent des individus qui endossent *a priori* une posture originelle, étiquetés comme étant à la base même de la création idéelle ou artistique identifiée – mais aussi des « personnels de renfort » (opcit) : les « essayistes, les éditeurs ou les

critiques, voire les militants » (Matonti, 2019 : 10) tout comme « l'assistant qui apporte le café, le fabricant de machine à écrire ou des chansons de danse » (Matonti, 2012 : 102) participent au système de production d'une idée et doivent être pris en compte dans l'analyse de sa circulation²². Si l'enquête ethnographique n'a pas porté sur ces « passeurs d'idées », leur présence est néanmoins apparue au détour des matériaux que l'enquêtrice a pu récolter. Les réunions de l'association, véritables mises en communs où s'échangent toujours *en pratique* des conseils de lecture, les entretiens, les réponses ouvertes aux questions de consultation de sites pédagogiques ou de pratiques de lecture dans le questionnaire réalisé et la consultation du groupe de messagerie électronique « Slack » de l'association ont permis à l'enquêtrice de reconstituer une part de cette cartographie. C'est à partir de ce fil proprement empirique que nous avons alors pu re-tricoter une partie du chemin par lequel transite la pédagogie Montessori dans l'école publique. Il faudrait sans doute s'attacher plus finement à pénétrer dans les logiques biographiques de ces différents agents, reconstituer leurs parcours et leurs interrelations, les moments de rencontre et les lieux d'échange. Ce travail colossal nécessiterait de pouvoir être reconstitué à la fois pour la période contemporaine, mais aussi sur le temps long afin de concevoir l'éducation nouvelle comme « un champ » (Riondet et al., 2018 : 15) aux essaimages complexes dans les pratiques, qui, dès la fin XIX^{ème} siècle²³, s'inscrit dans « la dialectique de l'héritage et des héritiers » (opcit. : 24) et questionne « le multiple corps à corps » des individus, « militants cardinaux » et « personnels de renfort » avec les institutions et les dispositifs de leur temps (opcit. : 19). Ce travail n'a pas été ici réalisé mais la reconstitution même hâtive et inachevée de quelques parcours nous a semblé nécessaire pour donner à voir la manière dont la pédagogie Montessori a pu prendre dans les pratiques des enseignant-e-s rencontrés. Ce travail sur les passeurs d'idées s'avère d'autant plus essentiel que ces derniers *forment* certain-e-s enseignant-e-s lors de séances de coaching pédagogique. Ces données, que nous présentons à travers de rapides notices prosopographiques en annexe ne visent pas à l'exhaustivité : elles rendent simplement compte de noms qui ont été évoqués, entendus, discutés au cours de notre enquête mais qui ne constituent en aucun cas un corpus officiel. L'histoire des idées pédagogiques a ici été conçue comme étant avant tout une histoire « d'en bas » : c'est à partir des pratiques ordinaires que nous avons fait le choix de remonter au corpus théorique.

²² Identifier ces différents individus, les propriétés sociales qui les caractérisent comme les supports qu'ils utilisent est une des clés pour comprendre la manière dont une idée en vient à être véhiculée dans des univers sociaux distincts et appropriée de multiples manières tout autant différenciées mais souvent socialement situées. Dans le cadre de la pédagogie Montessori, l'identification de ces « passeurs d'idées » est primordiale pour restituer d'une part le caractère propre d'historicité de la circulation de cette pédagogie dans les pratiques enseignantes, d'autre part pour rendre compte des différents pôles d'appartenance pédagogique identifiés.

²³ Les auteurs du livre sus-cité parlent surtout du XX^{ème} siècle. Nous plaçons ici pour une approche qui prendrait en compte un temps encore plus long qui ne considère pas *a priori* le XX^{ème} siècle comme une rupture. A rebours des études qui font démarrer l'éducation Nouvelle à la fin de la Première Guerre Mondiale, nous pensons que le décadentisme fin de siècle doit faire partie de la chronologie ne serait-ce que parce que les auteur-ice-s concerné-e-s ont souvent vécu pendant cette période. Parvenus à l'âge adulte dans les années 1920-1930, ces auteur-ices ont déjà une histoire, un passé qui doit être pris en compte pour retracer finement leurs trajectoires. De fait, cela est effectué par certain-e-s des contributeur-ice-s à l'ouvrage.

III- B Ethnographier la relation quantitative

Le but de notre questionnaire n'était pas de réaliser une grande enquête quantitative mais de nous permettre de continuer à distance notre terrain interrompu à la suite de la crise sanitaire. Nous ne visions pas la représentativité d'un groupe et la montée en généralité de nos résultats. Le questionnaire a été conçu d'une part comme un outil d'appréhension de logiques sociales : en révélant certaines régularités, en donnant quelques chiffres indicatifs, il a permis d'orienter le regard de l'étudiante-sociologue vers certains phénomènes. D'autre part, sa réalisation à taille humaine permettait de déployer une relation sociographiquement dense en alternant allers-retours entre une cartographie du monde considéré et l'approfondissement de cas spécifiques à déployer en son sein. Si ce travail réalisé disparaît sans doute un peu dans notre analyse, il n'en a pas moins irrigué tout au long de l'« enquête confinée » nos réflexions. Nous pouvions enfin l'entrevoir comme un test, qui, appuyé à l'ensemble du travail ethnographique constituerait la première étape exploratoire permettant de construire un questionnaire à diffuser dans des enquêtes ultérieures à plus large échelle. Ce questionnaire a été transmis par le président de Public Montessori aux membres de l'association via la page Facebook de l'association et via un mail échangé avec les déléguées départementales que j'avais rencontrées au cours de mes réunions. Chaque enseignant-e était invité-e à transférer le mail à des connaissances susceptibles d'être intéressées. De ce fait, le questionnaire a permis de cibler une cinquantaine de personnes aux statuts divers : 44 enseignantes d'école publique, 6 enseignantes en école privée sous-contrat, 4 enseignantes en école privée hors contrat et une orthophoniste. Parmi elles, 37 étaient actuellement membres de l'association et 6 l'avaient été par le passé. Cet éventail de positions diverses nous a permis de commencer à creuser les spécificités de chacun de ces différents profils.

Ce mémoire présente sans doute des limites méthodologiques : nombreux de nos résultats peuvent paraître peu étayés scientifiquement tandis que certains de nos propos relèvent en partie d'effets d'annonce. « Dire ce qu'il faut faire plutôt que de le faire » : un tel principe pourra parfois agacer le lecteur. De telles limites sont inhérentes à l'entreprise d'un travail de première année de master qui se voulait embrasser une ethnographie « multi-située » (Hauchecorne, 2012 : 157) sans lieu d'enquête fixe et prédéfini. Mais elles s'expliquent également par le contexte social et sanitaire de la période qui a conditionné sa réalisation : ce mémoire aux allures de bricolage a été fabriqué en partie avec les moyens du bord. Logique imparfaite donc, mais n'est-ce pas aussi la fonction des introductions « d'avertir le lecteur des limites de son entreprise » (Noiriel, 1991 in. Mariot, 2015 : 175) ?

Nous nous attacherons tout d'abord à poser quelques jalons à l'étude de la « carrière » de l'idée montessorienne dans un premier chapitre conséquent. Nous montrerons que le lien entre *idées* et *mouvements pédagogiques* ne se comprend ici que par rapport à l'échiquier politique. Cette première cartographie de la nébuleuse Montessori construite à partir de sources secondaires, journalistiques et

livresques, permettra d'identifier les liens entre les idées développées et les sphères où ces dernières se déploient selon des logiques toujours propres à chaque champ étudié. Ce premier mouvement s'intéressant aux positionnements dans l'espace constitue le préalable à une analyse qui descendra de plus en plus en profondeur dans les aspects microsociaux de l'entreprise pédagogique. De l'aspect macrosociologique politico-médiatique (chapitre 2), nous passerons progressivement à une observation de l'association Public Montessori en la prenant comme focale révélatrice de ces enjeux (chapitre 3) avant de s'attarder plus longuement aux matrices d'engagement pédagogique dans ce type de pratique (chapitre 4, chapitre 5 et chapitre 6). L'appropriation politique et proprement liée à des enjeux de construction de mouvements sociaux s'estompera alors pour laisser la place aux appropriations à la fois idéelles et pratiques, publiques et privées de l'idée montessorienne des grands oubliés des cadrages préalablement rencontrés dans le chapitre 1 : les enseignant-e-s. Au-delà du canon pédagogique, l'analyse laissera place à l'ordinaire des usages de la référence montessorienne. Les liens que nous proposons de déployer entre la carrière de la référence montessorienne et la carrière d'un agent permettront ainsi de rompre avec l'idée d'un déjà là pédagogique présenté à la fois comme la cause à expliquer et comme la cause explicative de la Montessori-mania.

PARTIE I. *Importer* la pédagogie Montessori dans l'école publique. Les canaux de diffusion d'une pratique pédagogique.

Dans une approche résolument inscrite dans le cadre théorique forgé par l'histoire sociale des idées politiques, nous voudrions ici partir d'un constat : « les textes ont aussi une carrière » (Hauchecorne, 2019). Une analyse purement internaliste de leur contenu présuppose en effet que tout texte renfermerait une vérité pure qu'il s'agirait de mettre à jour. A rebours de cette conception qui tend à réifier les idées en les enfermant dans leur cadre idéal, extrait du monde social, il semble nécessaire de prendre les idées au sérieux pour ce qu'elles sont : des théories qui sont produites, qui circulent, qui sont appropriées dans des contextes historiques donnés par des agents sociaux diversifiés. Identifier « le rapport pratique à la théorie » (Hauchecorne, 2019) des agents et des institutions par lesquelles ces idées transitent fonctionne alors comme un révélateur de logiques sociales plus larges. Comment transposer ce cadre théorique à l'analyse de la diffusion des pédagogies alternatives ? Si leur diffusion au sein du monde social semble s'appuyer sur un syntagme homogénéisateur – les pédagogies nouvelles -, une historicisation de leurs conditions de production et de réception fait apparaître de multiples canaux par lesquels ces idées, parfois fort différentes, circulent. On développera dans le premier chapitre une analyse de l'une d'entre elle, « l'idée montessorienne » avant de se centrer dans le chapitre 2 sur une

analyse sociologique de l'expérience Céline Alvarez. Le chapitre 3 sera l'occasion de prendre l'association Public Montessori à la fois comme un exemple de réception de ces pédagogies Montessori - au pluriel - et comme un exemple de canal de diffusion cristallisant les enjeux davantage macrosociaux que nous aurons auparavant exploré.

CHAPITRE 1. Pour une sociohistoire de la « carrière » d'une idée pédagogique

Ce premier chapitre se propose donc d'explorer la carrière de l'idée montessorienne à partir d'une double approche : il s'agira de s'intéresser aux manières dont celle-ci a transité historiquement au sein des pratiques enseignantes et au sein de la noosphère pédagogique²⁴ mais aussi à la façon dont elle est aujourd'hui pensée par les productions scientifiques et médiatiques. Les débats soulevés par ces dernières sont autant de cadrages qui contribuent à lui donner un certain sens et qui font pleinement partie de la construction de cette carrière de l'idée pédagogique : la pédagogie Montessori est une arène de production de controverses sur l'école. Que nous apprend la formulation des querelles pédagogiques sur leurs producteur-ice-s et sur leurs récepteur-ice-s ? Quelle mise en relation de champs sociaux distincts implique leur circulation ? Nous nous proposons ici de réaliser une synthèse de différents travaux touchant à la pédagogie Montessori en essayant à la fois d'en extraire leur substance proprement scientifique mais aussi d'identifier ce que leur cadrage dit de la façon dont les idées montessoriennes sont aujourd'hui conceptualisées et pensées dans les champs scientifiques, médiatiques et politiques. Il va de soi que les bibliographies concernant Maria Montessori sont pléthoriques, internationales et concernent des disciplines très variées²⁵. Ne voulant pas faire de notre mémoire un mémoire sur la pédagogie Montessori en soi, nous n'en avons pas exploré l'ensemble des spécificités mais il y aurait un vrai travail de sociologie des productions culturelles et scientifiques à effectuer en prenant la production livresque comme objet²⁶. Ce chapitre part d'une difficulté rencontrée au cours des recherches bibliographiques de notre enquête : le brouillage des statuts entre différents textes dont les auteur-ice-s se situent à l'intersection de plusieurs champs et dont les propos sont à la frontière, parfois au sein des mêmes écrits, entre production scientifique -relevant en général des sciences de l'éducation, mais aussi de l'histoire ou de la philosophie -, normativisme didactique et critique politique. Ces lectures²⁷

²⁴ Nous entendons ici par noosphère pédagogique le « monde de la pédagogie » au sens large : inspection, formateur-ice-s, experts, associations pédagogiques...

²⁵ Mentionnons néanmoins un fait surprenant : on ne compte qu'une unique biographie en langue française de la pédagogue, publiée aux Éditions Desclée de Brouwer en 1995 soit plus de 40 ans après sa parution en anglais. Voir Edwin Mortimer Standing, *Maria Montessori : sa vie, son œuvre*, Desclée De Brouwer, 2011 [1952].

²⁶ Pour quelques jalons concernant cette question, voir notamment le début de l'article de C. Huard, « L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école publique », *Trema*, n°50 (en ligne), 2018.

²⁷ Nous nous appuyons ici principalement sur trois groupes de sources : le numéro 50 de la revue *Trema* rassemblant neuf contributions de chercheurs et de chercheuses, publié sous la direction de M-C. Allam et S. Wagnon, qui s'adonne à un essai de cartographie de la galaxie des pédagogies alternatives, l'introduction de l'ouvrage *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXème siècle*, sous la direction de X. Riondet, R. Hofstetter et H-L. Go et le chapitre que B. Kolly y consacre à l'itinéraire de l'idée montessorienne et enfin le chapitre « La récupération néolibérale des pédagogies alternatives », par J-Y. Mas, publié dans l'ouvrage *Les pédagogies critiques*, sous la direction d'I. Pereira et de L. de Cock ainsi que l'enquête réalisée par cette dernière à propos de l'expérimentation de Céline Alvarez pour la *Revue du Crieur*. Remarquons

constitueront donc à la fois les *sources* informatives mais également l'*objet* même de ce chapitre critique qui s'attachera à poser quelques jalons pour une étude des carrières des idées pédagogiques, à partir de la réflexion collective menée par Mathieu Hauchecorne, Nicolas Belorgey, Frédéric Chateigner et Etienne Péliissat à propos de la transposition de ce concept interactionniste à l'analyse de la trajectoire des œuvres, notamment de théorie politique²⁸. Les auteurs s'appuient spécifiquement sur trois points qu'il sera ici possible de mobiliser : le *caractère contextuel* de la notion – l'interprétation d'une production théorique ne dépend pas de ses propriétés internes figées mais se construit par succession d'interactions, elles-mêmes révélatrices d'ensembles de normes sociales régies par des systèmes de classement²⁹ –, la *séquentialité* du modèle – l'appropriation³⁰ d'une référence est toujours processuelle et nécessite différentes étapes³¹, les appropriations à un instant t donné sont toujours le réceptacle d'usages passés, et enfin la place que le concept réserve à la *contingence* – permettant ainsi de réintroduire une analyse par prismes événementiels, extérieurs ou mineurs, qui peuvent se constituer en *points d'inflexions* dans l'orientation des appropriations d'une idée. Le chantier est bien trop énorme pour avoir ici la prétention de s'y rattacher³² mais il constitue un arrière-plan théorique qui peut aider l'étudiant-e à s'orienter dans les différentes productions intellectuelles et médiatiques qui en parlant de la pédagogie Montessori disent aussi beaucoup sur elles-mêmes et sur les conditions sociales de production et de réception qu'elles sous-tendent³³. Nous reviendrons d'une part sur une histoire accélérée de la pédagogie Montessori en mettant en regard les contextes historiques et sociaux dans lesquels cette dernière a pris corps et a infusé au sein de certaines institutions (I). Nous essayerons d'autre part de cerner le cadrage contemporain, universitaire, médiatique et militant, que certains agents construisent autour de cette pédagogie (II)

d'emblée que ces trois groupes de sources s'insèrent dans une semblable temporalité : publiés entre 2018 et 2019, ils témoignent de l'une des difficultés à travailler sur un sujet d'autant plus délicat à saisir que les productions qui le cadrent sont en pleine construction.

²⁸ Ces quatre auteurs ont notamment exposé ce projet dans le numéro 81 de la revue *Sociétés contemporaines*. Voir N. Belorgey et al., « Théories en milieu militant. Introduction », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, n°81, pp-5-25, 2011.

²⁹ Le caractère contextuel de la notion permet dans notre cas de comprendre comment les ouvrages de Maria Montessori peuvent être successivement ou conjointement considérés comme des traités de philosophie ou des manuels pratiques à destination d'enseignant-e-s ou de parents et comment la figure peut être associée à une nébuleuse conservatrice ou au contraire considérée comme une innovatrice radicale

³⁰ Les auteurs donnent ici une définition spécifique à la notion d'appropriation en distinguant deux dimensions du concept, l'*interprétation* (ce que les réceptions en disent) et ses *usages* (ce en vue de quoi elles le disent). Une interprétation peut, selon les contextes, servir des usages différents.

³¹ Le modèle interactionniste permet ainsi une certaine remobilisation de la dimension *temporelle* dans l'étude des faits sociaux. Dans *Outsiders*, H. Becker insiste ainsi bien sur les différentes séquences dans la construction une carrière chez les fumeurs de marijuana : apprendre à fumer, apprendre à reconnaître, apprendre à aimer. Il y a tout un *travail* derrière ce qui peut apparaître *a priori* comme un phénomène linéaire.

³² Nous rejoignons ici le constat établi par F. Chateigner : « Le projet d'une « science des œuvres » (Bourdieu, 1994) exige du chercheur tant d'énergie (...) que celui-ci arrive souvent « épuisé aux portes du palais discursif (Lahire, 1999 : 30) ». Voir F. Chateigner, « « Considéré comme l'inspirateur. » Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, n°81, pp-27-59, 2011.

³³ Une des difficultés pour l'étudiante travaillant sur ces questions tient au fait qu'elle n'est justement pas issue de ce sésame autour duquel gravitent ces acteur-ice-s, bien souvent eux-mêmes ancien-ne-s enseignant-e-s ou formateur-ice-s. Il est parfois difficile de s'orienter dans ces productions sans en partager le langage indigène et trouver la légitimité afin de pouvoir soi-même s'y positionner. Mais ce malaise se fait le révélateur, en creux, des logiques structurant les productions scientifiques et médiatiques dans cet espace de thématiques.

I - Historiciser la circulation de la pédagogie Montessori au sein du monde de l'éducation

Cette première partie s'attache à revenir sur les modalités de circulation de la pédagogie Montessori en portant attention à l'historicité même du canon pédagogique : elle sera l'occasion de revenir brièvement sur le parcours de la pédagogue (I-A) en mettant à distance sa dimension mythifiée en prenant justement son traitement pour objet. L'analyse de la « diffraction » du mouvement (Kolly, 2018a) permettra de dégager certains canaux de transmission de la pédagogie parfois oblitérés (II-B).

I-A- La production de l'idée montessorienne dans son contexte historique et social

Le contexte historique dans lequel ont pris forme les théories montessoriennes constitue une large part des travaux s'intéressant à la pédagogue qui s'inscrivent dans une logique génétique d'identification des origines de la pédagogie. Si l'argument historique est souvent mobilisé dans les écrits didactiques pour inscrire la pédagogie Montessori dans le réseau plus large de l'éducation nouvelle qui connaît son plein épanouissement dans l'entre-deux-guerres, au nom d'un *pacifisme* ambiant, inscrit, il est vrai, textuellement par Maria Montessori dans ses ouvrages³⁴, ce sont plutôt les chercheur-e-s qui insistent plus précisément sur le contexte de production des théories, avant leur essaimage dans certaines pratiques enseignantes. Dans sa contribution à l'ouvrage *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXème siècle*, Bérandère Kolly insiste ainsi non seulement sur l'institutionnalisation de la petite enfance qui s'opère au sein des pays européens par l'intermédiaire de nébuleuses réformatrices et hygiénistes mais rappelle également l'importance de réinscrire le parcours de la pédagogue dans le contexte national italien marqué par une unification récente et des tensions sociales et politiques renforcées (grèves, attentats anarchistes). Chez B. Kolly, les œuvres de Maria Montessori ne sont pas seulement filles de la première guerre mondiale mais bien filles du XIXème³⁵ et c'est en cela qu'elles se différencient à proprement parler du courant de l'éducation nouvelle en étant associées à la crainte d'une dégénérescence humaine et morale qui trouve sa source dans l'esprit fin de siècle de la période. Le parcours de formation de Maria Montessori (femme médecin) et l'expérience qui en fait la renommée (la prise en charge d'enfants du quartier de San Lorenzo, à Rome, en 1907) permettent ainsi d'éclairer comment des théories pédagogiques, aux frontières entre expertise médicale et morale, sont parties prenantes de catégories d'action publique œuvrant à la *domestication* de la violence. Il s'agit de prendre en charge, par l'éducation, les corps perçus et étiquetés comme déviants

³⁴ La pédagogie se fait moyen d'accès à la *pacification* de la société par l'intermédiaire de l'enfant. Voir sur ce point notamment l'ouvrage paru chez Desclée de Brouwer, *L'Education et la paix*, 2019 [2001]. L'ouvrage est constitué d'une série de conférences prononcées par M. Montessori entre 1932 et 1939.

³⁵ La place à accorder à la première guerre mondiale (événement-rupture ou accélérateur de continuité ?) semble faire débat au sein des historiens de l'éducation nouvelle. Pour E. Saint-Fuscien par exemple, l'émergence de ces pédagogies ne s'explique pas seulement par le pacifisme ambiant traversant le début de siècle et les années 20 mais bien parce que les pratiques d'enseignement ont été modifiées par la guerre. Voir notamment E. Saint Fuscien, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerre 1914-1945*, Éditions Perrin, 242p., 2017.

des classes populaires à même d'y être purifiés. Cette purification y est à la fois médicale et morale. L'expérimentation de Maria Montessori est en effet une réponse à une opération urbanistique d'assainissement de ce quartier pauvre de Rome. Ce sont les mœurs jugées décadentes des « nouveaux barbares »³⁶ qu'il s'agit ici de *civiliser*, celles des enfants dégradant les nouveaux logements en construction. Le regard est un jugement de classe, produit historiquement et socialement, mais qui confirme l'importance de la santé dans l'appréhension de l'altérité. L'œuvre pédagogique, le diagnostic sanitaire et la catégorisation sociale sont ici étroitement imbriqués pour faire de l'enseignante une « mère sociale ayant pour mission de s'approcher suffisamment de la famille pour rendre possible sa gestion scientifique » (Welch, 2016 in. Franc, 2018 : 4)³⁷. Cette matrice initiale de l'expérience de San Lorenzo, si elle a fait l'objet d'une histoire sociale plus ou moins approfondie, joue un rôle dans la mémoire collective attachée à la pédagogie. Dans son article dans la revue *Trema*, Serge Franc fait un bilan des différentes manières dont cet aspect a été traité par ses biographes qui tendent à la présenter soit comme une héroïne ayant sauvé, par la médiation de l'éducation, les classes populaires de leurs taudis, soit à défendre une lecture hygiéniste plus nuancée mettant en évidence le *contrôle social* de l'entreprise. A cette forme de pacification sociale se rajoutera le pacifisme internationaliste réformiste de la pédagogue de l'entre-deux-guerres³⁸. Conjointement, ces deux mises en forme de la paix dans les écrits pédagogiques construisent une image éthérée d'une pédagogue pure, engagée corps et âme pour la défense des enfants les plus démunis, condition de réussite d'une régénération morale et spirituelle à même d'empêcher un nouveau conflit mondial. Ce *pacifisme originel* est un des points d'accroche à partir duquel la pédagogue est aujourd'hui mobilisée tant dans les travaux universitaires ou journalistiques que sur les sites pédagogiques. La référence montessorienne est convoquée par son détour historique tantôt pour y rappeler son œuvre caritative, tantôt pour effectuer des homologues entre ce contexte et ce qui relèverait d'un prétendu nouveau conflit civilisationnel.

Une part importante tant des travaux scientifiques que des forums didactiques s'ouvrent sur un rappel du parcours de la médecin-pédagogue. On l'a dit, le passage de la médecine à l'éducation est typique d'un contexte historique associant assainissement sanitaire et assainissement social. Cette équivalence se traduit, se matérialise concrètement dans les parcours des différents acteur-ice-s gravitant

³⁶ L. Boltanski, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHPE, 1969, 152p. L'auteur consacre une partie de son ouvrage à ces « nouveaux barbares » des ouvriers des villes qui font davantage l'objet de politiques d'éducation que d'instruction. Insister sur cet aspect nous semble nécessaire pour éviter tout anachronisme historique lorsque l'on parle des pédagogies nouvelles : le but de ses promoteurs n'était pas de lutter contre l'échec scolaire et d'œuvrer à la poursuite d'études dans le secondaire. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les pédagogies nouvelles échappent en partie à un paradigme déficitariste : elles ne voient pas dans l'élève le manque mais bien les ressources qui lui permettront non pas de poursuivre sa scolarité mais d'entrer dans son métier avec la dotation en esprit critique nécessaire pour s'y épanouir (Montessori) et pour y revendiquer ses droits (C. Freinet). Cet anachronisme historique n'est-il pas en partie responsable de la manière dont certains militant-e-s de gauche ont pu brandir l'étendard des pédagogies nouvelles sans forcément toujours de lucidité sur la manière dont les enfants de classe populaire pouvaient s'en saisir pour ensuite affronter le réel de la compétition scolaire ?

³⁷ L'œuvre de Maria Montessori est empreinte d'un vocabulaire parfois hygiéniste de et métaphores parfois organicistes (la « nourriture » de l'enfant, sa « croissance » physique, son « énergie vitale »). B. Kolly plaide, à partir de ce champ lexical (la « tension dans la durée », les « pulsions », les « explosions » de l'enfant) pour une lecture bergsonienne de certaines des œuvres de Maria Montessori (Kolly, 2018).

³⁸ Le terme d'internationaliste n'est pas ici à entendre dans son sens marxiste. C'est de l'internationalisme du réseau de l'éducation nouvelle dont il s'agit ici, réseau lui-même particulièrement hétérogène dont ses opposants ont exagéré l'unité des systèmes de pensée le composant. Voir sur ce point les travaux de L. Gutierrez qui s'attache à identifier les conditions qui permettent à certaines associations de se rattacher au courant de l'éducation nouvelle. Cette proposition a le mérite de pointer que l'intitulé « éducation nouvelle » pour étiqueter les pratiques pédagogiques ne va pas de soi (Gutierrez, 2011). Pour être reconnu comme école du réseau de l'éducation nouvelle par le BIEN (Bureau international de l'Éducation Nouvelle), il fallait ainsi remplir quinze des trente conditions établies par Adolphe Ferrière (Duval, 2002 : 79).

autour de la nébuleuse pédagogique³⁹. Le chapitre de B. Kolly permet néanmoins de lever le voile sur un parcours qui apparaît bien souvent comme trop lisse et qui cache la réalité des obstacles s'étant mis au travers de la jeune étudiante. Maria Montessori est avant tout une femme et son parcours est ainsi jalonné de stratégies de contournement de la mainmise masculine sur les institutions d'enseignement. Après des études à l'Institut physique et technique et à l'institut Royal Leonard de Vinci, Maria Montessori entre à l'université, où les femmes y sont rares. Elle y choisit les sciences naturelles, puis les physiques et les mathématiques afin de pouvoir ensuite user de ces équivalences pour effectuer sa troisième année dans le prestigieux cursus de médecine et de chirurgie de la Sapienza jusqu'alors réservé aux hommes. Ce contournement, dont les conditions institutionnelles l'ayant rendu possible restent à éclaircir⁴⁰ et contribuent largement à l'édification de la grandeur de la pédagogue dans certains espaces sociaux, fait de Maria Montessori un personnage figure de progrès social. Cet écart au destin assigné à son genre – mais conforme à sa classe - a pu jouer dans la réappropriation de la pédagogue par un certain féminisme réformateur socialement situé tout au long du siècle⁴¹.

I-B- « Diffraction »⁴² du montessorisme en France et rapport aux institutions

Tout un ensemble de productions universitaires s'attachent aujourd'hui à éclaircir les liens entre la pédagogue et le courant de l'éducation nouvelle, sa diffusion en France au début du XXème et son inscription dans l'esprit de Genève. Ces études portent un intérêt particulier à la réception de ses théories dans une perspective transnationale et s'emploient à identifier les réseaux qui en sont les porteurs et les appropriations partielles et les réinterprétations qui en sont proposées. Ces dernières transitent dans des univers nationaux et sociaux disjoints qu'il convient de mettre à jour. Sylvain Wagnon s'est intéressé au rôle de la société théosophique dans l'essaimage de la pédagogie dans les cénacles de pédagogues dans l'entre-deux-guerres⁴³. Si l'adhésion de la pédagogue n'est pas avérée et s'est davantage manifestée

³⁹ Par exemple, lors de la création en 1899 de la Ligue nationale pour la protection des enfants déficients, Maria Montessori reçoit le soutien de Guido Baccelli. Si ce dernier est alors le ministre italien de l'Instruction publique, il est aussi clinicien (Kolly, 2018). Il est une preuve de cette imbrication entre science et politique qui n'est pas seulement théorique, idéelle, mais qui se traduit bien concrètement dans les *parcours* professionnels des individus qui constituent autant de socialisations secondaires spécifiques.

⁴⁰ Différentes hypothèses ont été avancées pour expliquer la manière dont Maria Montessori a pu pénétrer dans une filière d'études réservée aux hommes. Certaines évoquent l'intervention du pape (Poussin, 2017). Cette hypothèse ne semble pas avoir été vérifiée et est formulée par des auteurs non neutres, bien souvent partisans d'une pédagogie Montessori pure conforme aux préconisations de son association internationale (AMI). Ces ambiguïtés contribuent à l'édification socialement située de la grandeur de la pédagogue, par exemple au sein des sphères catholiques.

⁴¹ Je n'ai pas eu écho de travaux en français s'attachant spécifiquement à cette question. Mais il est néanmoins souvent mentionné que la pédagogue a représenté l'Italie lors du congrès international des femmes à Berlin en 1904. En italien, voir L. Lama et V. Babini, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, 1999. Cette réappropriation de Maria Montessori par le féminisme est peut-être proprement italienne, l'image de la femme comme mère de la nation et comme travailleuse étant alors à la fois productrice de normativité de genre et de normativité nationale. La réappropriation de la figure de Maria Montessori au sein d'un certain « **féminisme d'Etat** » italien serait un sujet à investir. Dans les années 90, elle est ainsi la seule femme à figurer sur les billets de 1 000 lire italiens. Voir ce billet en annexe p.137 (fig.5). Notons également qu'Elena Gianini Belotti, célèbre autrice féministe du best-seller *Du côté des petites filles* qui investit de manière fine la production d'un rôle social féminin dès l'enfance a été directrice du Centre Nascita Montessori de Rome pendant près de 20 ans. Une partie des observations qu'elle réalise sur les façons dont les parents accueillent la naissance de leur enfant à une époque où le sexe n'est pas toujours connu à l'avance ont été effectuées dans ce centre.

⁴² Le terme de « diffraction » est un concept central de B. Kolly permettant de rendre compte de la circulation des théories et des pratiques montessoriennes (Kolly, 2018a, 2018b).

⁴³ S. Wagnon, « Les théosophes et l'organisation internationale de l'Education Nouvelle (1911-1921) », *Revista de Estudios Historicos de la Masoneria Latinoamericana y Caribena*, vol.9, 1, 146-180, 2017. Il s'agit également du sujet de thèse du chercheur. Il y défend une thèse forte : la théosophie n'est pas seulement un des canaux de diffusion des pédagogies nouvelles mais la matrice même de son organisation

sous la forme d'un soutien diffus, sa proximité avec la société a œuvré à la diffusion internationale de sa pédagogie. La récente série d'été du journal *Le Monde* consacrée à la pédagogue⁴⁴ rappelle avec force la popularité acquise par son personnage de l'autre côté de l'Atlantique et le rôle tenu par le publiciste américain Samuel McClure dans l'organisation de son circuit promotionnel. Il commande dès 1911 la rédaction d'un article à propos de la pédagogue et aurait œuvré à la constitution d'une véritable tournée en 1913 multipliant conférences et visites d'écoles inspirées de la pédagogue aux côtés d'un comité de soutien de renom (Margaret Wilson, fille du président, Alexander Bell, scientifique connu pour ses recherches sur le téléphone). Fabienne Serina-Karsky a pointé le rôle de la philanthropie américaine dans la prise de la pédagogie dans l'espace national français. Elle s'appuie notamment sur la figure de Mary Cromwell, riche américaine à l'histoire familiale tragique, qui s'engage en France lors de la Première Guerre mondiale auprès de foyers accueillant des réfugiés franco-belges. Elle y crée des jardins d'enfants inspirés de la pédagogie Montessori et fait travailler des mutilés de guerre à la production de matériel pédagogique⁴⁵. Cette dernière œuvre également à la traduction des ouvrages de Maria Montessori, preuve tangible du rôle de la traduction et du bilinguisme dans la circulation internationale des idées⁴⁶. L'auteure s'attache également à étudier plus distinctement les figures invisibilisées que la postérité n'a pas retenu mais qui œuvrent elles-aussi à la diffusion de la pédagogie⁴⁷. Les historiens Antoine Savoye et Laurent Gutierrez se sont intéressés aux adeptes-relais au sein de différentes associations ayant permis un engouement au-delà des frontières pour une pédagogie dont la fondatrice a elle-même organisée institutionnellement son essor en labellisant certaines initiatives pédagogiques menées en son nom. On peut à cet égard parler de « grandeur domestique » concernant la manière dont s'édifie l'aura de la pédagogue : « la personne fondatrice se perpétue par l'institution même de son projet » (Rayou, 2017). Les travaux sont particulièrement développés par ce groupe de chercheur-e-s,

internationale. La théosophie est un mouvement de pensée qui s'est structuré en 1875 à travers la Société théosophique et qui défend un syncrétisme des religions orientales et occidentales. Cette hybridité permettrait de transcender toutes les spiritualités et d'œuvrer ainsi à la construction d'une fraternité universelle. Béatrice Ensor, cofondatrice de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) fait partie de la société théosophique.

⁴⁴ T. Saintourens, « Maria Montessori : une pionnière de l'éducation », série d'été en six épisodes, *Le Monde*, août 2020. Sur ce sujet, voir l'épisode « Maria Montessori, une vedette américaine » et l'ouvrage de Gérald L. Gutek et Patricia A. Gutek, *Bringing Montessori to America : S.S. MacClure, Maria Montessori and the campaign to publicize Montessori Education*, The University of Alabama, 267p., 2016. Notons également la participation de Maria Montessori à l'Exposition Universelle de 1915 à San Francisco célébrant l'achèvement de la construction du canal de Panama (dite Panama-Pacific International Exposition). Parmi les installations figure un Palais de l'Éducation accueillant diverses expérimentations pédagogiques dont une classe Montessori entièrement vitrée laissée au libre regard du visiteur. Pour une photographie de ce vivarium pédagogique, voir annexe p.138 (fig.6)

⁴⁵ Pour des photos de ces classes Montessori (fig. 1 et 2) et deux extraits de journaux relatant la mise en œuvre de cette pédagogie au foyer franco-belge de Fontenay aux Roses (fig 4.), voir annexe pp. 134-136

⁴⁶ Notons que cette importance de la traduction dans la diffusion de la pédagogie Montessori est contemporaine de l'existence de la pédagogue. Ses nombreux voyages ont œuvré à circulation transnationale de ses idées. Prenons l'exemple de son ouvrage *L'enfant*, sans doute le plus connu aujourd'hui. L'entreprise éditoriale est d'un cheminement complexe et conduit à penser autrement que sous l'angle de la pure création d'une autrice solitaire la notion d'œuvre. D'abord publié par des étudiant-e-s de Maria Montessori en français sous la forme de conférences, puis en anglais avec de nombreuses annotations visant à mettre en parallèle les réflexions de la pédagogue avec celles des philosophes et poètes anglais, l'ouvrage paraît dans sa version dite complète en espagnol en 1936 (Montessori, 2018 [1936]). Ce n'est qu'en 2018 que les lecteurs francophones ont pu découvrir la traduction française de cette version complète.

⁴⁷ Elle étudie par exemple le rôle de Marie-Aimée Niox-Château, future fondatrice de la Joyeuse école de Boulogne (1932) qui deviendra en 1947 une école expérimentale de l'enseignement public (renommée la nouvelle école de Boulogne, dans le cadre des CMEA, centres d'éducation aux méthodes d'éducation actives). Selon un article du journal *La Femme de France*, paru le 8 octobre 1933, Marie-Aimée Niox-Château a également dirigé une classe Montessori au lycée Lakanal à Sceaux. Ceci n'est pas un hasard si l'on se rappelle que ce lycée et son vaste parc ont été créés en 1885 pour répondre à des préoccupations hygiénistes sous inspiration du modèle bucolique anglais. Il semble également que l'école Alsacienne ait créé en 1912 son jardin d'enfants sous inspiration de M. Montessori, le directeur ayant envoyé deux enseignantes se former avec la pédagogue. Dans la lignée de ces travaux, nous plaçons pour une déconstruction de l'image des pédagogues comme intellectuels solitaires.

pour beaucoup issus des sciences de l'éducation, pour certain-e-s proches des laboratoires de l'Université de Genève⁴⁸ : cet élément nous renseigne sur l'étroite imbrication qui lie historiquement l'institutionnalisation des sciences de l'éducation à la mise en réseau des acteurs de l'éducation nouvelle.

En ce qui concerne les canaux par lesquels transite la pédagogie au sein de l'école publique en France, divers articles font mention de l'enthousiasme contrasté de Paul Lapie pour l'œuvre de la pédagogue. Il préface néanmoins plusieurs de ses ouvrages traduits par Mary Cromwell dont *la Pédagogie scientifique*. Cet ancien recteur de l'Académie de Paris, philosophe et collaborateur de Durkheim à l'*Année sociologique* y lie explicitement la pédagogie Montessori au mouvement de la petite enfance porté par Pauline Kergomard. « La petite révolution pédagogique opérée en Italie par l'institution des « case dei Bambini », nous l'avons faite en France, vers 1880, en créant nos « maternelles » (...) Même progression, de part et d'autre dans les programmes. Tout d'abord la maitresse s'occupera du corps de l'enfant, de ses habitudes physiologiques, de son alimentation » (p-10-11)⁴⁹. Extrait d'un regard patriotique porté par un républicain français ? « Sans être infidèle aux principes de la pédagogie française, nous pouvons accueillir dans nos maternelles la plupart des procédés de la méthode montessorienne » (p.14, c'est nous qui soulignons). Inscription de la pédagogie dans la grande œuvre républicaine ? « Elle met au service de notre idéal – et nous aurions tort de nous en priver – tous les perfectionnements » (p.14). La réaction de P. Lapie est un exemple de transposition d'idées pédagogiques dans un contexte national bien loin de l'idée d'une formule pure fabriquée intrinsèquement en opposition aux principes de l'école publique. Au contraire, l'hybridité des pratiques et les inspirations mutuelles doivent prévenir contre toute rigidité interprétative lorsque l'on parle de pédagogie, comme si cette dernière constituait un corps de recettes figées prêtes à être appliquées. Si la pédagogie Montessori a pu circuler de manière diffuse dans l'école publique, c'est entre autres parce qu'elle renouait avec des idéaux par ailleurs recherchés par tout un courant positiviste français dont fait partie P. Lapie. La prise en charge du corps de l'enfant dans le cadre des politiques de la petite enfance participe au projet républicain de conceptualisation de la question sociale et à la formulation de questionnements pour y répondre.

Les travaux de B. Kolly offrent certaines pistes pour penser les canaux de transmission de la pédagogie Montessori en France après la Seconde Guerre mondiale (Kolly, 2018a, 2018b). Sa grande thèse est celle d'une « diffraction » du mouvement entre « orthodoxes » et « montessorisme », et ce, dès les années 1910. Le second se développe en partie par la mise en place d'autres structures s'inspirant

⁴⁸C'est en effet à Genève qu'a été créé en 1912 l'institut Jean Jacques Rousseau, à l'initiative d'E. Claparède. Ce centre de recherche a joué un rôle dans la création du Bureau international de l'Éducation, première organisation internationale de l'éducation, en 1925. Si Genève est le lieu où s'est opéré le bouillonnement internationaliste réformateur de l'entre-deux-guerres, en raison notamment de son rôle dans les relations internationales comme siège de la Société des Nations, elle est encore aujourd'hui le principal lieu de recherche sur l'éducation nouvelle.

⁴⁹ Voir la préface du premier des trois tomes de la *Pédagogie scientifique*. M. Montessori, *La pédagogie scientifique, tome I. La maison des enfants*, Larousse, 1921 [1909], 225p. Ce soutien est également mentionné dans l'extrait du journal *Le petit Monde* (fig.4) présenté en annexe p.135). Le rédacteur en chef, Pierre Humble, écrit ainsi sous la plume du dénommé « Freddy » : « J'ajouterai que ce mode d'enseignement est encouragé par les plus hautes autorités du ministère de l'instruction publique et que M. Lapie, directeur de l'enseignement primaire, en un des plus chaleureux partisans ». D'après B. Kolly, P. Lapie aurait fait partie du comité d'honneur de l'Association Montessori de France (Kolly, 2018b : 128).

des pédagogies nouvelles - le cours Froebel, le collège Sévigné⁵⁰, certains praticiens Freinet – mais a connu un essor moindre par rapport au mouvement orthodoxe, dit pur, dirigé par des individus ayant été au contact de Maria Montessori et possédant des responsabilités au sein de diverses instances éducatives créées par la pédagogue. La pédagogie Montessori est ainsi indépendante d'un double mouvement de « diffusion et de protection », entre formes spécifiques de publicisation (participation à des congrès, cours et conférences, au sein de différentes instances, des réseaux de l'éducation nouvelle aux ministères de l'Éducation Nationale en passant par l'UNESCO) et entretien de liens personnels avec des fondateur-ice-s d'écoles. L'Association Montessori internationale (AMI) voit le jour en 1929⁵¹. C'est elle qui donne corps au mouvement Montessori en y opposant un montessorisme diffracté, jugé plus éclectique et moins conforme aux théories de la pédagogue. O. Decroly⁵² qualifie lui-même ce mouvement Montessori d'« orthodoxe ». B. Kolly cite un grand nombre d'initiatives que je n'aurais pas le temps d'aborder ici. Elle fait néanmoins mention d'un élément intéressant : la création de l'association Montessori de France en 1950 au sein de laquelle figurent de nombreux ambassadeurs, ministres, médecins et membres de l'enseignement supérieur⁵³. Le fait que cette nébuleuse réformatrice de « centre droit- gaullistes de gauche » gravite autour des institutions créées par la pédagogue est un élément qu'il serait intéressant d'approfondir. Leur présence au sein de comités d'honneur ne signifie pas une participation active, ni même une adhésion étroite aux contenus idéels⁵⁴. Mais elle permet en tout cas de questionner et d'historiciser la question des liens entre pédagogie, soutiens politiques et experts en éducation. De même, B. Kolly mentionne à la même période l'agrégation par le ministère de la santé publique et de la population de cours dispensés par l'AMF (Association Montessori de France). Remarquons encore une fois le cadrage institutionnel de la question : l'éducation a partie liée avec des questions de *santé publique*, preuve de l'étroite imbrication entre les idéaux civilisationnels, moralisateurs et sanitaires, mais aussi – et peut être surtout – des acteur-ice-s qui peuplent les deux réseaux.

Le mouvement Montessori orthodoxe semble trouver peu d'accroche avec les acteurs de l'éducation nouvelle. Cet élément nous amène à penser qu'historiquement, c'est peut-être davantage le montessorisme qui en a entretenu les liens. La diffusion de la pédagogie Montessori passe alors par des techniques, par des dispositifs pédagogiques aisément transposables, au premier rang desquels le

⁵⁰ Le collège Sévigné est le premier établissement d'enseignement secondaire laïque pour les jeunes filles créé en 1880. Au fil du temps, il « joua progressivement le rôle d'auxiliaire de l'enseignement supérieur par les différents cours mis en place en son sein (cours du soir, cours de préparation, cours pédagogique) » (Kolly, 2018b : 129), expérimentant notamment les pédagogies nouvelles. C'est dans ce cadre que sont ouverts en 1910 des cours Froebel – du nom du pédagogue allemand Friedrich Froebel, connu pour sa conception des jardins d'enfants – où sont formées de futures institutrices à la pédagogie Montessori.

⁵¹ Il demeure néanmoins qu'il n'existe pas de label Montessori. L'AMI agréait certaines écoles, mais n'importe quel établissement peut décider d'apposer le nom de la pédagogue s'il le souhaite. B. Kolly fait l'hypothèse qu'il s'agirait d'une stratégie de l'AMI afin de mieux diffuser la pédagogie. Elle se demande néanmoins si la question a réellement été débattue dans le mouvement et à quel moment de son histoire.

⁵² O. Decroly (1871-1932) est un médecin et un pédagogue belge, co-fondateur de la Ligue pour l'Éducation nouvelle (LIEN) en 1921. Il est notamment connu pour appréhender l'éducation de manière dite globale en prenant en compte tous les aspects de la vie de l'enfant. Sur l'imprégnation de la pensée decrolyenne par l'hygiénisme social, voir S. Wagnon, « Ovide Decroly, un programme d'une « école dans la vie » aux accents leplaysiens », *Le Télémaque*, vol.33, n°1, 2008, pp.129-138.

⁵³ B. Kolly mentionne ainsi les noms de Robert Schuman, André Marie, Edgar Faure ou Pierre-Olivier Lapie (Kolly, 2018b : 132).

⁵⁴ C'est une question fondamentale dans l'histoire sociale des idées, distinguer ce qui relève de la véritable croyance de la simple *distinction institutionnelle* : l'appartenance à un réseau ne signifie pas ni une connaissance précise des théories dont ce dernier se réclame ni une adhésion à l'ensemble de ses principes.

matériel créé par la pédagogue et inspiré des travaux de Jean Itard et d'Edouard Seguin. Selon B. Kolly, la diffraction par le montessorisme s'incarne dans les années 90 dans la formation d'un centre, la Source⁵⁵, qui se réapproprie la pédagogie à partir de son prétendu message religieux et non-violent. Aujourd'hui et suite à la médiatisation de Céline Alvarez, ce serait une partie des neurosciences qui fonctionnerait comme référent légitime de scientificité de la pédagogie. On le voit donc, la carrière de l'idée montessorienne est celle de tout un ensemble d'idées mais aussi de dispositifs matériels qui diffusent et infusent à des degrés divers les pratiques enseignantes mais qui sont aussi portées par des réseaux aux acteurs institutionnels et scientifiques diversifiés et parfois opposés. Sa catégorisation par les agents n'est pas uniforme : on peut pratiquer des aspects de la pédagogie à différents échelons et pour des raisons et des principes variés. Loin de voir l'idée comme quelque chose de puissant qui s'imposerait par la force intrinsèque de son contenu aux agents, il n'est pas inutile de rappeler ici que c'est avant tout par certaines *formes*, par une *matérialité*⁵⁶ qu'elle circule et qu'elle demeure beaucoup moins consensuelle que l'image qu'en diffusent parfois ses détracteurs. Par ailleurs, un élément semble s'imposer à la discussion : la pédagogie Montessori a-t-elle réellement infusé à *partir* des pratiques enseignantes ? Historiquement, il semblerait que le mouvement orthodoxe soit davantage l'œuvre d'un travail collectif de mise en forme par des membres historiques de l'AMI et des acteurs institutionnels qu'un mouvement ayant émergé par le bas chez les enseignant-e-s. A cet égard, ne faudrait-il pas davantage parler d'une circulation de la pédagogie Montessori au sein du monde de l'éducation qu'au sein du monde enseignant ?

II- Ce que nous dit le cadrage scientifique et médiatique contemporain

Les pédagogies alternatives font actuellement l'objet d'un intense traitement médiatique, sans que des chercheur-euse-s aient encore bien identifié une chronologie de ces cycles de médiatisation plus ou moins politisés. L'expérimentation de Céline Alvarez (entendue au sens large : son expérimentation, mais aussi la suspension de cette dernière, la création de son site, ses conférences, et ses ouvrages) ont intensément défrayé la chronique. Les avis se sont crispés, médiatiquement parlant par tribunes interposées, mais aussi au sein même du corps enseignant. Les critiques acerbes se répondent – parfois avec grande virulence – sur forums interposés. L'un des enjeux de notre mémoire est justement de déterminer la manière dont on peut rendre compte sociologiquement de cette controverse. Comment une telle pédagogie peut-elle en venir à être disqualifiée ou contraire valorisée par certains agents ? Qui en sont les porteurs et quelles sont les conditions sociales d'une telle circulation ? Si l'expérimentation Alvarez a été autant porteuse de crispations, c'est certainement en raison du cadre dans lequel elle

⁵⁵ Ce centre de formation ne doit pas être confondu avec l'école nouvelle la Source de Meudon, créée en 1946 par François Chatelain et Roger Cousinet et dont l'histoire s'inscrit dans celle du Groupe Français d'Éducation Nouvelle. Sur l'histoire de cette école et son évolution récente, voir Isabelle Pawlotsky, « L'école nouvelle la Source : histoire d'une longévité exceptionnelle », *Spécificités*, n°10, pp.87-98, 2017.

⁵⁶ Nous nous pencherons plus longuement dans la deuxième partie du chapitre deux sur cette caractéristique matérielle de l'idée montessorienne reconfigurée par C. Alvarez.

s'inscrit : celui de l'école publique. Investir ce terrain contribue à transgresser les frontières qui pouvaient définir dans l'imaginaire collectif un pré-carré de l'Éducation Nationale « pur », soumis à des injonctions pédagogiques strictes⁵⁷ à l'inverse d'expérimentations pédagogiques davantage associées aux écoles hors contrat. On peut faire l'hypothèse que si « crise » de l'école médiatiquement construite il y a eu, celle-ci s'explique en partie par la « désobjectivation »⁵⁸ des rapports sociaux entraînée par l'expérimentation de Céline Alvarez. Au-delà des voix critiques qui ont pu s'élever au sein même des adeptes de la pédagogie Montessori, on peut estimer que Céline Alvarez a « déssectorisé » la pédagogie Montessori en touchant à la fois des enseignant-e-s d'écoles privées hors et sous contrat, des enseignant-e-s d'école publique et des parents.

La difficulté d'une telle analyse vient du fait que les chercheur-e-s s'étant exprimé-e-s à ce sujet sont bien souvent des acteur-ice-s à part entière du champ étudié – éducateur-ices Montessori, syndicalistes, chercheur-es en sciences de l'éducation. Si on peut les identifier à première vue comme des *passeurs d'idées*, ils en sont tout autant des *producteurs*. Tentons de mettre à jour les différents positionnements formulés et les logiques sociales qui les sous-tendent.

II-A- Business pédagogique et « poisson pilote néolibéral » – Retour sur une critique fondée et ses écueils

Un ensemble de contributions diverses insistent sur le rôle de « poisson pilote néolibéral » (Mas, 2018) que revêtirait cette pédagogie. Les travaux se distinguent cependant entre ceux qui critiquent précisément l'expérimentation Alvarez et ceux qui prennent une focale plus large en incriminant la substance même de la pédagogie Montessori. Distinction toute somme classique entre la force intrinsèque de l'idée et la manière dont elle s'incarne.

Parmi les arguments mobilisés contre la pédagogie elle-même, les essayistes usent de controverses historiques débattues au sein de la communauté scientifique. C'est ainsi les ambiguïtés de la pédagogie vis-à-vis du régime mussolinien et son engagement religieux catholique⁵⁹ qui sont parfois mis en exergue. Ces dernières fonctionneraient comme preuves scientifiques du conservatisme et de l'autoritarisme intrinsèque dont la pédagogie serait porteuse. Alain Chevarin qualifie ainsi Maria Montessori dans un article de presse relayé par le syndicat Solidaires de « conseillère pédagogique du pape » : « la pédagogie qu'elle développe est totalement tournée vers Dieu (...) elle refusera le port de l'uniforme mais sur tout le reste, elle est en total accord avec le dictateur »⁶⁰.

⁵⁷ Il s'agit bien d'un présupposé. La liberté pédagogique laisse de fait une certaine marge de manœuvre aux enseignant-e-s dans leurs pratiques.

⁵⁸ J'emprunte ici les termes de « désobjectivation » et de « déssectorisation » des rapports sociaux à M. Dobry (Dobry, 2009 [1986]).

⁵⁹ A la potentielle intervention du pape (voir I-A) pour la poursuite de son cursus universitaire s'ajoutent la mention d'un livre écrit par la pédagogue, *L'éducation religieuse : la vie en Jésus-Christ* et sa pratique de la religion catholique. La diffusion de la pédagogie Montessori par la sphère catholique est l'une des canaux de sa diffusion en France. Mentionnons à cet égard le rôle du père Faure (1904-1988), prêtre jésuite préfacer de *L'éducation religieuse en France* et d'Hélène Lubienska de Lenval (1895-1972), disciple et amie de Maria Montessori et collaboratrice du père Faure. Un colloque a été organisé par l'association catholique Louis Beaulieu en mars 2019 à l'Institut Catholique de Paris, intitulé « De Maria Montessori à Pierre Faure : convergences et différences » à propos des liens entretenus entre ces deux figures.

⁶⁰ A. Chavarin « Les écoles alternatives, un danger pour l'école publique ? », Médiacoop [en ligne], août 2018. Relayé par E. Lebourg pour le syndicat Solidaires en septembre 2018.

Les auteurs s'appuient parfois – mais pas toujours – sur la figure de Célestin Freinet. A plusieurs reprises, ce dernier a en effet critiqué la pédagogie « asservie au fascisme, asservie à l'Église, ne pouvant servir l'éducation du peuple »⁶¹. Les auteurs ne mettent cependant pas en évidence le fait que cette position est dans les faits plus nuancée. S. Franc fait le bilan des ambiguïtés politiques et religieuses de la pédagogie et de la manière dont les publications et les militants en rendent compte. Trois positions se détachent : ceux interprétant la fuite de la pédagogie en Espagne puis aux Pays-Bas et en Inde avant la Seconde Guerre mondiale comme une preuve de son refus d'asservissement à l'autoritarisme, ceux assignant à ses premiers engagements mussoliniens un caractère stratégique, un détournement politique mais non idéologique permettant de donner à sa méthode une assise et un rayonnement et ceux voyant dans le support mussolinien l'intérêt d'« une méthode basée sur l'individualisme, l'ordre et la logique »⁶². Un argument plus philosophique prêté à discussion dans les débats est celui de la définition même de la liberté de l'enfant qui est défendue dans ses écrits. Les tenants de la pédagogie insistent bien sur la différenciation sur ce point de la pédagogie Montessori avec une pédagogie plus libertaire : la liberté ne s'exerce que dans un *cadre*. Elle n'est pas une « liberté du vide » (Kolly, 2018b). Il est certain que cet argument est pour certains défenseurs de la pédagogie un moyen détourné de se distancier vis-à-vis d'une potentielle politisation de la question pédagogique. Dépolitisation, qui est ici, soit dit en passant, tout à fait politique⁶³. Certains détracteurs pointent alors les contradictions intrinsèques de cette pédagogie : la liberté y est contenue, contrainte et la discipline aurait partie liée avec une conception de l'enfant comme détenteur d'un « instinct inné d'obéissance volontaire » (Franc, 2018 : 7) qui l'enfermerait dans le conformisme que ses défenseurs prétendent pourtant combattre. Il ne s'agit pas ici de trancher sur ce débat mais simplement de mettre à jour le rapport entre position et prise de position qu'il sous-tend (tenants des écoles hors contrats / syndicalistes et militant-e-s).

D'autres prises de positions insistent davantage sur une potentielle homologie entre ce type de pédagogie et l'avènement d'une société capitaliste demandeuse de gestion de soi par sa propre disciplinarisation. La pédagogie se ferait stratégie distinctive de classe bourgeoise par excellence et incarnation, par l'intermédiaire d'une mode pédagogique, du processus de néolibéralisation de la société. Exemple même de la réappropriation de la *critique artiste* du capitalisme⁶⁴, la pédagogie Montessori servirait à perpétuer son ordre en enseignant l'éthos entrepreneurial. Beaucoup d'articles médiatiques se sont appuyés sur le financement de l'expérimentation de Céline Alvarez par le think tank *Agir pour l'école* pour appuyer cette idée. L. de Cock s'avère plus modérée que certains journalistes et

⁶¹ C. Freinet « A propos de la méthode Montessori », *L'école émancipée*, n°21, 17 février 1923

⁶² En 1924, Maria Montessori se serait entretenue avec Mussolini. En 1925, Mussolini décrète le financement d'écoles et engage des commandes de matériel Montessori à des usines italiennes. Maria Montessori devient membre d'honneur du parti fasciste et est organisé en 1930 le XVème Congrès Montessori sous patronage étatique. Sa rupture avec le régime intervient après plusieurs éléments : son refus de se faire ambassadrice des enfants d'Italie sous une étiquette politique, son refus d'un endoctrinement militaire et du port d'uniformes dans ses écoles et la découverte de persécutions d'enseignant-e-s. La pédagogie s'exile ensuite en Espagne, aux Pays-Bas, puis en Inde.

⁶³ M-C Allam et S. Wagnon en font un des critères permettant de différencier les pédagogies nouvelles des pédagogies alternatives : les secondes défendent un syncrétisme des méthodes et un refus de se cristalliser dans des mouvements aux finalités d'émancipation ou de transformations politiques.

⁶⁴ L. Boltanski et E. Chiapello, « Introduction », *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999, pp-36-90.

syndicalistes.⁶⁵ Elle a mené une enquête rigoureuse sur le sujet qui s'emploie à montrer les diverses imbrications en réalité très politiques de l'expérience Alvarez. Ce qu'elle questionne, outre la manière dont cette expérimentation a pris corps dans une structure privée proche du patronat, c'est le principe même de s'en remettre à une personne à défaut d'une remise en cause de réalités plus systémiques. « L'école ne se redressera pas avec des histoires de princesses » écrit-elle. C'est davantage la mise en scène qu'elle déplore, la starisation des parcours individuels, la remise de soi à un leader charismatique et la manière dont Céline Alvarez « court-circuite totalement l'institution qu'elle est censée promouvoir ». C'est enfin la dépolitisation du pédagogisme en général qui est pointée du doigt : une oblitération de la question sociale et un recours à des associations qui relèvent davantage d'une philanthropie à l'américaine s'intéressant à la gestion des classes populaires. C'est le constat que s'attache à décrire plus longuement son collègue Jean-Yves-Mas dans l'ouvrage que L.de Cock a codirigé avec Irène Pereira, *Les nouvelles pédagogies critiques*. En reprenant l'idée de force majeure de l'ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*, ces auteurs adoptent une grille de lecture des pédagogies nouvelles qui se centre sur l'usage dévoyé du terme d'*émancipation* par les pouvoirs néolibéraux. Si les institutions néolibérales s'intéressent aux pédagogies alternatives, ce n'est pas parce que ces dernières favorisent l'épanouissement de l'enfant – constat que ces auteur-ice-s ne récusent pas *a priori* mais qu'ils et elles questionnent- mais bien parce qu'elles s'ajusteraient parfaitement aux compétences demandées par les mutations de l'organisation du travail. Les pédagogies alternatives participeraient de ce point de vue activement à faire de l'école une fabrique active, un processus dynamique dans la néolibéralisation qui relèverait d'une raison gouvernementale visant la gestion optimale de futurs salariés. Ainsi par exemple de l'atelier de l'université du Medef consacré en 2017 aux pédagogies alternatives qui participe à cette idée d'une fabrique de la néolibéralisation par le recyclage même des critiques formulées à son égard⁶⁶. Remarquons cependant que cet atelier ne concernait pas uniquement M. Montessori mais également C. Freinet, ce que certaines critiques parfois hâtives manquent de souligner⁶⁷. Dans ce chapitre, ce n'est pas tant la pédagogie en soi dans sa dimension intrinsèque qui y est décriée mais bien plutôt la construction d'un espace d'intéressement par les entreprises vers ce type de pédagogie. Les valeurs des enseignant-e-s les pratiquant ne sont pas remises en cause. L'auteur pose lui-même la question avec sincérité : « Faut-il pour autant jeter le bébé « pédago » avec l'eau du bain « néolibéral » ? »

Notre travail partage un bon nombre de conclusions et le cadrage politique sous-jacent à ces propos. Les pédagogies nouvelles sont utilisées comme argument pour modifier l'efficacité de

⁶⁵ « Après tout pourquoi pas, la méthode Montessori est intéressante à plein d'égards » écrit-elle par exemple sur Twitter peu après la parution de son article dans la *Revue du crieur*.

⁶⁶ J'emprunte cet exemple à Jean-Yves Mas. La table ronde se présentait suit : « Freinet, Montessori, Decroly, Steiner, que penser des pédagogies alternatives ? ». Dans cette même veine est souvent rappelé le passage des fondateurs d'Amazon (Jeff Bezos), de Google (Larry Page et Sergei Brinn) et de Wikipédia (Jimmy Wales) par des écoles Montessori au cours de leur scolarité.

⁶⁷ La gestion des dilemmes qui peut émerger de ces critiques chez certain-e-s militant-e-s des pédagogies alternatives qui se positionnent plutôt à gauche serait intéressante à analyser. Elle permettrait en tout cas de complexifier le modèle de la critique et de sa réappropriation en questionnant en la mise en cohérence de l'image qui est renvoyée (capitaliste) et celle que les individus eux-mêmes lui assignent (alternative). Ces réappropriations de la critique ne vont pas de soi et ont des conditions sociales de possibilité. Elles sont socialement situées.

l'institution sans changer l'institution elle-même et diffusent une injonction à l'adaptation des pratiques enseignantes plutôt qu'une injonction au changement du système. Néanmoins, ces travaux, - hétérogènes, comme on l'a vu - ont le défaut d'adopter une focale trop idéale. Les critiques formulées à l'égard de la pédagogie Montessori résident peut-être moins dans les idées en soi que dans les mécanismes par lesquelles elles transitent : la formation payante pour les enseignant-e-s, des expérimentations aux financements douteux, une commercialisation accrue de ses produits dérivés – et certains imaginaires qu'elle charrie : l'idée de don, une naturalisation parfois excessive de l'enfant et de ses apprentissages spontanés. Répétons-le : une critique radicale de l'idéologie qui sous-tend *les Lois naturelles de l'enfant*, de Céline Alvarez, semble nécessaire et a d'ailleurs été scientifiquement effectuée par certain-e-s chercheur-e-s auxquels nous renvoyons (Reichstadt, 2017). Mais ce glissement vers un certain naturalisme se retrouve chez plusieurs enseignant-e-s, qu'ils soient adeptes de la pédagogie Montessori ou non. Certains propos caricaturés, mélangeant écoles hors contrat et pratique de la pédagogie Montessori dans l'Éducation Nationale ne permettent pas toujours pas de comprendre le succès de telles pratiques et doivent être enrichis d'approches complémentaires : si la pédagogie Montessori peut dans certains cas être grossièrement étiquetée comme une pédagogie élitiste et que tout rapport social doit être identifié derrière une pédagogie, les configurations sociales qui les sous-tendent sont parfois plus complexes⁶⁸. Une catégorisation *a priori* peut alors manquer sa cible et risque de ne pas discerner les aspects concrets de ce qui pourrait en effet s'attacher à une pénétration néolibérale du service d'éducation.

Par ailleurs, notons que nombre des travaux mentionnés s'intéressent soit au public de cette pédagogie, en l'occurrence aux parents, demandeurs sur le marché de l'offre scolaire, soit aux producteur-ice-s d'idées qu'il y a derrière la création d'écoles hors contrat. De ce point de vue, il est vrai que l'importation de la pédagogie Montessori s'est transmuée d'une pédagogie visant les enfants de classe populaire à une pédagogie utilisée surtout auprès d'enfants de classe moyenne et supérieure dans des écoles hors contrats, de la même manière que l'importation des tests de Binet aujourd'hui utilisés comme « anoblissement psychologique » par les classes supérieures a conduit à requalifier socialement cette technique de « psychométrie par le bas » utilisée auprès d'enfants anormaux (Lignier, 2012 : 22). A l'égard du travail mené par W. Lignier à propos du test de Binet chez les surdoués, il faudrait identifier précisément les points de passage dans la carrière de l'idée montessorienne : quand, où, par qui et comment se réalise cette décontextualisation de la pédagogie Montessori et son assignation à une pédagogie élitiste ? De telles investigations permettraient de comprendre comment une théorie en vient à être discutée à l'intérieur de controverses bien différentes de celles dont elle est à l'origine issue.

Peut-on réduire en outre le succès de la pédagogie aux caractéristiques sociales de son public ? « Ceci explique-t-il cela ? » (Terrail, 2016 : 119) Que faire alors de l'effet propre du dispositif ? Dans le cadre d'une réflexion politique sur les modalités de construction d'une école commune, certaines

⁶⁸ C'est ce qu'il s'agira de mettre à jour ultérieurement en faisant l'hypothèse que la pédagogie Montessori attire finalement peut-être des enseignant-e-s aux profils sociaux hétérogènes.

propositions avancées par Maria Montessori et reformulées par C. Alvarez ne sont pas totalement à évacuer. Suivre les enfants sur plusieurs années et réduire le rôle des parents dans la gestion de l'établissement pourrait permettre une double économie : une économie de la pression des programmes se transmuant bien souvent en une gestion urgentiste des apprentissages et une économie de la pression permanente exercée par les familles à l'égard des classements scolaires qui n'est pas sans effet sur les acquisitions de savoir (Terrail, 2016 : 122). Ces aspects sont totalement omis par les travaux sus-cités pour lesquels le discours critique s'arrime à une fonction : avancer que l'école change sans en interroger les pratiques est une manière de dépolitiser un débat qui risquerait de fissurer la communauté enseignante. Comme le note J-P Terrail à propos de l'ouvrage *Ecole* de L. De Cock : « Toute cette discussion est menée sans qu'en soit interrogée quelque peu précisément la relation entre transmission des savoirs et émancipation (...) la détestation revendiquée (...) s'accompagne parfois d'une argumentation instruite mais elle fonctionne aussi bien souvent comme signe ostensible d'appartenance (...) : c'est d'abord une façon de parler de soi » (Terrail, 2019). C'est alors avant tout une unification politico-pédagogique qui évacue le réel des pratiques qui s'offre au regard du sociologue : la référence – négative – à Maria Montessori constitue avant tout un marquage politique. Mais *quid* de l'intérêt porté aux enseignant-e-s pratiquant cette pédagogie ? Si le travail que nous proposerons dans la suite de ce mémoire peut partager les constats de certains de ces travaux critiques, il ne se situera pas sur le même plan. Prendre ces critiques de Maria Montessori comme objets d'analyse constitue *in fine* un moyen détourné d'enrichir la compréhension de la (non)diffusion de la pédagogie montessorienne.

II -B- Des passeurs orthodoxes ?

Il est pourtant vrai que la pédagogie Montessori circule au sein du monde social par des canaux dont la neutralité scientifique peut être remise en cause. Le *Que-sais-je* existant sur la pédagogie Montessori a été publié par Charlotte Poussin, membre éminemment active de l'AMI qui se fait aujourd'hui la principale traductrice des œuvres de la pédagogue. Outre ces œuvres à caractère scientifique, elle a développé nombre de coffrets pour enfants et d'ouvrages pédagogiques. Son parcours est caractéristique de ces enseignant-e-s de l'ISMM (Institut Supérieur Maria Montessori, unique centre de formation agréé en France par l'Association Montessori Internationale) venant à l'éducation par Montessori mais sans passer par les réseaux institutionnels de l'Éducation Nationale : elle n'a jamais enseigné autrement que dans des écoles hors contrats⁶⁹. Elle correspond ainsi au mouvement Montessori « orthodoxe » représenté par l'AMI et par son centre de formation⁷⁰. Il est certain que l'ISMM représente encore aujourd'hui un monde de « passeurs d'idées » et est un des canaux qui occupe médiatiquement

⁶⁹ Comme nous l'avons déjà mentionné, nous présentons rapidement en annexe quelques données biographiques de ces passeurs d'idées pédagogiques.

⁷⁰ C. Alvarez, si elle se distancie aujourd'hui de la pédagogie Montessori, est pourtant issue des mêmes espaces de formation.

les devants de la scène montessorienne. On retrouve certains de ses membres parmi les auteurs de nombreux ouvrages et dans des documentaires⁷¹ destinés au grand public.

Il faudrait par ailleurs s'interroger plus longuement sur le rôle des éditions Desclée de Brower dans la diffusion de la circulation des œuvres de Maria Montessori. Ces dernières semblent avoir acquis une forme de monopole sur la publication de la diffusion des œuvres de la philosophe, avec des préfaces et des traductions effectuées par des membres de l'AMI⁷². A propos de la diffusion commerciale, le fait que beaucoup d'ouvrages soient adressés aux parents ou bien directement aux enfants représente une déviation par rapport aux livres initiaux de la pédagogue qui ne se prétendait pas dicter et régir l'ensemble des règles familiales. Montessori aurait certes prononcé à plusieurs reprises des discours adressés aux parents mais il ne s'agirait que d'un aspect marginal de son œuvre. Un changement de cadrage donc, qui répond à une demande parentale – et *in fine* commerciale.

Autre « passeur d'idée » à l'intersection entre plusieurs champs : Bérangère Kolly. Cette philosophe a mené des recherches dans des champs disciplinaires variés, en s'intéressant tout d'abord à l'histoire du genre (les femmes dans la franc-maçonnerie, la sororité⁷³, l'action féministe chez les institutrices, Madeleine Pelletier et Pauline Kergomard). Elle a également travaillé sur Paul Robin, pédagogue libertaire, et sur Louis Legrand et ses réformes. Elle a ensuite poursuivi un travail d'explicitation des principes de la pédagogie dans une approche davantage didactique. Son ouvrage « Montessori, l'esprit et la lettre » a été publié dans une édition consacrée aux enseignant-e-s. Elle y défend surtout le principe de liberté de mouvement de l'enfant et le concept « d'abstraction matérialisée » : la création de « chemins sensoriels » devrait permettre à l'enfant de vivre les savoirs avant de les utiliser. Manipuler faciliterait l'accès à l'abstraction. L'autrice semble revenir aujourd'hui sur des études davantage portées sur la sociohistoire du mouvement Montessori. Elle se distancie de l'ISMM en le prenant justement comme objet : l'internationalisation montessorienne et ses réseaux fait partie des faits sociaux qu'elle cherche à étudier. B. Kolly se présente comme universitaire et cherche à distinguer la pédagogie en soi du consumérisme et de ses incarnations dans des écoles hors contrat. C'est d'ailleurs l'explication du titre de son ouvrage : les gadgets pédagogiques n'apportent rien, ce sont dans les *textes* que l'on trouve les ressources permettant de lutter contre certains mythes érigés. B. Kolly est

⁷¹ Voir par exemple à ce propos le documentaire *Le maître est l'enfant*, par Alexandre Mourot, 2017. L'enseignant du documentaire, Christian Maréchal, est formateur à l'ISMM et enseignant à l'institution Jeanne d'Arc de Roubaix, établissement privé sous tutelle d'une congrégation de sœurs dominicaines qui pratique ouvertement la pédagogie Montessori. On peut avancer l'hypothèse que l'éthique de la vocation que peuvent fournir les corpus théologiques et les mécanismes de socialisation religieuse a pu jouer dans la conversion à une pratique pédagogique perçue comme différente de certaines écoles privées revendiquant un caractère confessionnel.

⁷² L. Gutierrez s'interroge lui aussi sur cette « fonction promotionnelle des idées de l'éducation nouvelle par l'action éditoriale ». Georgette Bernard, traductrice chez Desclée de Brower, semble avoir joué un rôle important dans la circulation des idées montessoriennes. Elle a occupé les postes de présidente de l'AMF (Association Montessori de France) et de vice-présidente de l'AMI. L'action éditoriale est primordiale pour comprendre ce que P. Bourdieu nomme « l'import-export intellectuel » : « le transfert d'un champ national à un autre se fait à travers une série d'opérations sociales : une opération de sélection (qu'est-ce qu'on traduit ? qu'est-ce qu'on publie ? qui traduit ? qui publie ?) ; une opération de marquage (d'un produit préalablement « dégriffé ») à travers la maison d'édition, la collection, le traducteur et le préfacier (qui présente l'œuvre en se l'appropriant et en l'annexant à sa propre vision et, en tout cas, à une problématique dans le champ d'accueil (...)), une opération de lecture enfin, les lecteurs appliquant à l'œuvre des catégories de perception et des problématiques qui sont le produit d'un champ de production différent ». Voir P. Bourdieu, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 145, 2002, p.4-5.

⁷³ « La sororité, une société sans sociétés : modèle d'un être politique », Thèse de doctorat en philosophie soutenue en 2012 sous la direction de Geneviève Fraisse.

une fervente défenseuse de *la réforme de l'intérieur* de l'école publique : ce qui l'intéresse, et là où se rejoignent finalement son analyse philosophique et son entreprise didactique, réside dans la protection même de l'esprit et de la pratique. Le projet de parution d'un ouvrage avec HenriLouis Go sur Montessori et Freinet est significatif de cette volonté d'œuvrer à une circulation des idées dans des sphères non cloisonnées et de nuancer la radicale dichotomie – politiquement très puissante – entre les deux pédagogues. Si Montessori et Freinet ont été érigés de manière si dichotomique, c'est sans doute pour ces présupposés politiques qu'ils charrient. Et les appareils théoriques sous-jacents qu'ils entraînent. D'un côté, une théorie inspirée par les écrits de John Dewey, sur la base d'une philosophie pragmatiste. De l'autre, des tenants qui s'inspirent des théories critiques à l'ambition davantage systémique. Une dichotomie structurante dans les orientations politiques et scientifiques qu'elle sous-tend. Effet de structuration, qui, on cherchera à le montrer dans notre travail ultérieur, n'est pas forcément structurant dans la manière dont les théories sont reçues au sein du monde enseignant de l'école publique. B. Kolly propose dans le chapitre sur lequel nous nous appuyons, une relecture de Maria Montessori à partir du concept qu'elle qualifie elle-même d'anachronique de « reproduction sociale ». Maria Montessori se placerait en contrepoint d'une « éducation [qui] devient exclusion » et de « la beauté [comme] privilège de classe ». B. Kolly évoque les critiques adressées à Maria Montessori par certains tenants de l'éducation nouvelle lui reprochant sa « minimisation de l'appartenance sociale dans le développement de l'enfant ». Elle le relie au parcours de la pédagogue, marqué par l'anthropologie et ses tensions inhérentes entre le « générique » et le « spécifique » : si les enfants sont singuliers, l'enfance elle est universelle et ce sont ces lectures en termes d'unicité du genre humain qui ont pu participer à une dépolitisation de la question de l'enfance. Si l'on considère les travaux de B. Kolly non plus seulement comme une source mais comme un objet même de l'investigation scientifique, son profil peut sembler détonant au sein des « passeurs des idées » pédagogiques se présentant davantage comme apolitiques et mentionnant assez rarement les questions de reproduction sociale⁷⁴. Cet aspect nous invite à adopter quelques garde-fous dans l'étude de la pédagogie : le caractère conservateur de la pédagogie Montessori, s'il a pu être réapproprié comme tel, ne va pas forcément de soi. Le monde social est aussi hétérogène et c'est justement ces diverses réappropriations politiquement connotées de manières diversifiées qu'il convient de mettre à jour dans l'optique de rendre compte de la « carrière » d'une idée pédagogique.

Il est impossible de poursuivre avec simplement des données de seconde main une telle analyse pour l'ensemble des « passeurs d'idées » identifiés, qu'ils soient membres de l'AMI, enseignant-e-s de l'école publique publiant des livres didactiques ou chercheur-e-s universitaires. Mais un tel aperçu

⁷⁴ Quelques indices, dont par exemple un article rédigé pour le journal militant d'extrême-gauche *Ballast*, ses thèmes de recherche proches du féminisme dans sa cristallisation plus radicale que réformiste, et une théorisation du matériel Montessori comme un moyen de lutter contre la répartition genrée des tâches domestiques laissent penser que B. Kolly ne se situe pas du côté « conservateur dépolitisant » de la réappropriation de la pédagogie. De ce point de vue, elle semble différer de Charlotte Poussin, qui déclarait lors d'une émission de l'Histoire : « Je pense vraiment qu'il faut apolitiser la question de l'éducation, et c'est justement le discours de Maria Montessori ».

donne à voir la diversité à partir de laquelle la pédagogie Montessori est appropriée. Et il est certain que toutes ces productions scientifiques aussi diverses soient-elles contribuent à faire exister la pédagogie Montessori sous un certain angle. La matérialité des écrits de l'auteure et leurs traductions en langages didactiques et médiatiques différents demeurent persistantes dans la manière dont ses idées circulent.

II-C- Politique et neurosciences : la pédagogie Montessori comme *marqueur* politique d'un discours réformiste de changement dans l'école

Enfin, du point de vue du monde politique, Jean Michel Blanquer a plusieurs fois mentionné le nom de Maria Montessori. Dans son livre *L'école de la vie*, publié en 2014 bien avant sa nomination au ministère de l'Éducation nationale et alors même qu'il avait quitté deux ans auparavant son poste de directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), il y consacre un paragraphe entier. Une analyse de la manière dont ces livres écrits par des politiques sont le produit de réseaux institutionnels visant à consacrer une carrière ou au contraire servent de relais à de prochaines nominations serait intéressante à investir. Inscrire textuellement le nom d'un haut fonctionnaire dans des œuvres théoriques s'apparentant bien souvent au programme politique anticipé n'est peut-être pas seulement un moyen de se faire connaître du grand public : il s'agit également d'un *signal* envoyé à une certaine élite bureaucratique⁷⁵. J-M Blanquer consacre un long paragraphe à la pédagogie Montessori et il est intéressant de s'arrêter sur la manière dont il la convoque. Il ne cache pas son soutien à l'expérience Alvarez malgré le fait que, nous le verrons, sa position demeure plus feutrée par la suite. Il se sert par ailleurs de l'argument égalitariste pour effectuer une forme d'homologie entre les quartiers populaires au sein desquels la Casa dei Bambini a pris naissance et la ZEP de banlieue dans laquelle a enseigné C. Alvarez. Stratégie rhétorique lui permettant sans doute de se présenter comme le défenseur d'une école juste pour tous. *L'école de demain* est son second livre, paru en octobre 2016, juste avant les élections présidentielles. La dimension programme politique y est encore plus claire puisque l'auteur se présente d'emblée comme un expert s'offrant au monde politique avec ses « propositions » pour « une éducation nationale renouée ». La mention à Montessori y est plus subtile mais figure comme épigraphe de son chapitre consacré à la maternelle. Une fois nommé ministre, c'est son intervention lors d'une émission sur France Culture qui a fait couler beaucoup d'encre⁷⁶. Il y rappelle son engagement dans l'expérience Alvarez - sans toutefois la nommer - lorsqu'il était à la tête de la DGESCO et siégeait au sein du comité *d'Agir pour l'école*, critique subtilement ses détracteurs et parle d'un « esprit Montessori »⁷⁷ qui devrait être aujourd'hui revisité. Il insiste particulièrement sur l'effet de « compagnonnage » dont ferait preuve

⁷⁵ L'étude des conditions de production et de rédaction de ces ouvrages serait passionnante comme focale adoptée pour investir l'étude des élites administratives et ses liens avec une potentielle politisation.

⁷⁶ « Ecole, quels changements pour la rentrée 2017 ? », *L'invité des matins d'été de France culture*, émission de Lucas Menget avec J-M Blanquer, 27 juillet 2017.

⁷⁷ « D'ailleurs, c'est plus l'esprit Montessori qui doit être revisité (...). Au lieu de voir ces expériences menées dans l'école privée comme bizarres et inquiétantes, j'aimerais à l'avenir qu'elles puissent être inspirantes pour le service public ». Notons que J-M Blanquer utilise les termes de « classes d'inspiration Montessori » et « d'esprit Montessori » qui lui permettent de mettre à distance la dénomination davantage labellisante de « classe Montessori ».

la pédagogie. Dans un entretien récent au journal *L'Obs*⁷⁸, c'est également ce caractère qui est mis en évidence : le mélange des âges dans une classe favoriserait la création d'une forme d'émulation collective. Enfin, J-M Blanquer a publié un ouvrage avec Edgar Morin⁷⁹, membre par ailleurs de l'AMI et qui semble aujourd'hui impliqué dans des expériences de vulgarisation des pédagogies nouvelles. Certains voient dans la promotion par J-M Blanquer de cette pédagogie une forme de complotisme qui viserait *in fine* à œuvrer à une forme de nouvelle hégémonie néolibérale avec comme fer de lance de promotion les neurosciences. Cette idée d'une affinité structurale entre pédagogie et Montessori et idéologie conservatrice peut sembler réductrice. Il y a des liens certains. Mais qui sont peut-être moins ceux d'une adhésion corps et âmes d'une personnalité, J-M Blanquer, aux propos de la pédagogue : J-M Blanquer représente plutôt une forme de légitimation externe de la pédagogie Montessori. Les liens transitent davantage par des réseaux institutionnels complexes – le think tank *Agir pour l'école* – que par des idées présentées comme déconnectées du monde social.

Les propos sont par ailleurs moins lisses qu'il n'y paraît. Stanislas Dehaene, qui a par exemple officiellement soutenu l'expérience Alvarez et a posé aux côtés de cette dernière pour *Philosophie magazine*⁸⁰ n'a jamais validé ouvertement scientifiquement ses résultats. Dans les deux cas, la référence à Maria Montessori ne fonctionne-t-elle pas avant tout comme un *marqueur* de discours politique et scientifique reposant sur une rhétorique du changement de l'école et de ses pratiques ? Nous faisons ici l'hypothèse que le référencement de Jean-Michel Blanquer à Maria Montessori est en réalité moins là pour désigner un rapport aux apprentissages que pour exprimer un rapport à l'école et un rapport au politique. L'idée montessorienne fonctionne comme un aiguiser rhétorique : elle se fait avant tout opérateur de discours sur l'*aggiornamento* nécessaire du système éducatif. C'est paradoxalement ici que se trouvent rassemblés le pôle critique autour de L. de Cock et la sphère blanquérienne. Ces deux sous-espaces de la nébuleuse des pédagogies nouvelles partagent un même *positionnement* face à l'idée montessorienne. Les contenus de leurs propos ne sauraient bien sûr être amalgamés. C'est en revanche quant à la manière dont est usitée la référence pédagogique que nous nous permettons ici ce parallélisme : en étant référencée comme une idée sur l'école qui fait écran à la réflexion sur les pratiques, la pédagogie Montessori induit envers et contre tout avant tout un rapport à l'échiquier politique.

Toute une littérature existe aujourd'hui sur des expérimentations menées en psychologie cognitive sur la pédagogie Montessori, littérature majoritairement anglo-saxonne qui dit déjà quelque chose sur la réception de la pédagogie au sein des espaces nationaux et de certains éthos universitaires et disciplinaires qui y prévalent. En France, des recherches sont en cours à l'Institut Claude Bernard de

⁷⁸ « Jean-Michel Blanquer donne sa vision de l'école du futur », *L'Obs*, par Louis Morice et Gervan Le Guellec, 29 janvier 2020.

⁷⁹ J-M Blanquer et E. Morin, *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*, Odile Jacob, 119p., janvier 2020.

⁸⁰ « La révolution de l'éducation », entretien avec C. Alvarez et S. Dehaene, propos recueillis par Cécilia Bognon-Kuss et Alexandre Lacroix, *Philosophie magazine*, n°108, avril 2017.

Lyon et une thèse a été réalisée sur le sujet⁸¹. Cette dernière s'attache à historiciser ces pratiques d'évaluations, menées dès 1915, ayant connu un essor dans les années 60-70 aux États-Unis avant de connaître un creux et de repartir dans les années 2010. Les expériences menées sont diverses et nous ne maîtrisons pas les outils pour en discerner les subtilités. Force est pourtant de constater que les résultats sont parfois mitigés. Ils constituent cependant une des manières dont la pédagogie Montessori circule, par le canal de la science, par le format des expériences randomisées, qui apposent une certaine légitimité à la pratique⁸². Des données de terrain seraient nécessaires pour en rendre compte de cette circulation mais l'appropriation scientifique est une des manières à partir de laquelle il est possible de penser des appropriations privées de la pédagogie par des enseignants.

Un rapide tour de la manière dont la pédagogie Montessori transite historiquement au sein des pratiques enseignantes et est aujourd'hui présentée dans les productions scientifiques et médiatiques aura donc permis d'identifier de multiples canaux de circulation qui donnent corps de manière différenciée au contenu idéal. Prudence méthodologique doit être de mise lorsque nous étudions des contenus pédagogiques : l'idée n'existe pas en soi mais c'est aussi ce qui est en fait, en amont comme en aval, qui y joue. Parler à cet égard de « d'inventions » de la pédagogie montessorienne, au pluriel, peut s'avérer fécond pour rendre compte de cet aspect dynamique, du *travail* qui est effectué derrière une idée. Ce premier chapitre fait apparaître grossièrement quatre sous-espaces dans la nébuleuse montessorienne : un mouvement Montessori pur qui se veut apolitique, un pôle alvarezien davantage éclectique tant dans les parcours de ses adeptes que dans les référentiels sur lesquels ces derniers s'appuient, une sphère blanquerienne de droite à l'inspiration religieuse et une sous-partie des tenants des pédagogies nouvelles – voire des pédagogies progressistes – au sein de laquelle nous trouvons également des anti-Montessori et des défenseurs des pédagogies critiques. Ces quatre sous-espaces ne sont pas figés et l'importation de la pédagogie Montessori au sein de l'école publique doit beaucoup aux dynamiques d'attraction et de répulsion que sous-entend la métaphore en pôles⁸³. La seconde partie de ce préambule aura surtout permis d'insister sur le rapprochement inattendu entre les deux derniers sous-espaces, qui se rejoignent dans la fonction assignée à la référence montessorienne. Le marquage qui en est fait est plus généralement symptomatique de l'*usage* de l'école comme argument discursif au sein de ces deux espaces : un indicateur de positionnement politique visant à classer ses défenseurs/détracteurs et qui se construit sans réelle interrogation sur les pratiques. L'enquête

⁸¹ L'étude est menée à l'école Ambroise Croizat de Vaux-en-Velin, dans le cadre du projet Cogmont. P. Courtier, « L'impact de la pédagogie Montessori sur le développement cognitif, social et académique des enfants en maternelles », thèse de doctorat en psychologie cognitive soutenue en 2019, Université de Lyon, Consultée sur HAL.

⁸² Voir sur ce point notamment les travaux d'Angeline Stoll-Lilliard, professeur de psychologie ayant mené de nombreuses expérimentations. Elle fait partie de ces acteurs à l'intersection des champs universitaires et du pédagogisme institutionnel. Elle est en effet proche des réseaux de l'AMI et l'un de ses ouvrages, *Montessori, une révolution pédagogique soutenue par la science* a été publié en français en 2018 aux éditions Desclée de Brouwer, avec une traduction de Charlotte Poussin, elle-même membre de l'AMI.

⁸³ Ainsi, il est possible d'identifier un pôle « anti-alvarezien » au sein duquel se retrouvent à la fois des « orthodoxes » du mouvement Montessori pur, des tenants des pédagogies critiques et des enseignant-e-s de l'Éducation Nationale se présentant comme corporatistes et critiques de l'expérimentation Alvarez.... mais parfois rompus à la pédagogie en ateliers autonomes individualisés en vogue dans certaines circonscriptions au sein desquelles nous avons pu enquêter. Inversement, C. Alvarez est elle-même issue au départ du mouvement Montessori pur.

ethnographique et dans une moindre mesure statistique permettra de pénétrer davantage dans les rouages sociaux qui constituent les pôles alvareziens et Montessori pur. Ce chapitre s'est en effet davantage centré sur le monde de l'éducation que sur le monde enseignant. Attachons-nous désormais à prendre cette idée de carrière au sérieux en investissant de manière davantage sociologisée les pratiques enseignantes au sein de l'école publique qui s'y rattachent : qu'est-ce que cette circulation fait aux pratiques et que font les enseignant-e-s de ces doctrines ?

CHAPITRE 2 – L'expérimentation Céline Alvarez et sa réception. Essai de sociologisation d'un scandale pédagogique

Ce chapitre se propose de réfléchir aux manières de traiter le scandale pédagogique en sciences sociales en s'intéressant aux moyens par lesquels Céline Alvarez a su ou n'a pas su, a pu ou n'a pas pu « parler » aux enseignant-e-s. Rappelons-le : son expérimentation ne faisait pas partie au départ de notre objet d'étude mais son omniprésence, tant dans les discours des enseignantes rencontrées que dans la veille médiatique réalisée a convaincu l'enquêtrice de s'arrêter plus longuement sur sa figure et sur les ressorts sociaux de sa médiatisation. Nous nous intéresserons ainsi au rôle de son expérience dans le *temps court* de la socialisation au changement de pratique pédagogique : comment les savoirs pédagogiques bouclent-ils sur le monde social ? Quelle place donner à C. Alvarez comme offre éducative dans la conversion pédagogique ? C. Alvarez a-t-elle « fait » Montessori pour les enseignant-e-s ? Si l'on peut estimer que l'expérimentation Alvarez a constitué un « point d'inflexion » dans la carrière de l'idée montessorienne (Hauchecorne et al, 2011 : 17), sa réception par les enseignantes rencontrées reste diversifiée. Les logiques sous-tendant la médiatisation de son expérimentation tout comme l'engouement des enseignant-e-s ne s'activent pas en dehors du monde social. Revenir sur les propriétés sociales mêmes de celle qui s'offre au regard du sociologue comme un véritable personnage et sur la manière dont les médias s'en sont saisi (I) constituera un préalable à une analyse plus fine de sa rencontre avec les parcours enseignants que nous avons pu restituer au cours de l'enquête (II). Cette partie se propose donc de poursuivre davantage l'exploration du cas Alvarez en ce qu'il permet de documenter notre objet de recherche.

I – Désectorisation ou démocratisation ? La crise alvarezienne comme « point d’inflexion » dans la carrière de l’idée montessorienne

Le chapitre 1 a déjà permis d’évoquer certaines des caractéristiques de l’expérimentation menée par C. Alvarez à travers la critique qu’a pu en effectuer L. de Cock. Cette partie se propose de revenir plus longuement sur ce qui fait que cette expérimentation a orienté à un certain moment donné la carrière de l’idée montessorienne dans une certaine direction. Le caractère proprement positionnel et relationnel de C. Alvarez lui donne d’une part une certaine maîtrise des règles régissant des univers sociaux différents (A). D’autre part, sa médiatisation s’arrime à des événements contextuels qui viennent finalement redoubler sa présence dans ce même espace médiatique (B).

I-A – Une prophète à l’intersection entre plusieurs champs

C. Alvarez peut être identifiée comme une actrice multipositionnelle : son positionnement à l’intersection entre plusieurs champs lui confère des propriétés particulières à même d’expliquer à la fois la réalisation de son expérimentation mais aussi les appropriations diversifiées qui s’en sont ensuivies. Les doubles dynamiques d’attraction et de répulsion vis-à-vis des réseaux dans lesquels elle s’inscrit facilitent l’exportation du kit pédagogique qu’elle conçoit. Si C. Alvarez fait le pont entre différents mondes, c’est également parce que son parcours est produit ou émaillé de rencontres avec ces mondes. L’absence d’enquête de terrain à proprement parler sur cette autrice-conférencière et sur les agents ayant gravité de près ou de loin de l’expérimentation nous empêche de conclure trop fortement sur les dynamiques de l’entreprise dont nous sommes loin de posséder tous les tenants et les aboutissants. Néanmoins, les articles la présentant dans la presse, son ouvrage et l’enquête réalisée par L. De Cock (De Cock, 2017) fournissent une première matière qu’il convient d’analyser. Plus que les propriétés sociales de l’autrice en soi dont les données permettant de les circonscrire restent fragiles, nous nous intéresserons plutôt aux propriétés qui lui sont conférées par son positionnement aux marges : c’est cette logique d’entrecroisement, de position de « marginal-sécant »⁸⁴ (Crozier et Friedberg, 1977 [2014] : 86) qui nous est apparue comme la principale clé d’analyse d’une certaine circulation de la pédagogie Montessori dans l’espace social.

L’analyse des remerciements à la fin d’un ouvrage constitue une focale méthodologique intéressante permettant de restituer la nébuleuse des agents gravitant autour d’un auteur ou d’une autrice : aux relations propres de l’ordre de l’intime se mêlent des considérations ayant trait aux logiques

⁸⁴ Le pouvoir du « marginal-sécant » réside dans sa position de plaque tournante : marginale du point de vue de son organisation d’appartenance, sécante du point de vue des différents systèmes d’action qu’elle met en lien. Cette position confère à l’individu une maîtrise des systèmes de règles différenciés. Il peut, « de ce fait, jouer le rôle indispensable d’intermédiaire et d’interprète entre des logiques d’action différentes, voire contradictoires » (p.86). Elle lui offre de plus une possibilité de mettre à distance les organisations auxquelles il se rattache : cette maîtrise des règles lui « ménagera une marge de manœuvre, et surtout d’expérimentation plus grande à l’égard des jeux existants, ne serait-ce que parce que la sanction suprême – l’exclusion de l’organisation – a moins de prise sur eux » (p.220). Voir M. Crozier et E. Friedberg, *L’acteur et le système : les contraintes de l’action collective*, Éditions Points, 512p., 2014 [1977].

d'échanges, de don-contre-don et de légitimité symbolique. Un-e auteur-ice ne remercie pas n'importe qui et surtout n'importe comment : le vocabulaire et les tournures de phrase employées, les qualificatifs adossés aux noms, la mention d'une fonction ou d'un titre, bref, la manière dont est proprement convoquée la nomination renseignent le sociologue sur un nœud qui, s'il ne préjuge en rien de la densité et de la nature des relations nouées, est une production discursive qui laisse des traces d'une éventuelle coopération. C'est un premier fil que l'enquête se doit de dérouler. Ainsi, au sein des remerciements des *Lois naturelles de l'enfant* se détache un premier pôle que nous avons pu identifier comme étant celui du mouvement Montessori pur, constitué d'éducateur-ice-s Montessori formé-e-s à l'AMI et de directrices d'écoles hors contrat. Nulle part n'est cependant fait mention du label de l'AMI ou de l'ISMM. C. Alvarez ne fait elle-même jamais mention au cours de son introduction de sa formation à l'AMI réalisée avant son expérimentation. Ce fait est plus généralement révélateur du détachement qu'elle opère vis-à-vis de la pédagogie Montessori et de ses réseaux officiels : son site internet s'ouvre sur une page rappelant que « les travaux du Dr. Montessori n'ont été qu'un point de départ » de son travail et que l'application « stricte de la méthode Montessori – en particulier telle que promue par le centre de formation officiel – ne saurait en aucun cas (vous) permettre de créer ou de retrouver un environnement tel que celui mis en œuvre à Gennevilliers »⁸⁵. Cette mention corrobore certaines remarques qui ont pu m'être adressées au cours de l'enquête. C'est ainsi qu'Éléonore⁸⁶, membre fondatrice de l'association Public Montessori me confie par exemple avoir essayé de contacter sans succès C. Alvarez pour lui proposer un partenariat. Plus même, le modérateur de la carte interactive inter-enseignant-e-s proposée par l'autrice pour faciliter les échanges est intervenu directement auprès de l'association pour lui demander de retirer tout message mentionnant leurs réunions sur le forum. Il leur aurait également demandé de retirer tout propos renvoyant à C. Alvarez sur le site de l'association. Ici gît sans doute l'apparent paradoxe de C. Alvarez : permettre l'infusion de la pédagogie Montessori dans l'école publique par des canaux ne l'étiquetant pas forcément comme tel. La mise à distance, voire le silence, ne sont néanmoins pas exempts d'effets dû aux divers éléments que l'autrice convoque et qui ne se réduisent pas au contenu de ses ouvrages : son parcours au sein de l'ISMM et le réseau d'interconnaissance qu'elle a pu constituer autour de cet organisme de formation peuvent expliquer en partie le processus de « déssectorisation » qu'elle opère. Alors que sa formation envoie un signal aux montessoriens orthodoxes, sa mise à distance de la pédagogie Montessori en tant que méthode lui permet de toucher un public plus large au sein de l'Éducation nationale. Cette même dynamique se retrouve dans la position à la marge de l'Éducation Nationale occupée par cette « enseignante temporaire » (Kolly, 2018). Pendant son expérience, C. Alvarez fait en effet partie du corps de fonctionnaires de l'Éducation Nationale et occupe un poste d'enseignante en école publique. Des éléments objectifs de son parcours (un concours passé en candidate libre en 2009, des études réalisées à l'étranger) donnent à voir une position en retrait de l'Éducation Nationale : cette distance vis-à-vis de ce que serait un

⁸⁵ <https://www.celinealvarez.org/>. Consulté le 15 juin.

⁸⁶ Tous les prénoms des enquêtées rencontrées ont été anonymisés.

parcours linéaire répondant à une vocation enseignante participe fortement à la construction de son aura médiatique. Elle déclarait ainsi lors d'une interview pour le magazine en ligne Dootlittle, qu'« il n'avait jamais été question pour (elle) de devenir enseignante », mais « d'enfiler le costume » afin « d'infiltrer le système de l'intérieur »⁸⁷. Présentée successivement par les médias comme « institutrice révolutionnaire », « instit' rebelle », « rockstar de la maternelle » et suite à sa démission d'« instit' en exil »⁸⁸, l'autrice se plaît à surjouer cet aspect qui participe à la dynamique de construction d'un personnage, la périphrase « Institution » - agrémenté d'une majuscule – pour parler de l'Éducation Nationale jouant précisément ce rôle tout au long du corps textuel des *Lois naturelles de l'enfant*.

Du point de vue du monde scientifique, l'auteure remercie à plusieurs reprises et cite tout au long de ses ouvrages les travaux de plusieurs chercheurs en neurosciences, en psychologie du développement et en psycholinguistique⁸⁹. Remarquons qu'un certain nombre d'entre eux (Stanislas Dehaene, Michel Fayol, Joëlle Proust, Liliane Sprenger-Charolles) se retrouveront parmi les membres du Conseil scientifique de l'Éducation Nationale (CSEN) créée en janvier 2018 sous le patronage de Jean-Michel Blanquer. Des logiques proprement politiques s'imbriquent à ce monde scientifique. Deux pôles sont identifiables parmi les hauts fonctionnaires cités par l'autrice ayant œuvré à la réalisation de son expérience : une sphère proprement blanquerienne associée à la DGESCO (Direction générale de l'enseignement secondaire) dont il est alors membre et ayant œuvré institutionnellement à la réalisation de son expérience avant le non-renouvellement de ses financements lors du changement présidentiel de 2012 et une sphère associée à l'association *Agir pour l'école*. Ces deux sphères ne sont cependant pas séparables et des individus fluctuent de l'une à l'autre (comme Christian Forestier, membre du Haut conseil de l'Éducation et dans le même temps conseiller d'*Agir pour l'école* ou Laurent Cros, adjoint chef de bureau de l'Éducation Nationale et délégué général de l'association). En l'absence d'enquête plus fouillée, il est impossible d'explorer davantage dans une optique de science politique les rouages de cette expérimentation mais il semblerait qu'elle ait constitué un préalable à la cristallisation de l'entourage du futur ministre en y fédérant divers membres.

⁸⁷ <https://www.dootlittle.fr/lecole-fait-totalement-fausse-route/>. Consulté le 15 juin.

⁸⁸ « Céline Alvarez, une institutrice révolutionnaire », *lemonde.fr*, 4 septembre 2014 ; « Céline Alvarez : l'instit' rebelle », *Le Monde*, 5 septembre 2014, « A l'école Montessori : Céline Alvarez, la petite main qui a infiltré l'Education nationale », *Huffington Post* (en ligne) 31 août 2018 ; « Céline Alvarez, l'instit alternative en exil », *Le Monde*, 6 septembre 2019.

⁸⁹ Outre le cadrage proprement neuroscientifique, ajoutons la présence d'une nébuleuse associée aux questions de violence à l'école et qui mêle à la fois scientifiques convoqués aux côtés de Stanislas Dehaene (comme Catherine Gueguen, pédiatre attachée à la question de la communication non-violente) et fonctionnaires de l'Éducation Nationale (Eric Debarbieux, délégué ministériel chargé de la lutte contre les violences en milieu scolaire, Caroline Veltcheff, inspectrice d'académie et chargée de mission auprès de la DGESCO, se présentant comme « expert en climat scolaire » et formée à l'Institut National des hautes études de la sécurité et de la justice). Il faudrait s'intéresser plus longuement à ce que ce cadrage de la question scolaire par le détour de la violence peut produire comme dépolitisation de la question éducative. Au-delà du cadrage, il s'agit également d'un ensemble d'agents et d'institutions qui sont associés à cette dénomination.

Encadré 1. *Agir pour l'école*, un objet sociologique ?

Agir pour l'école est une association loi de 1901 créée en 2011 par Claude Bébéar, créateur du groupe AXA (1985), ancien président du groupe, actuel président d'honneur et fondateur de l'Institut Montaigne (2000). Contrairement à l'Institut Montaigne, qui bénéficie uniquement de ressources privées grâce à des dons de particuliers et d'entreprises (Cagé, 2018), *Agir pour l'école* perçoit des subventions publiques et privées. L'association se présente comme une agence pilote d'expérimentations visant à trouver des solutions contre l'échec et les inégalités scolaires. C'est dans ce cadre que l'association a soutenu l'expérimentation de C. Alvarez en aidant au financement de l'emploi d'une ATSEM à plein temps, formée elle-aussi à l'ISMM. Plus généralement, l'association a été chargée de la mise en place du programme « Lecture » lancé alors que J-M Blanquer était à la tête de la DGESCO. Le programme base son dispositif sur la méthode de lecture syllabique et sur un entraînement précoce de la conscience phonétique. Il s'accompagne de régulières évaluations. Dans le cadre d'une étude à proprement parler sur cet objet, trois angles pourraient être abordés :

- l'association comme *productrice* de politiques publiques : qu'est-ce que l'association fait à l'éducation et surtout comment et par quels dispositifs elle le fait ? Un tel angle permettrait d'aborder successivement la fabrication des dispositifs éducatifs, les imaginaires politiques et éducatifs qui les sous-tendent, la manière dont ils sont mis en œuvre et transitent entre les différents échelons de la hiérarchie éducative (inspecteur-ice-s, conseillers pédagogiques, enseignant-e-s) et les pratiques d'évaluation qui impliquent divers commanditaires, financements et diverses définitions des modes d'évaluation. Ici, la mobilisation de l'argument du rendement pédagogique insuffisant de l'école primaire est quelque chose de relativement neuf au sein de la droite française (Terrail, 2010) et son adossement aux ZEP comme fer de lance de l'action éducative dit des choses sur la mise en forme normative de l'échec scolaire. Les micro-dispositifs d'évaluation constituent des formes de socialisation scolaire des enfants et des enseignant-e-s et des modes de pilotages du système éducatif sur lesquels il faudrait se pencher : l'association semble in fine davantage se définir par l'évaluation de son dispositif que par ce dispositif en soi.
- l'association comme « financement déguisé » (Cagé, 2018) de l'éducation : *Agir pour l'école* constitue un objet privilégié permettant de penser les frontières de la nébuleuse des think tanks et ses différentes ramifications en les approchant dans une perspective relationnelle. Ici, le statut d'association qui lui est conféré lui permet de maintenir des liens avec le secteur public. Ce statut lui permet de fonctionner comme une délégation de l'Institut Montaigne et invite à ouvrir la boîte noire des think tanks pour en restituer la manière dont l'argent et les personnes transitent entre formes d'organisation différentes.
- les think tanks comme *mondes du travail* : qu'est-ce que le passage par de tels organismes peut-il faire ou au contraire ne pas faire aux carrières professionnelles de la haute fonction publique et du monde de l'entreprise ? Les think tanks participent-ils à une lutte des places permettant de « se tailler une place dans l'espace politique sans avoir à subir les servitudes du militantisme »⁹⁰ ? *Agir pour l'école* semble rassembler des agents divers et constitue à la fois une *porte d'entrée carriériste* pour certains agents (fonctionnant par exemple pour Jean-Michel Blanquer comme un signal envoyé à une élite bureaucratique avant sa nomination au ministère de l'Éducation Nationale) mais aussi un *adoubement de fin de carrière* d'anciennes personnalités du monde de l'entreprise (Françoise Colloc'h, Claude Bébéar) permettant à ces derniers de continuer à faire du lien à distance entre différents univers sociaux. Il peut également être le point d'accroche pour de futurs pantouflages d'agents de la haute fonction publique (Laurent Cros), faisant du consulting une facette de ces carrières multicartes d'énarques qui ne se traduisent néanmoins pas nécessairement par une réussite professionnelle au sein de la haute fonction publique (Rouban, 2014). Enfin, le monde des think tanks s'est constitué en marché de l'emploi qu'il faudrait investiguer sociologiquement. La présence de conseillères aux formations diverses (IEP, communication, marketing, école de commerce...) ayant peu à voir avec des questions d'éducation peut

⁹⁰ « Note 1. Think tanks. La fabrique de la propagande », collectif Intérêt Général, interetgeneral.net (en ligne), mai 2019

également expliquer la réticence de certain-e-s enseignant-e-s confrontés aux dispositifs rencontrés : la confrontation s'explique objectivement par des habitus professionnels différents. Faire la lumière sur ces logiques de recrutement permettrait alors d'éviter l'écueil d'une analyse trop élitro-centrique des think tanks en s'intéressant concrètement aux agents de terrain et aux modèles de professionnalité offerts par ces « lieux neutres » (Bourdieu et Boltanski, 1976).

Le « bricolage » opéré par C. Alvarez en conjuguant pédagogie Montessori et neurosciences – par exemple à travers l'homologie revendiquée entre la notion montessorienne d'esprit absorbant et le concept de plasticité du cerveau⁹¹ - revêt un aspect proprement fonctionnel : si à première vue, nous pensions que ce référencement relevait avant tout d'une logique de validation de la pratique par la théorie scientifique, nous faisons l'hypothèse que le cadrage neuroscientifique permet de mettre aux normes de l'école publique la pédagogie Montessori. En technicisant, le cadrage neutralise. Il évacue ce qui fait obstacle ou ce qui a pu faire obstacle à l'importation de la méthode dans l'école publique, que ce soit du point de vue son contenu (que faire d'une pédagogie aux accents spiritualistes dans une école à la tradition laïque ?) mais peut-être davantage encore du point de vue des réseaux auxquels elle reste adossée : l'ISMM reste une formation privée s'appuyant sur une école d'application hors contrat, l'école Montessori de Paris, et se présente à certains égards comme une remise en cause du monopole éducatif tenu par l'Éducation Nationale tandis l'école dominicaine de Roubaix médiatisée à la suite du film *Le maître est l'enfant* demeure un établissement catholique⁹². L'appel aux neurosciences ne constitue-t-il pas à cet égard une mobilisation de sources externes permettant de réarmer le canon pédagogique autour de références plus ou moins éclectiques ? Plus qu'une *logique de rétribution*, il s'agit ici d'une *logique de repositionnement symbolique*. Une logique proprement pratique qui permet de dépolitiser le débat en y effaçant tout référencement institutionnel qui fonctionnerait comme label ou comme marquage qui fissurerait la communauté éducative. Les doubles dynamiques d'attraction et de répulsion - la mise à distance de l'étiquetage tout en en restant le produit - sont l'objet d'un véritable *travail* permettant de construire une figure aux contours plus neutres et plus nuancés. La diffusion des idées ne peut alors être tenue pour une simple imposition : « les réceptions sont toujours des appropriations qui transforment, reformulent et excèdent ce qu'elles reçoivent » (Chartier, 2000 [1990] : 35). On comprend ici comment la référence montessorienne est prise dans des jeux internes et externes à l'institution Éducation Nationale et ce que ces jeux font aux savoirs pédagogiques en question : ils les réarment à d'autres types

⁹¹ L'esprit absorbant est chez Maria Montessori une hypothèse scientifique : l'enfant absorbe et modèle le monde qui l'entoure. Contrairement à l'adulte, cette absorption est active : en intériorisant le monde, l'enfant se retrouve transformé par ce monde. C'est par contact avec son environnement qu'il développe ses premiers apprentissages intellectuels et psychiques. Tout enfant est disposé à cette absorption mais les stades de développement qui la compose – appelées périodes sensibles – sont atteints selon des rythmes afférents à chacun.

⁹² Nous ne formulons pas ici de jugement sur le contenu de la pédagogie en soi (la pédagogie Montessori est-elle ou non une pédagogie par essence catholique ?) mais nous prenons ces étiquetages au sérieux : les catégorisations de la pédagogie Montessori et les imaginaires qui les sous-tendent disent des choses sur les manières dont elle a transité ou non dans l'école publique. Voir sur ce point la note 50.

de références. D'après B. Kolly, Maria Montessori aurait elle-même organisé la validation de sa pratique par la logique scientifique non pour la fin scientifique en soi mais pour l'espace de réceptivité qu'elle ouvrait : « dans le texte montessorien, la science semble posséder des armes bien plus fortes que la philosophie ou l'éthique, comme si les arguments scientifiques étaient plus audibles que les arguments philosophiques (...). Du temps de Montessori, l'enjeu était clair, et il s'agissait aussi d'une stratégie pour faire bouger l'école » (Kolly, 2018b : 33). La requalification de la pédagogie philosophique en pédagogie scientifique a donc bien des aspects pratiques et se réalise de manière quasi-concomitante aux premières publications de la pédagogue. Un questionnement reste cependant en suspens : la pédagogie Montessori est-elle entrée oui ou non à un moment donné dans le canon philosophique ? Un travail socio-historique permettrait de repérer ces différents points de bascule dans la requalification d'une idée. Sous le même principe, il serait possible de s'interroger plus finement sur les caractéristiques des moments historiques où la pédagogie Montessori a su « parler » aux parents.

La réception la pédagogie Montessori par C. Alvarez est donc à la fois une réception mais aussi une nouvelle production intellectuelle : son marquage neuroscientifique questionne l'action des groupes professionnels qui élaborent les interprétations éducatives et révèle les transformations et les concurrences pouvant affecter ces groupes. Nous laissons à d'autres chercheurs et d'autres chercheuses le soin de s'intéresser à ce que la montée des neurosciences et le déclin de la psychanalyse induit dans la mise en forme des questionnements éducatifs. Par ailleurs, C. Alvarez s'étant imposée dans le champ médiatique comme la définisseuse primaire du problème montessorien, investir le terrain du mouvement « Montessori pur » permettrait d'analyser ce que les conséquences sociales de sa médiatisation et de la « désectorisation » font à l'ISMM. Après avoir mis en évidence comme nous venons de le faire les différents systèmes autour desquelles C. Alvarez gravite, il s'agirait d'analyser ce qu'en retour l'autorité charismatique de C. Alvarez fait aux systèmes en question⁹³.

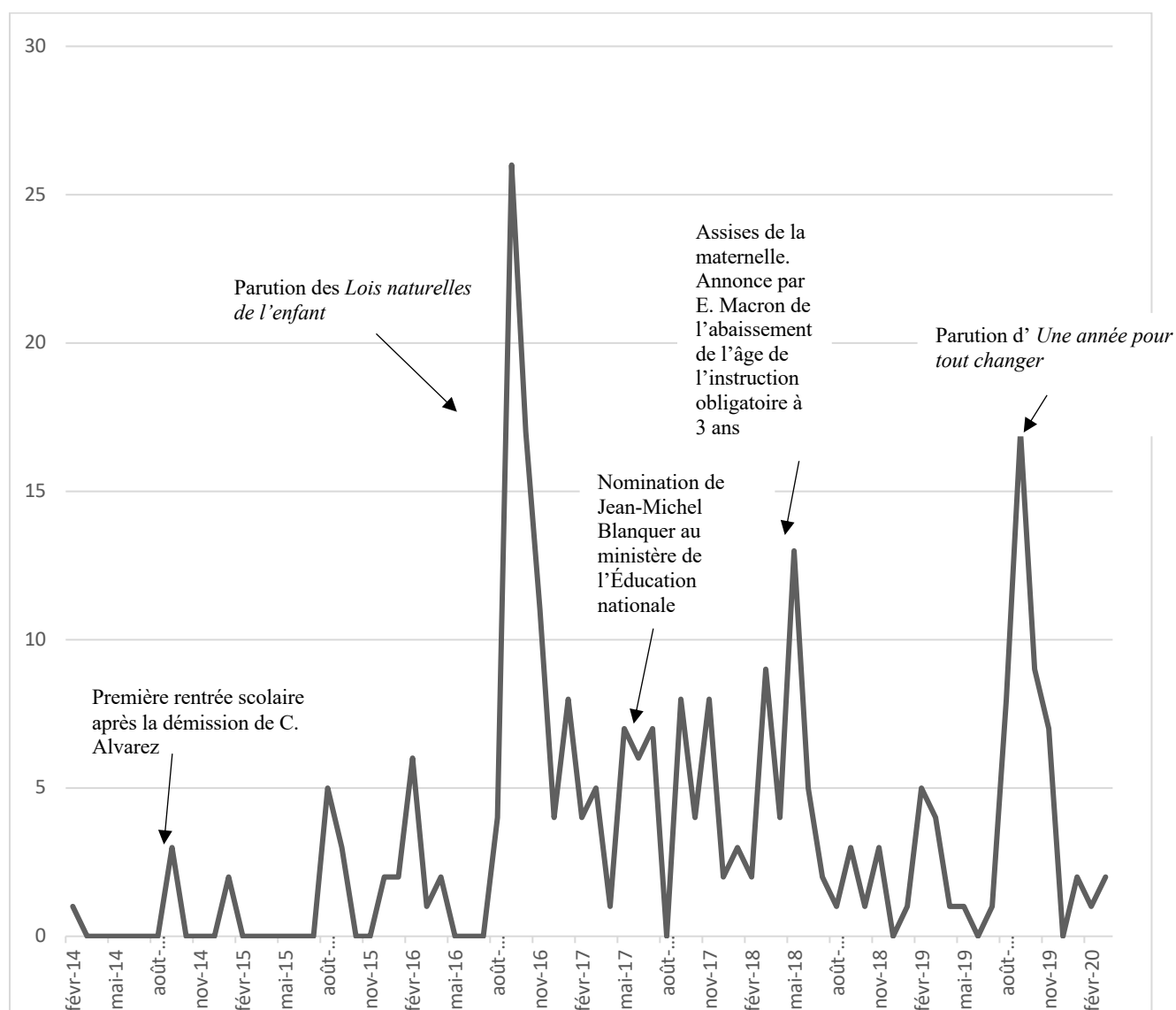
I-B- Comment le phénomène Alvarez est rentré dans l'espace public. Analyse d'une construction médiatique

La médiatisation de Céline Alvarez est à l'origine du phénomène de conversion de certaines des enseignantes que nous avons rencontrées : 28 des 44 enseignantes du public de notre questionnaire (63, 6%) déclarent avoir entendu parler de Maria Montessori par l'intermédiaire des ouvrages de C. Alvarez. Une étude des canaux de transmission de la pédagogie Montessori dans l'école publique ne pouvait faire l'impasse d'une analyse des cycles de médiatisation de son personnage. Nous nous sommes pour cela appuyés sur un corpus d'articles de presse réalisé à partir de la base Europresse (n = 255) obtenu à partir des termes « école » et « Alvarez ». Les sources médiatiques présentes sont déjà l'objet d'une sélection par l'opérateur dont nous ne maîtrisons pas les critères mais elles offrent une première piste d'analyse

⁹³ Nous entendons ici par charisme la définition wébérienne retravaillée par J. Pagis : « un capital symbolique conjoncturel » (Pagis, 2014 : 92). Cette définition a l'avantage de souligner la dimension situationnelle propre aux logiques de rétributions éditoriales.

permettant de rendre compte des logiques œuvrant à la médiatisation de l'expérimentation. Nous faisons l'hypothèse que la forte saturation médiatique autour de son personnage, relayé ensuite par de nombreux blogs et sites de la communauté éducative explique également la légitimité de la cause dans laquelle s'engage le futur ou la future enseignant-e converti-e. Le graphique suivant s'attache à représenter le nombre d'articles de presse régionale et nationale ayant mentionné l'expérimentation de C. Alvarez entre février 2014 et février 2020. Il s'accompagne d'un tableau répertoriant les différents titres de presse concernés.

Graphique représentant le nombre de mentions des syntagmes « Alvarez » et « école » dans la presse régionale et nationale en fonction du temps



Base : Europresse (n=255)

Lecture : Entre août 2016 et décembre 2016, 26 articles mentionnant C. Alvarez ont été recensés dans la base Europresse.

Tableau représentant le nombre de mentions des syntagmes « Alvarez » et « école » dans la presse régionale et nationale en fonction des titres de presse (papiers et numériques)

Titre	Nombre de mentions
Ouest France	20
Le Point	19
Le Monde	14
Le Progrès	14
L'Obs	13
Le Figaro	10
Telerama	7
La Voix du Nord	7
Atlantico	7
The Huffington Post	7
La Croix	6
Sud Ouest	6
Le Télégramme	6
Paris Normandie	6
Nord Eclair	6
Divers titres nationaux	15
Divers titres régionaux	92
TOTAL	255

Base : Europresse (n=255), de février 2014 à février 2020

Lecture : Entre février 2014 et février 2020, 20 articles mentionnant C. Alvarez sont parus dans *Ouest-France*.

L'analyse de ce corpus permet de repérer différents cycles de médiatisation. Remarquons d'abord qu'aucune mention n'est faite de C. Alvarez avant 2014, date correspondant à la dernière année de son expérimentation débutée en 2011. La première mention a lieu en février 2014 dans *le Monde* et prend place dans une série de cinq articles consacrés aux résultats de l'enquête PISA de 2013, série dénommée « Rien ne va plus dans l'école ». L'article, intitulé « Faut-il être malheureux à l'école pour bien apprendre ? »⁹⁴ débute sur un rappel de chiffres issus de l'enquête PISA : « moins de la moitié des jeunes Français sur dix disent se sentir chez eux à l'école contre 8 élèves sur 10 en Finlande ou au Japon ». Il se compose de deux parties : un premier « Non » - « le bonheur à l'école éveille le désir d'apprendre » - présentant l'expérience de C. Alvarez et un second « Non » - « le plaisir favorise mémoire et raisonnement » - où est interrogé Yann Algan, économiste de Science-Po. C'est donc ici par le vocable de la « crise » de l'école comme problème public que C. Alvarez effectue son entrée dans l'espace médiatique. Nous pouvons ensuite constater plusieurs tendances : un premier cycle correspond à la publication de ses ouvrages que ce soit *les Lois naturelles de l'enfant* (entre août 2016 et septembre 2016 on dénombre 25 articles publiés à ce sujet, principalement dans la presse nationale) ou *Une année*

⁹⁴ « Faut-il être malheureux à l'école pour bien apprendre ? *Le Monde*, 5 février 2014

pour tout changer (entre août 2019 et décembre 2019, on dénombre 17 articles) tandis qu'un second cycle mobilise son nom à l'occasion d'événements plus politiques (la nomination de J-M Blanquer au poste de ministre de l'Éducation Nationale en mai 2017 étant alors l'occasion pour les journalistes de rappeler les liens du haut fonctionnaire avec l'association *Agir pour l'école* et avec l'expérimentation alors qu'il était directeur de la DGESCO ou encore les assises de la maternelle, en mai 2018 et l'annonce par E. Macron de l'abaissement de l'âge de l'instruction obligatoire à 3 ans). Notons également la persistance de sa mention lors des fameuses rubriques dites de marronniers, publiées à l'occasion de ces passages obligés du journalisme éducatif que constituent les rentrées scolaires (août 2015, août 2017, août 2018). Élément sans doute plus surprenant pour l'enquêtrice : l'importante part de mentions dans la presse régionale (20 mentions pour *Ouest-France*, 17 mentions pour *le Progrès*, 92 pour les autres titres régionaux) qui correspondent soit à des annonces de conférences et de dédicaces dans les librairies de l'autrice, soit à la mention d'initiatives éducatives locales s'inspirant de son expérience. Cette analyse permet de conclure quant aux manières par lesquelles les médias se sont emparés de l'expérimentation de C. Alvarez : par une logique de scandale, révélant des logiques sous-jacentes d'un champ journalistique qui valorise le fait à partir du moment où il peut être qualifié de controverse ou d'affaire (la mention de la publication de son ouvrage s'accompagnant presque toujours de la mention de sa démission au sein de l'Éducation Nationale et la fin de son expérimentation étant présentée comme un arrêt brutal alors qu'il s'agit en réalité d'une non-reconduction de son financement accordé pour trois ans) et par une logique de valorisation de l'action locale, répondant parfois à des réalités de fermeture de classe au sein d'espaces ruraux. Les écoles hors contrats aux pédagogies innovantes connaissent un essor particulier dans ces espaces parce qu'elles constituent bien souvent une alternative à une école plus éloignée géographiquement de son domicile⁹⁵ (Héran, 1996 : 20).

II-Sociologie de la réception et de la « rencontre » avec les enseignant-e-s

Nous nous proposons à présent de nous détacher de l'analyse purement médiacentrique de C. Alvarez : quelles sont les logiques par lesquelles cette force d'attraction « prend » auprès de certain-e-s enseignant-e-s ? Nous parlerons dans cette partie de réception de C. Alvarez plutôt que d'influence de son action : ce terme permet de spécifier *qui* fait écho à *quoi* et *comment*.

C. Alvarez a représenté une offre éducative pour un certain nombre d'enseignant-e-s : elle fournit une prise dans l'incertitude par la mise en résonnance de cadres (A). Néanmoins, la rencontre de la pédagogie Montessori avec les enseignantes auprès de qui nous avons enquêtées ne s'explique pas

⁹⁵ Dans une note dont les résultats mériteraient sans doute d'être réactualisés, F. Héran constate ainsi que le choix de l'enseignement privé résulte quatre fois sur dix d'un choix de proximité : les familles choisissent l'établissement le plus proche de leur domicile. Malgré le paiement des droits de scolarité, cette option est souvent la moins coûteuse. Si ces choix de proximité représentent 12% des usagers du privé en Ile de France, la proportion culmine à 60% en Bretagne et dans les Pays de la Loire. Il faudrait comparer ces résultats aujourd'hui avec les évolutions de l'offre des écoles privées hors contrat et de l'éventail financier des droits de scolarisation. Voir F. Héran, « Ecole publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et statistique*, n°293, 1996.

seulement par sa figure. Certaines configurations locales permettent de précipiter les conversions pédagogiques : les enseignantes rentrent alors à deux dans la pratique (B).

II- A – Fournir une prise dans l'incertitude par la mise en résonance de cadres

Les enseignant-e-s se sont-ils convertis à la pédagogie Montessori par l'intermédiaire de C. Alvarez ? Le questionnaire que nous avons réalisé fait apparaître un relatif clivage quant au positionnement vis-à-vis de C. Alvarez entre les enseignantes de l'école publique et les enseignantes des écoles privées sous contrat et hors contrat. Les enseignantes du public sont 81,8% à déclarer avoir lu *Les Lois naturelles de l'enfant*. Dans les écoles privées sous contrat, les enseignantes lisent tout autant C. Alvarez mais plus souvent Maria Montessori que dans les écoles publiques : 5 enseignantes du privé sous contrat parmi les 6 enseignantes que notre questionnaire a touché déclarent avoir lu au moins un livre de Maria Montessori contre seulement 16 enseignantes du public sur les 44 interrogées. Enfin, seulement une enseignante des écoles hors contrat sur les quatre interrogées déclare avoir lu C. Alvarez. Toutes déclarent néanmoins avoir lu au moins un ouvrage de Maria Montessori. Il existe donc une spécificité du ciblage alvarezien : plus qu'une « démocratisation » (Kolly, 2018a) nous préférons parler de « désectorisation » (Dobry, 2009 [1986]) de la pédagogie Montessori dans l'école publique. Ce terme, emprunté à M. Dobry permet de penser le « désenclavement des espaces de confrontation » et la tendance à la « déspécification des enjeux ». Comment expliquer que son expérience ait fonctionné comme canal de transmission de la pédagogie Montessori au sein de différents secteurs ?

Nous faisons l'hypothèse que le succès de C. Alvarez réside en partie dans la « prise » dans l'incertitude qu'elle fournit : le dispositif proprement matériel qu'elle conçoit appuie la circulation des idées montessoriennes en la rendant transposable à plusieurs secteurs (enseignant-e-s d'école publique, hors-contrat et sous-contrat mais aussi des parents). Il s'agit là d'un des programmes de recherche de l'histoire sociale des idées politiques que nous pourrions transposer à l'histoire sociale des idées éducatives : s'intéresser aux formats et aux institutions par lesquels une idée pédagogique peut en venir à essaimer de manière différenciée dans les pratiques en portant particulièrement attention aux « diverses « matérialités » des textes (« supports » et « véhicules ») » (Matonti, 2012 : 99). La pédagogie Montessori se prête particulièrement bien à cette analyse des circulations par la matérialité : comme nous l'avons déjà évoqué au premier chapitre, la pédagogie s'appuie sur tout un arsenal de dispositifs matériels inspiré des travaux de J. Itard et d'E. Seguin⁹⁶. Parmi les exemples les plus canoniques, nous pouvons citer les lettres rugueuses (l'enfant aborde la lecture et l'écriture par

⁹⁶ Jean Itard (1774-1838) est un chirurgien et pédagogue, connu pour avoir mené une étude de cas sur Victor, « enfant sauvage » découvert dans le massif de l'Aveyron en 1800. A rebours des savants concluant à l'idiotie de l'enfant, J. Itard voit dans son mutisme une conséquence, non d'une altération biologique mais d'une altération sociale, liée à la solitude entourant l'enfant depuis sa naissance. Il met alors à jour la conception d'un matériel éducatif destiné à éveiller l'enfant. Abandonnant en réalité rapidement l'étude, il reste connu pour ses travaux sur l'audition. Édouard Seguin (1812-1880) est le fils de l'un de ses disciples. Il a mené de nombreux travaux sur les troubles cognitifs des enfants, d'abord à l'Institut des sourds-muets, puis en tant qu'instituteur à l'hôpital Bicêtre avant de poursuivre sa carrière aux États-Unis où il contribua à la création de nombreuses écoles spécialisées.

l'appréhension de la lettre dans sa matérialité : il suit, avec son doigt, le contour d'une lettre à la substance plus rugueuse que le carton sur lequel elle est inscrite), la tour rose (l'enfant explore la discrimination des dimensions et des volumes en empilant dix cubes de tailles différenciées, du plus grand au plus petit), les barres numériques (l'enfant découvre la numération en rangeant en ordre croissant dix barres aux longueurs variant de 10cm à 1m colorées en alternance en bleu et en rouge) ou encore les clochettes (l'enfant exerce la discrimination auditive de son ouïe en frappant les clochettes aux notes différenciées, rangées entre la plus grave et la plus aiguë). Les principes de ce matériel sont nombreux. B. Kolly en énumère un certain nombre de caractéristiques dans son manuel à destination des enseignant-e-s : « l'isolement d'une qualité déterminée des corps » (les différents objets du matériel sont en tout point identiques sauf pour cette qualité : l'enfant peut ainsi se concentrer précisément sur cette qualité propre à lui faire développer l'apprentissage visé), « le contrôle de l'erreur » (le matériel est conçu pour que l'enfant s'autocorrige par lui-même sans aide de l'adulte), « la décomposition des actions » (la matériel favoriserait ainsi l'autonomie et la maîtrise de soi psychique et physique), « l'autogestion des activités » (les activités de vie pratique permettraient l'organisation d'une vie collective autogérée) et « l'intégration d'une base qui sera utilisée dans une activité ultérieure » (le lavage de la table étant par exemple conçu comme une préparation indirecte au geste d'écriture et à la lecture) (Kolly, 2018b : 72-83). C. Alvarez hérite donc de ce dispositif proprement matériel qu'elle a contribué à faire connaître et à rendre accessible grâce aux multiples présentations vidéo qu'elle propose en libre accès sur le site internet de son expérience. Elle fournit ainsi, il est vrai, un kit tout en main attractif visuellement, à la présentation claire et épurée et aux couleurs chatoyantes. Les conférences qu'elle a organisées entre 2015 et 2016 – conférences qu'elle nomme « accompagnements » - ont constitué des moments coagulateurs rassemblant entre 200 et 700 enseignant-e-s⁹⁷. 48,6% des enseignantes en école publique de notre questionnaire (soit 17 enseignantes sur 44) ont assisté à l'une d'entre elles. Enfin, *Les Lois naturelles de l'enfant* ont été une entreprise éditoriale conséquente : l'ouvrage a été numéro 2 des ventes lors de sa sortie, réédité trois fois en trois mois et traduit en plus d'une dizaine de langues. On peut ici considérer, à la suite de R. Chartier⁹⁸, « que « la mise en livre » d'un texte matérialise autant de consignes de lecture » (Hauchecorne, 2012 : 163). Ces consignes, en proposant un ensemble de normes à appliquer, définissent un possible éducatif pour les enseignant-e-s mais aussi pour les parents : le matériel et le livre œuvrent à la traduction d'un dispositif pédagogique en dispositif parental. C. Alvarez construit et retravaille une matérialité⁹⁹ en partie déjà présente chez la

⁹⁷ 24 et 25 août 2015 : 200 enseignant-e-s ; 5 décembre 2015 : 500 enseignant-e-s ; 11, 12 et 13 juillet 2016 : 700 enseignant-e-s. Source : site de C. Alvarez : <https://www.celinealvarez.org/interventions>

⁹⁸ R. Chartier, *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages, 336p., 1985.

⁹⁹ Dans une perspective foucauldienne, nous insistons ici sur la matérialité propre des dispositifs dans les pratiques de transformation de soi. Sur la dimension propre d'un « souci de soi » dans le changement de pratique pédagogique, voir le chapitre 5, I-A, « Commencer. Le changement pédagogique comme travail de soi, pratique sur soi »

pédagogue qui conduit à diffuser une image scientifique de la pratique en raison de la cohérence que le dispositif propose¹⁰⁰.

Si nous déplaçons maintenant le regard non plus sur l'expérience Alvarez mais sur le personnage même de l'autrice et sur son parcours, la conversion de certain-e-s enseignant-e-s à son entreprise semble passer par une certaine identification à sa figure : ses origines sociales (fille d'ouvrier fraiseur et d'une employée de banque) et le ciblage de son expérience en ZEP fonctionnent comme une mise en « résonance » de cadres sociaux (Snow et Benford, 2012 [2000]) pour certain-e-s enseignant-e-s à même d'y lire les signes de la démocratisation d'une pédagogie jugée élitiste car s'exerçant dans le cadre des écoles hors contrat. Ainsi, 23,3% des enseignant-e-s du public interrogés dans notre questionnaire enseignent en REP ou en REP+ et 20,9% estiment que leur école pourrait faire partie du réseau d'éducation prioritaire. Cet élément doit mettre le sociologue en garde contre une analyse dominante associant pédagogie Montessori et public scolaire aisé. A l'égard du travail opéré par l'association de défense de la cause des surdoués étudiée par W. Lignier pour désindexer la pédagogie d'une rhétorique qui l'exclurait de tout souci d'égalité sociale, la mise en saillance de éléments du parcours de C. Alvarez sus-cités « fonctionnent objectivement comme *captatio benevolentiae* à l'égard du public » (Lignier, 2012 : 43). Ils œuvrent chez certain-e-s enseignant-e-s comme retournement de la critique de l'élitisme. Ainsi se manifestent moins fortement des contradictions apparentes entre la pratique de cette pédagogie et la situation de ces enseignant-e-s : la pratique de C. Alvarez fait écho à leur expérience ordinaire des pratiques de classe. Les cadres sociaux – c'est-à-dire, la construction de sens – deviennent cohérents et commensurables, deux caractéristiques depuis longtemps identifiées par la sociologie des mouvements sociaux comme étant à même de rendre compte en partie du succès de mobilisations collectives¹⁰¹.

Certaines enseignantes rencontrées formulent néanmoins des critiques à l'égard de C. Alvarez. Seules 34,1% des enseignantes du public interrogées dans le questionnaire font état d'un accord « total » avec cette dernière. 50% se déclarent « en partie » d'accord et 13,6% émettent beaucoup de réserves. Aucune ne se déclare néanmoins en désaccord avec ses propositions. De tels pourcentages sont à prendre avec précaution. Le caractère de scandale assigné à l'expérimentation favorise très certainement une mise à distance des enseignantes du public avec la figure de l'autrice et l'existence même d'une modalité « du milieu », ici incarnée par la réponse « en partie », conduit statistiquement plus souvent les répondant-e-s à déclarer se retrouver dans une telle catégorie, catégorie par ailleurs volontairement lâche qui peut condenser une pluralité de significations parfois contradictoires. Ce pôle critique à l'égard de C. Alvarez est constitué de deux segments distincts : le pôle orthodoxe, incarné par des enseignant-e-s formé-e-s à l'ISMM et un pôle davantage intéressé par le fonctionnement en ateliers autonomes dont

¹⁰⁰ B. Kolly met en garde contre cet aspect du matériel se présentant comme scientifique dans le processus de naturalisation des inégalités scolaires : si le matériel est parfait mais que cela ne fonctionne pas, c'est que soit l'enseignant est mauvais, puisque le matériel reste bon, soit pire, l'enfant lui-même (Kolly, 2019).

¹⁰¹ Pour une synthèse des travaux empruntant les concepts goffmaniens de cadre et de cadrage en sciences sociales, voir l'article de Robert D. Benford et de David Snow traduit et commenté par Nathalie Miriam Plouchard : « Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan », *Politix*, n°99, pp-217-255, 2012.

nous rappelons qu'il a été promu par certain-e-s directeur-ice-s des services départementaux de l'éducation. Déborah fait partie de ce dernier segment. Les circonstances nous ayant amenées à la rencontrer - une désignation par l'inspectrice de sa classe comme l'un des trois lieux potentiels de mon observation – sont déjà un indice de sa position au sein de cet espace montessorien. Si l'inspectrice nous a orientée vers elle, c'est sans doute parce qu'elle répondait à des normes implicites institutionnelles que nous avons alors cherché à circonscrire. La mise à distance de C. Alvarez constitue l'un des rouages de cette entreprise permettant à l'enseignante de concilier deux étiquettes : une étiquette « pro-montessorienne » et une étiquette « pro-école publique » :

« Parce que.... Pour tout vous dire, je suis très corporatiste et très investie dans l'Éducation Nationale. Et là, ça me donne juste envie de vomir. Recevoir de l'argent [de l'Éducation Nationale] et ensuite cracher sur la soupe... Elle a critiqué tout le monde. Je n'aime pas le personnage. Elle a fait en sorte que les gens s'y intéressent. Mais alors, elle devrait rendre la pareille. Dire « merci, c'est grâce à vous » plutôt que de claquer la porte »

La critique de C. Alvarez chez Déborah ne s'explique néanmoins pas seulement par le conformisme institutionnel qui y est sous-jacent et qui l'obligerait à taire sa pratique pour rentrer dans ce que l'institution exige d'elle en tant que représentante de l'Éducation Nationale. Se déclarer fidèle à Maria Montessori et manifester un profond dégoût pour la figure de C. Alvarez est un moyen de rendre cohérente l'image qui peut être assignée à la pédagogie (capitaliste) avec celle défendue par l'enseignante (alternative). Ce cas particulier dans notre corpus témoigne de la nécessité de s'intéresser aux modes de gestion de la critique et aux désajustements qui peuvent se retrouver produits par l'engagement dans une pratique décriée à partir d'arguments et de discours dans lesquels se retrouve, dans d'autres contextes, l'enseignante. S'engager dans les ateliers autonomes n'est-il pas alors un moyen pour Déborah de réduire la dissonance sociale d'une pédagogie non ajustée à sa politisation ? De même que C. Alvarez technicise la pédagogie Montessori grâce aux neurosciences pour en évacuer les aspects clivants, ici l'enseignante neutralise C. Alvarez en s'engageant dans la pédagogie en ateliers autonomes. Une telle approche en termes de gestion de la critique à partir du *marquage politique* dont reste porteur la pédagogie nécessiterait un dispositif empirique plus rigoureux. A l'exception de Déborah, je n'ai que rarement eu l'occasion d'aborder la question frontalement en entretien : les enseignantes rencontrées font preuve de discrétion vis-à-vis des catégories du politique. Mon questionnaire, en raison des lois régissant la protection des données personnelles¹⁰² (Plessz, 2020 : 105) mais aussi en raison de la

¹⁰² « La loi interdit, par principe, la collecte de données dites sensibles dans le cadre d'un traitement de données personnelles. Ces données sont des données « qui révèlent l'origine raciale ou ethnique d'une personne physique, ses opinions politiques, ses convictions religieuses ou philosophiques ou son appartenance syndicale, ainsi que les données génétiques, biométriques aux fins d'identifier une personne physique de manière unique, les données concernant la vie sexuelle ou l'orientation sexuelle, les données de santé » (...). Des dérogations à cette interdiction peuvent être accordées par exemple si la personne consent à cette collecte ou si le traitement est nécessaire à des fins de recherche scientifique

potentielle fermeture de terrain que peut impliquer le surgissement d'un panel de telles questions sensibles, n'aborde pas l'orientation politique des enseignant-e-s. Plus généralement, cette dynamique de neutralisation est celle adoptée par les inspecteur-ice-s de plusieurs circonscriptions de ce département d'Ile de France ayant décidé d'expérimenter le fonctionnement de certaines classes en ateliers autonomes. Pour Déborah, il s'agit clairement d'une entreprise visant à « faire du Montessori sans le dire » : la prétendue dérivation est bien ici un mécanisme reconfiguré institutionnellement. Le propos du sociologue n'est pas ici de juger de la fidélité ou non de ces pratiques avec « l'esprit » montessorien mais davantage d'insister sur les dynamiques d'étiquetage, sur les classements que ces dernières sous-tendent et sur ce que ces dernières impliquent comme absorption ou non de pratiques montessoriennes dans l'école publique. Il s'agit de mettre à jour les moyens par lesquels peuvent s'opérer cette dilution, qu'il s'agisse de stratégies de contournement de références – incarnées par les représentant-e-s direct-e-s de l'institution que sont les inspecteur-ice-s – ou de stratégies de référencement marqué par des mises à distance – comme l'illustre le cas de Déborah. La pédagogie en ateliers autonomes est l'exemple même d'initiatives qui ne se réalisent pas dans les programmes des pédagogues mais dont ces derniers donnent des apports conceptuels, techniques à ces réformes (Riondet et al, 2018). Certains agents de l'Éducation Nationale, tout en formulant a priori un jugement négatif sur la pédagogie, absorbent sa critique. Le récit rapporté par Louise, enseignante dans la région Centre Val de Loire, à propos d'initiatives auxquelles a participé le groupe d'enseignantes auquel elle appartient (un forum organisé par le réseau de formation Canopé, un atelier lors de la semaine de la maternelle organisée par les conseillères pédagogiques de sa circonscription) permet de nuancer l'idée d'une socialisation à la pratique pédagogique montessorienne qui serait entièrement extérieure à l'institution. *In fine*, l'Éducation Nationale est aussi un réseau qui favorise cet essaimage de pratiques. L'importation de la pédagogie Montessori ne se fait pas dans un vide social : elle s'appuie aussi sur des réseaux qu'elle vient activer et c'est ce qui permet, par capillarité, de diffuser des idées.

II- B Rentrer à deux dans la pratique. La dynamique des contextes locaux

La découverte de C. Alvarez ne suffit néanmoins pas forcément à entrer dans la pratique. 36,6% des enseignantes interrogées dans le questionnaire n'ont pas découvert Montessori par C. Alvarez. Nous avons été surpris par le fort taux de mention pour les réponses à cette même question de la modalité « discussions avec les collègues » : 50% des enseignantes interrogées dans le questionnaire déclarent avoir entendu parler de Montessori par l'intermédiaire de leurs collègues. Nous aurions apprécié davantage investir cette dynamique des contextes locaux à l'aide d'observations. Il y a certes des ressources mais également des contextes qui favorisent la légitimité d'une cause : peut-on séparer l'entrée dans une pratique individuelle de l'historicité et de la consistance de relations sociales

(conformément à l'article 89 du RGPD) ». M. Plessz, « Un protocole pour une enquête par questionnaire anonyme au sens du Règlement européen », *Bulletin de Méthodologie sociologique*, vol.1945, p.105, 2020.

antérieurement nouées au sein des écoles concernées ? La dynamique interactionnelle nous a semblé constitué un point nodal de l'analyse du phénomène des conversions enseignantes. Certes, les enseignantes témoignent du caractère proprement immédiat de leur rencontre avec la pédagogie Montessori en mobilisant un vocabulaire issu du temps court de l'évènement : Nathalie, déléguée départementale de l'association Public Montessori, ex-ingénieure chimiste et enseignante depuis 11 ans, parle par exemple d'un événement ayant « *fait basculé [s]a carrière* » tandis que Dominique, ex-commerciale et enseignante depuis 23 ans, nous fait part du caractère concomitant de sa découverte de la pédagogie et de la prise de décision de s'engager dans cette pratique (« *après les vacances, je suis sortie de là, j'ai dit ben ça c'est sûr, je fais ça ou je meurs* »). Mais bien que l'intervalle temporel entre la découverte de la pédagogie et la dimension proprement active de la conversion s'avère fugace -les deux faces du phénomène étant souvent décrites comme n'en constituant qu'un seul -, la conversion pédagogique passe également par l'intermédiaire de petites touches, de petits événements antérieurs qui disséminent des graines avant l'effectuation du « bond » pédagogique proprement dit. Ainsi de Dominique, qui se rappelle par exemple avoir visité l'école Montessori hors contrat de ses neveux et nièces quelques années avant la médiatisation de C. Alvarez. La conversion pédagogique se construit de ce point de vue par l'identification à des autrui significatifs¹⁰³. Dominique nous explique également avoir entraîné dans sa découverte la directrice de son école, Pascale. Cette dernière, « *piquée, parce qu'elle est assez dans la compétition* », se met alors directement pleinement à son changement de pratique, entraînant dans sa dynamique Dominique, puis la troisième collègue de cette école maternelle située en REP+. Chez Dominique, la dynamique d'école a été déterminante pour passer de l'aspiration au changement pédagogique à la concrétisation de ce dernier. Au contraire, en l'absence de cette dynamique, nombreux sont les enseignantes rencontrées en réunion qui témoignent de leurs difficultés à passer au « tout Montessori ». Dominique nous fait également part de sa rencontre décisive avec Marguerite Morin¹⁰⁴, autrice de cinq ouvrages parus entre 2017 et 2019 à propos de la pédagogie Montessori : ayant trouvé son contact sur le site de C. Alvarez, Dominique profite de ses vacances dans sa région d'origine, à l'opposé de son domicile, pour frapper à sa porte et observer sa classe. Le cas de Dominique est ici illustratif de ce que la circulation des idées doit aux relations d'interconnaissance, qu'il s'agisse liens forts (amis intimes) ou de liens plus faibles, en passant bien sûr par diverses formes de liens professionnels : « la forme la plus lâche (...) étant celle unissant des personnes qui ne se connaîtraient que par réputation ou « par leurs écrits » » (Hauchecorne, 2012 : 158). Parmi les liens professionnels, le rôle des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) peut s'avérer décisif dans le maintien de l'enseignant-e dans sa conversion pédagogique.

¹⁰³ Nous empruntons ici le terme d'autrui significatif à G.H. Mead bien que ce dernier soit utilisé chez l'auteur avant tout pour désigner « l'autrui qui compte » dans le processus de socialisation de l'enfant. Ici, nous appliquons le terme non pas à la socialisation primaire mais à la socialisation secondaire que constitue la socialisation professionnelle. Ce terme permet d'insister sur l'action des agents qui entourent tant concrètement qu'affectivement l'enseignant-e : ces agents ne sont pas forcément issus du cénacle intime et peuvent ne faire l'objet que d'une identification à « distance » avec l'enseignant-e sans que ce dernier ne les ait rencontrés visuellement. Le terme vise ici à insister avant tout sur ce qui est rendu « important » pour l'enseignant qui va alors se percevoir selon les points de vue et les actions de ces autrui significatifs.

¹⁰⁴ Voir annexe p.149 concernant quelques données biographiques concernant cette passeuse d'idées pédagogiques.

Lors des réunions auxquelles nous avons pu assister au sein de l'association, cette question est revenue à plusieurs reprises. Selon les enseignant-e-s présent-e-s, la pédagogie Montessori nécessiterait que les ATSEM puissent se dédier entièrement aux enfants, ce qui, déjà en temps « normal », est loin d'être une réalité dans la totalité des établissements¹⁰⁵. Avec le changement de pratique pédagogique de l'enseignante, la définition de la profession d'ATSEM est alors amenée à être modifiée et peut expliquer l'engouement chez certain-e-s ou au contraire les résistances chez d'autres selon la manière dont l'attribution de la prise en charge de la petite enfance est perçue : est-ce une valorisation professionnelle légitimante ou au contraire une délégation de « sale boulot » (Hughes, 1956)¹⁰⁶ supplémentaire ? Élargir les limites de notre terrain aux ATSEM permettrait ainsi de s'intéresser à ce que fait la conversion pédagogique des enseignantes à ce groupe professionnel et de renouer avec l'analyse de ces « invisibles sociaux », qui « bien que n'étant pas équivalents socialement dans l'ordre de la légitimité à socialiser » (Darmon, 2001 : 534) ont une action de socialisation « par l'école » auprès des enfants.

Ce chapitre aura donc permis de préciser un certain nombre des rouages sociaux et symboliques à même d'expliquer le succès de l'entreprise tant pédagogique que médiatique de C. Alvarez. Plus que de démocratisation, nous préférons ici le terme de désectorisation. Sa réception s'effectue-t-elle cependant en dehors du monde social ? Nos premières analyses font état de la nécessité de spécifier les espaces locaux et professionnels dans lesquels se déroulent la conversion pédagogique. L'engouement pour C. Alvarez ne s'explique-t-il pas par un « désinvestissement symbolique et affectif » préalable ? (Chartier, 2000, [1990] : 126) C'est ce « déjà là » qui rend la rupture pensable et s'apprête à accueillir les énonciations radicales de C. Alvarez. L'événement Alvarez peut constituer une étape de la conversion, qui la précipite, la bouscule, mais ne s'y réduit pas. La conversion ne s'arrête pas à l'action d'un prophète : elle est éducation et demeure derrière elle un travail, et des logiques sociales qui la sous-tendent. « Les livres ne font pas les révolutions » (Chartier, 2000 [1990] : 99), aussi pédagogiques soient-elles ! Nous nous attacherons dans une seconde partie à identifier plus longuement les conditions sociales à même de rendre compte du phénomène de conversion pédagogique des enseignantes rencontrées.

¹⁰⁵ Comme l'intitulé de la profession l'indique, les ATSEM font partie de la fonction publique territoriale depuis les lois de décentralisation de 1992 (Garnier, 2016 : 95). De fait, leur nombre au sein des établissements et les modalités de leur service sont soumis aux décisions communales et ce sont aux directeur-ice-s d'école de décider ensuite de leur répartition au sein de leur établissement. De fait, selon les budgets qu'allouent les communes, les disparités peuvent s'avérer importantes. Les ATSEM peuvent passer plus ou moins de temps dans les classes auprès des enfants et s'acquitter de tâches plus ou moins différentes : « l'emploi d'un personnel territorial témoigne directement de fortes inégalités entre communes » (Garnier, 2016 : 74). Notons d'ailleurs que l'une des critiques revenant le plus souvent vis-à-vis de C. Alvarez porte justement sur ce statut d'ATSEM : la présence dans sa classe d'une ATSEM à plein temps et formée à la pédagogie Montessori a été financée par l'association *Agir pour l'école*.

¹⁰⁶ Le partage du travail entre enseignantes et ATSEM relève de la logique du pur et de l'impur. Tout ce qui a trait au travail de care – le nettoyage des locaux, la gestion de la propreté des enfants – est déléguées aux ATSEM là où les enseignantes « valorisent souvent une distance à un rôle affectif et une réticence à la proximité corporelle » (Garnier, 2016 : 103). Pour une analyse de la division du travail, des empiètements sur le pédagogique et des relations entretenues avec les parents, voir P. Garnier, « Chapitre 4. Partage du travail dans les classes », *Sociologie de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France, pp.91-118, 2016.

CHAPITRE 3. Un cas d'école de l'« éduosphère » (Legavre, 2018). L'association Public Montessori

Ce chapitre se propose de continuer notre analyse toujours plus descendante de la carrière de l'idée pédagogique aux carrières enseignantes en portant le regard sur une échelle davantage méso-sociale : celle d'une organisation, l'association Public Montessori, ayant constitué notre principale entrée sur le terrain. Le secteur de l'éducation est historiquement constitutif du développement de la vie associative dans l'après-guerre (Cottin-Marx, 2019 : 23) et n'est pas en reste depuis l'essor de nouvelles pratiques associatives à partir des années 1970. Il s'est néanmoins diversifié : au secteur originellement fort de l'éducation populaire s'ajoutent la création d'associations de soutien scolaire, de parents ou de formation professionnelle. L'association Public Montessori est difficile à catégoriser au sein de cet espace. Elle regroupe des enseignant-e-s d'écoles publiques, privées sous contrat et hors contrat, voire d'autres professionnels désireux d'échanger sur la pédagogie Montessori et plus largement sur leurs pratiques. Son action dépasse néanmoins le cadre de l'échange intime. Elle œuvre à la diffusion de la pédagogie Montessori dans l'école publique et fait à cet égard partie de ce qu'A. Legavre nomme une « éduosphère » (Legavre, 2019) : elle plaide pour une évolution des pratiques enseignantes et possède une forte visibilité sur internet¹⁰⁷. Dans ce chapitre davantage arrimé à notre terrain ethnographique que les précédents, nous nous intéresserons à la fois à la genèse et à l'évolution de l'association (I) et aux actions menées par cette dernière au regard de la dialectique entre pédagogies nouvelles et mise aux normes de l'action publique éducative qu'elle propose (II).

I- Genèse et évolution de l'association

Pénétrer à un instant donné au sein d'une association ne renseigne que partiellement sur cette dernière : son historicité et ses tensions ne s'offrent pas directement au regard du sociologue et nécessitent une immersion sur le temps long pour pouvoir en rendre compte. La situation sanitaire a interrompu ce travail que nous avons commencé à mener avec les membres de l'association en participant à diverses réunions. Néanmoins, certains entretiens réalisés préalablement et la diverse documentation présente en libre accès sur internet ont permis de retracer en partie la genèse et l'évolution de l'association.

¹⁰⁷ Il s'agit des deux critères définis par A. Legavre, doctorante en thèse sur les établissements scolaires utilisant des pédagogies différentes, pour qualifier cette éduosphère. L'éduosphère est « somme d'acteurs bénéficiant d'une certaine visibilité sur internet et proposant des informations, produits et services dans le champ de la pédagogie. Ces acteurs parfois antagonistes forment - sans forcément le savoir - une nébuleuse dans le champ de l'éducation ». Voir A. Legavre, « L'éduosphère un espace pour l'entrée en pédagogie différente », *Spécificités*, pp-106-120, 2018.

I-A- Une création par une rencontre aux « marges » de l'école publique

L'association Public Montessori a été créée en 2015 à l'initiative de trois enseignant-e-s. La profession d'enseignant-e fait suite à une reconversion professionnelle pour deux d'entre eux : il s'agit là d'un profil récurrent retrouvé au sein des enseignant-e-s pratiquant la pédagogie Montessori que nous détaillerons plus longuement dans le chapitre 5. Yanek¹⁰⁸, actuel président de l'association, est diplômé de l'École Nationale supérieure de biologie appliquée à la nutrition et à l'alimentation et a été pendant deux ans ingénieur de recherche au CNRS avant de se reconvertir au début des années 2000 dans la profession d'enseignant. Il y pratique d'emblée la pédagogie Freinet et crée en 2004 le groupe départemental du Val de Marne (GD 94) affilié à l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM)¹⁰⁹. Gaëlle est titulaire d'un diplôme d'attachée de presse obtenu en 1994 et commence sa carrière dans l'Éducation Nationale en 2007. Éléonore, que j'ai rencontrée à plusieurs reprises au sein des réunions du groupe départemental 1 et avec qui j'ai pu discuter au cours d'un entretien est enseignante depuis 2001 après avoir réalisé des études de lettres à la Sorbonne. Elle découvre la pédagogie Montessori à la suite de la naissance de ses enfants : c'est d'abord en tant que *mère* qu'elle est amenée à se confronter au corpus de textes pédagogiques en cherchant une école Montessori pour scolariser sa fille¹¹⁰. Dans le même temps, alors qu'elle est toujours en congé parental, elle est amenée à fréquenter l'enseignante la remplaçant dans sa classe. Cette dernière tente de mettre en œuvre certains aspects de la pédagogie Freinet et l'invite à une réunion du groupe départemental 94. Intéressée par l'idée de pratique pédagogique alternative, Éléonore continue à suivre ce groupe alors même qu'elle n'a pas encore repris le chemin de sa classe. C'est à l'occasion de l'une de ces réunions qu'elle rencontre Gaëlle, qui vient de commencer à mettre en place la pédagogie Montessori, et Yanek alors toujours praticien de la pédagogie Freinet mais venant tout juste de scolariser sa fille dans une école privée Montessori située à proximité de son domicile. Ces trois enseignant-e-s décident alors de suivre ensemble les premières conférences de C. Alvarez puis de s'inscrire à la formation délivrée par l'ISMM. La création de l'association est concomitante de ces deux événements et vient parachever le processus d'entreprise pédagogique : son but premier est d'abord de récolter des fonds pour acheter le matériel coûteux nécessaire à la pratique de la pédagogie Montessori dans leur classe. L'association répond donc au départ à un enjeu de *nécessité*

¹⁰⁸ Nous avons fait ici le choix de ne pas anonymiser deux des fondateur-ice-s de l'association, Yanek Husianycia et Gaëlle Bieth tant leur reconnaissance paraîtrait évidente à la lecture de ce mémoire par certaines de nos enquêtées. Le choix a été différent pour Éléonore dans la mesure où nous l'avons rencontrée et que nous restituons ici une partie de ses propos. Par ailleurs, Yanek et Gaëlle sont visibles médiatiquement, en tant que président de l'association pour Yanek et en tant qu'autrice d'un ouvrage pour Gaëlle : les nommer revêt un intérêt proprement heuristique dans la mesure où leur nom fait sens dans la nébuleuse montessorienne. Leurs données biographiques sont restituées à partir d'un croisement entre nos recherches internet (profils LinkedIn, présentation des éditeur-ice-s et des libraires pour Gaëlle, diverses interviews dans des journaux pour Yanek) et les propos récoltés en entretien par les autres membres de l'association.

¹⁰⁹ L'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) est créé en 1946-1947 par C. Freinet à la suite de son opposition avec Henri Wallon et à sa rupture avec le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) dont H. Wallon est alors le directeur. Cette rupture fait également suite au divorce définitif de C. Freinet avec le Parti communiste français. Le GFEN a été créé dans les années 20 où il faisait alors figure de section française de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. De sa clandestinité pendant l'Occupation naîtront les principales dispositions du plan Langevin-Wallon.

¹¹⁰ L'entrée dans la pédagogie Montessori par le désir d'accumuler un capital parental est également un profil récurrent parmi les enseignantes que nous avons rencontrées. Nous détaillerons plus longuement dans le chapitre 6 ce mode d'entrée dans la pratique pédagogique par la reconversion de ce capital parental.

pratique visant à soutenir le projet pédagogique de chacun-e. C'est ensuite que son action va se déplacer vers une dynamique propre d'*importation* et de *diffusion* de la pédagogie Montessori dans l'école publique. L'association Public Montessori est ainsi intéressante en ce qu'elle dit de l'hybridation des pratiques enseignantes : elle est créée à partir de membres aux profils hétérogènes et prend corps à partir d'un réseau ayant tendance médiatiquement et politiquement à être opposé à la pédagogie Montessori. Une telle dichotomie entre les pédagogies de C. Freinet et de M. Montessori ne résiste aujourd'hui pas à l'empirie. Les fluctuations entre ces deux pôles des pédagogies alternatives ne sont pas seulement de l'ordre du mix pédagogique et du bricolage de contenus idéels. Elles revêtent un aspect proprement institutionnel : ce ne sont pas seulement les idées qui transitent mais aussi et surtout des individus à travers certains réseaux. Bien sûr, nous ne nions pas la spécificité propre d'une partie des praticien-ne-s Freinet qui reste proprement attachée à se retrouver dans les mêmes catégories d'appréhension du politique – « *une pédagogie prolétarienne* »¹¹¹ me dira Agathe en entretien -, revendication liant pédagogie et politique¹¹² qui n'est jamais revenue dans les propos des enseignantes que nous avons rencontrées. Les cas de Yanek, Gaëlle et Éléonore invitent néanmoins à se distinguer pour partie des affiliations partisans en s'intéressant aux individus aux marges qui transitent entre les réseaux en créant du lien entre leurs différentes instances. C'est sur le modèle des groupes départementaux de l'ICEM que s'est construit le squelette de l'association Public Montessori et nous verrons dans la partie II qu'elle leur emprunte également certaines revendications. Dans les deux cas, les associations s'inscrivent dans le réseau d'agents de l'Éducation Nationale, même si elles le revendiquent plus ou moins clairement : il s'agit de se faire une place au sein du système tout en y restant intégré.

I-B- Militantisme ou consumérisme ?

Public Montessori constitue une focale d'étude privilégiée permettant d'identifier certains profils des enseignant-e-s pratiquant la pédagogie Montessori et certaines tensions propres à la rencontre entre ces profils différents. L'appartenance à un tel réseau peut affirmer ou au contraire infirmer des appartenances pédagogiques. Je n'ai pas eu l'occasion d'interroger des enseignant-e-s ayant quitté l'association mais il est certain que cette dernière se situe actuellement dans un moment de renouvellement. Les fondateurs de l'association et membres du Conseil d'Administration, à l'exception d'Éléonore, semblent de moins en moins présents. Gaëlle Bieth et Marie Constans¹¹³ - membre du Conseil d'Administration - ont quitté à la fois l'association et la profession d'enseignant-e pour se

¹¹¹ Ce n'est pas un hasard si c'est ici Agathe qui prononce ces propos comme pour se mettre à distance du marquage politique attaché au pédagogue. Agathe est sans doute l'une des enquêtées des plus proches de l'orthodoxie montessorienne que j'ai pu rencontrer et elle n'occupe surtout pas la profession d'enseignante. Elle est titulaire d'un doctorat en psychologie et a ouvert sa propre formation Montessori. Aucune des enseignantes rencontrées ne m'a fait part d'un « dégoût politique » pour C. Freinet.

¹¹² C'est bien du « liant » dont il s'agit : comme précédemment évoqué au chapitre 2, nous n'avons pas poussé plus loin l'analyse partisane de nos enquêtées. Il apparaît néanmoins que le choix de ce type de pédagogie n'est pas justifié par un engagement militant critique et une adhésion à des logiques partisans, ce qui ne veut pour autant pas dire que ce choix ne prend pas part à des logiques politiques bien au contraire. De ce point de vue, il serait intéressant d'étudier les recompositions et transformations au sein même de l'ICEM.

¹¹³ Nous avons déjà évoqué le parcours de Gaëlle Bieth. Son profil et celui de Marie Constans sont présentés en annexe p.149

consacrer respectivement à une activité de formatrice au sein d'un organisme privé et à l'ouverture d'une école hors contrat. Yanek a fait le choix de s'engager comme conseiller pédagogique dans une circonscription de la couronne parisienne mais reste pour le moment président de l'association. Les groupes départementaux ne quadrillent pas tout à fait l'ensemble du territoire et sont plus ou moins actifs selon les déléguées qui les portent. L'adhésion à l'association ne signifie pas forcément participation aux réunions : malgré les plus de soixante-dix signatures présentes sur la mailing-list du groupe départemental 1, les réunions auxquelles nous avons assisté ont réuni entre 6 et 21 personnes¹¹⁴. Deux figures sont alors mises à distance parmi les enseignantes rencontrées : les puristes, qui correspondent à ces enseignant-e-s formé-e-s à l'ISMM, et les consuméristes.

Nous avons rencontré Pascale, déléguée départementale d'un groupe peu actif lors de la création du groupe départemental 2. Elle avait été invitée par les trois enseignant-e-s à l'origine de ce groupe à la réunion afin de les aider à réaménager leur classe. Pascale est une collègue de Dominique. Au cours de la réunion, elle témoigne de ces transformations du groupe qui sont également des transformations morphologiques de son recrutement :

« Moi je présente collectivement et individuellement pour les enfants en difficulté. Ce n'est pas du Montessori pur, ils n'accepteraient pas [la présentation collective des activités]. Mais en même temps ils sont 20 par classe... Je n'aime pas le pur, je ne suis pas pour. Je ne m'estampille pas Montessori. Ils sont un peu comme ça à Public Montessori mais avec le départ petit à petit des fondateurs... ça va changer, ça change, ils s'ouvrent ».

A l'autre extrême de cette mise à distance de profils puristes se trouve le pendant inverse. Certaines enseignantes rencontrées critiquent le rapport consumériste à l'association de certain-e-s enseignant-e-s qui, tout en assistant à certaines réunions, ne payeraient pas leurs cotisations. La tension porte ici finalement sur le terme même d'*engagement*. Si nous avons pu nous interroger à plusieurs reprises sur l'emploi ou non du concept¹¹⁵, nous avons vite remarqué qu'il ne s'agissait pas seulement d'une question terminologique portant sur l'adéquation d'une notion de science politique à la réalité observée. La question qui fait débat au sein-même de l'association qui cherche à ne pas se réduire, selon les termes d'Éléonore, à un « *bureau des pleurs* ». A l'occasion de la formation payée en partie par Public Montessori à certaines de ses déléguées départementales, nous avons été invitées par Nathalie à

¹¹⁴ La réunion ayant réuni 21 personnes était par ailleurs spécifique car elle était suivie d'une vente de matériel Montessori à prix cassés.

¹¹⁵ F. Héran rappelle ainsi très justement que le militantisme ne représente en réalité qu'une faible part du monde associatif. Voir F. Héran, « Un monde sélectif : les associations », *Economie et Statistique*, n°208, p.17-31, 1988. Pour un rappel du rôle précurseur du démographe dans la mise à jour d'une tendance fréquente au prisme militant dans les analyses des sociologues du monde associatif, voir S. Cottin- Marx « Chapitre 4. L'engagement des bénévoles au cœur des associations », *Sociologie du monde associatif*, Repères, *La découverte*, pp. 71-85, 2019. Sur les différents statuts militants (« élite », « adhérents », « membres actifs », « spectateurs »), voir le questionnement très classique posé par l'école de la mobilisation des ressources (MacCarthy et Zald, 1977).

déjeuner un midi avec les deux autres enseignantes présentes¹¹⁶. Nous y rencontrons Sylvie et Clara, respectivement déléguées départementales d'un groupe du Sud de la France et d'un groupe de la petite couronne parisienne. Cette dernière nous explique être actuellement surchargée par la conciliation entre la tenue de sa classe et la formation réalisée sur son temps libre. Elle s'insurge par ailleurs du comportement de certaines des membres de son groupe départemental. L'extrait qui suit est issu de notes que nous avons rapporté dans mon carnet de terrain au cours de la conversation qu'elle entretient avec Nathalie et Sylvie.

« J'ai un peu du mal à mobiliser mes troupes, ça commence à me saouler (...). Moi ça me profite pas du tout pour le coup. Ce groupe départemental je le fais pour les autres et pas du tout pour moi puisque c'est moi qui apporte le plus. Et les autres ne m'apportent rien et quand je ne te dis rien, c'est rien... C'est ce que je disais aux filles, je lui dis mais Elisa [une collègue-amie de Clara] mets-toi à ma place un peu, le but du jeu c'est quand même une démarche associative de....

Nathalie : *De partage !*

Clara : *Oui de chacun son tour... Et une de nos adhérentes qui découvre, on prend le temps pour elle et on va construire au fur et à mesure du temps... Du coup t'as un peu les boules parce que c'est ma super pote quoi... Non mais moi ce que je lui dis c'est t'es dégueulasse Elisa parce que moi par contre en attendant Public Montessori ouais d'accord c'est moi parce que je suis ta pote mais quand je viens dans ta classe ton aménagement, quand je te l'ai filé, bah vous le gardez pour vous. (...) Olga [une autre collègue], tous les jours elle est dans ma classe parce que c'est la « casquette PM [Public Montessori] ». Et ça les filles elles ne s'en rendent pas compte donc y a aussi ce positionnement là... (...) Parce qu'en plus les meufs elles viennent mais elles ne sont pas toujours adhérentes, il y a ça aussi...*

Nathalie : [soupon] *Bah « on est tes copines on ne va pas payer aussi »...*

Sylvie : *Bah là faut que tu leur fasses comprendre que.... Qu'est-ce qu'on veut, est-ce qu'on est toutes d'accord que c'est une pédagogie qu'on a envie de faire dans notre classe d'accord, mais est-ce qu'on a aussi à cœur de la développer, et là...*

Clara : *Bah si elles ne sont pas prêtes à payer c'est qu'elles sont encore vachement dans la consommation, elles prennent ce que tu as à donner, elles prennent le groupe, elles prennent pas l'asso, bah on va pas pouvoir parler en fait.... Et puis c'est ma copine d'en face, j'ai eu son fils à l'école... (...) Je vois que ça fleurit dans toutes les classes, mais putain les filles vous n'êtes toujours pas adhérentes ! (...) **On n'est pas dans une démarche de consommation, c'est une démarche militante** ».*

¹¹⁶ En raison des zones différenciées de vacances scolaires, les autres enseignantes suivant la formation réalisaient ce même module la semaine suivante, dans le centre de la France.

Nathalie m'adresse alors la parole : « *On a quand même pas mal de difficultés pour faire vivre les groupes (...). C'est tellement riche et en même temps ça nous explose...* ».

Elle poursuit à l'attention de Clara : « *Sinon tu dis « bah non, je ne suis pas manager, j'ai envie d'être embarquée par d'autres personnes » et finit par conclure : « Le gros travers de cette histoire, c'est qu'on est toutes des instits ».*

Les enseignantes rencontrées au cours des réunions sont pour la plupart des primo-militantes qui ne se définissent pas forcément comme telles. Plane alors sur le groupe la figure de la consumériste ne répondant qu'à l'une des deux postures exigées par l'association : non seulement *porter* la pédagogie Montessori, mais également *l'importer* à travers un travail de mutualisation et de partage. Le terme de consumérisme étant néanmoins polysémique, c'est également un second sens qui vient faire tension au sein de l'association : les frontières entre secteur public et secteur privé sont parfois floues au sein des espaces de réunion qui peuvent regrouper des enseignant-e-s aux statuts différenciés mais aussi des professionnels qui peuvent faire payer par ailleurs leurs formations. Les frontières qui séparent l'association des autres composantes du monde social (ici, l'autonomie relative vis-à-vis du secteur privé) ne vont pas de soi et font l'objet de négociations permanentes. Éléonore me présente le départ de l'association de Gaëlle Bieth et de Marie Constans¹¹⁷ comme la résultante de ce « *risque de conflits d'intérêts* », ne voulant pas « *faire courir ce risque à l'association* ». Au cours d'une réunion au sein du groupe départemental 1, nous avons pu nous-même observer en pratique de tels chevauchements de frontières :

Extrait du carnet de terrain : *Alors qu'une enseignante s'apprête à présenter « la technique Dumont »¹¹⁸ dont elle s'inspire pour réaliser des exercices d'écriture, j'assiste à une conversation entre Laura, formatrice au sein d'un organisme privé dont elle est également la co-fondatrice et des enseignantes que je n'avais jamais rencontrées lors des réunions précédentes. Laura présente quelques éléments de son parcours -elle revient de plusieurs années passées au Sénégal et au Canada- et précise : « je ne suis pas instit. Maintenant, on a un centre de formation Montessori ». Une enseignante lui demande si sa formation est agréée. Laura répond par la négative mais ajoute : « Personne n'est agréée, même pas l'ISMM [elle fait ici mention au fait qu'il n'existe pas de label Montessori], mais on a des financements publics, des datas ». « On peut avoir le nom ? » demande alors l'une des enseignantes. « Non, je n'ai pas le droit parce que.... [Laura mime alors un regard coulissant vers Nathalie, déléguée départementale du groupe], au café, après ! » [rires]. Après l'intervention de l'enseignante à propos du*

¹¹⁷ Respectivement devenues formatrices et fondatrices d'une école hors-contrat.

¹¹⁸ Danièle Dumont est une chercheuse en sciences du langage qui s'est intéressée au *geste* de l'écriture. Elle propose des formations en rééducation de l'écriture et a écrit de nombreux ouvrages à destination des enseignant-e-s et des cahiers d'activité à destination des enfants.

geste d'écriture, la conversation reprend. Laura explique la signification de l'acronyme du nom de son organisme de formation. A la demande d'une enseignante, elle finit par distribuer ses cartes de visite, sagement préparées....

Laura fait partie de ces « passeurs d'idées » qui se situent aux lisières de divers champs. Sa présence au sein de réunions – je l'ai aperçue à deux reprises - jongle entre demandeuse de conseils et prescriptrice de normes éducatives. Elle se présente ainsi tantôt en expert, tantôt en profane. Elle témoigne de ces parcours aux imbrications entre secteur public et secteur privé : ces agents qui n'entretiennent pas forcément de lien avec les écoles publiques -Laura n'a jamais été enseignante, rappelons-le, Agathe, psychologue de formation que nous avons déjà évoquée, également- contribuent à la construction de cette « éduosphère » et *in fine* aux entrées enseignantes dans les pédagogies dites alternatives en rendant visible un champ des possibles.

II- Les actions de l'association au regard de la dialectique pédagogies nouvelles et action publique éducative

L'association se présente comme un « liant » entre action publique et pédagogies nouvelles : les membres les plus actifs revendiquent de faire de son action le fer de lance d'un travail propre des pédagogies nouvelles pour influencer sur les normes des politiques éducatives (II.B) tout en trouvant les moyens de « faire avec » une action publique qui contrôle l'usage de ces mêmes pédagogies (II.A). C'est ce double mouvement dialectique que nous proposons d'observer dans cette partie et qui est au cœur du programme de recherche actuel lancé par des chercheur-euse-s en histoire ou en sciences de l'éducation : « la rencontre entre l'Éducation nouvelle et l'Éducation Nationale en tant qu'institution publique d'État » (Riondet et al., 2018).

II-A Mettre les pédagogies nouvelles aux normes de l'action publique éducative

L'association Public Montessori fonctionne à la fois comme un cadre de sociabilité entre pairs et comme un lieu de socialisation pédagogique. A son contact, les enseignant-e-s apprennent en effet à mettre aux normes de l'école publique leurs pratiques pédagogiques. Elle est ainsi un lieu qui permet de passer de l'*aspiration* au changement pédagogique à la *réalisation* de ce dernier.

Il existe en effet des obstacles indéniables à la pratique de la pédagogie Montessori dans l'école publique. Nous avons déjà évoqué en introduction notre étonnement quant au caractère sensible d'un sujet mettant en jeu des catégories de l'entendement entre différents professionnels au sein même de la sphère Éducation Nationale. A plusieurs reprises, des enseignantes nous ont fait mention de difficultés rencontrées : rejet des collègues voire jalousie lorsque le phénomène « prend » auprès de parents

d'élèves pouvant générer des formes de clientélisme¹¹⁹ en faveur de « l'instit Montessori » (Louise, Nathalie), difficultés d'adaptation d'ATSEM non habituées à la prise de rôle qui leur est alors déléguée (Dominique), envoi de conseillère pédagogique dans la classe pour s'assurer que l'enseignante y maintient son ordre (Louise), ignorance totale voire regard désapprobateur des inspecteur-ice-s lors de visites d'inspection (Éléonore). C'est surtout ce dernier point de vue inspectoral qui cristallise l'ensemble des tensions. Les catégories d'entendement différenciées qui s'y affrontent nécessiteraient d'être mises à jour dans un travail ultérieur en en dégageant les « formes scolaires de classification »¹²⁰ (Bourdieu, 1992 : 197). Elles questionnent de fait « l'autonomie relative de la noosphère pédagogique » (Deauvieu et Terrail, 2020 : 181). Les inspecteur-ice-s ont-ils des raisons de défendre l'ordre pédagogique existant ? Étant précisément formés sous cet ordre pédagogique, ils s'en vivent comme les héritiers¹²¹ et revenir sur leur position reviendrait à remettre en cause leur expertise. L'encouragement à l'inertie des pratiques enseignantes acquiert davantage de force que les inspecteur-ice-s se situent dans une situation de domination symbolique par rapport au personnel enseignant dont ils, dans la majorité des cas issus. Cette dialectique entre misonéisme scolaire et injonction au changement, nouveau topos éducatif au sein du corps éducatif faisant de l'innovation une « compétence professionnelle » (Allam, 2018 : 17) n'a pas fait l'objet d'enquêtes empiriques : les transformations morphologiques et proprement pédagogiques du corps enseignant mériteraient à ce titre de pouvoir être étudiées à l'aune des transformations affectant le corps inspectoral. Le récit de ces confrontations à l'ordre pédagogique existant fait ainsi partie de l'agenda même des réunions de l'association :

Extrait du carnet de terrain : Lors de la première réunion à laquelle j'assiste, Nathalie annonce la tenue prochaine d'une conférence financée par Franceinfo, Wedemain [une revue trimestrielle se présentant comme « magazine de l'empowerment » et de la « révolution citoyenne »¹²²], Canopé, l'Insee [groupe de 16 écoles de commerce, management et communication] et la MGEN à propos des « changements dans l'école ». Elle annonce que Christian Maréchal, [célèbre éducateur montessorien déjà mentionné et dont le parcours est décrit en annexe p.146] y sera présent. « Ce sera le

¹¹⁹ Les classes Montessori dans l'école publique scolarisent des enfants dépendant administrativement du secteur de l'école. Il n'y a priori pas de choix des parents envers ce type de classe même si certains, en ayant eu écho de l'entreprise pédagogique, peuvent de fait influencer sur la composition des classes.

¹²⁰ Il serait ainsi intéressant de réaliser une sociologie historique des classifications et rationalités éducatives propres au monde inspectoral, à l'égard de ce que P. Bourdieu et M. de Saint-Martin ont réalisé pour le monde enseignant. A propos de la genèse de cet article, P. Bourdieu écrit : « J'ai donc essayé de dégager des formes scolaires de classification. Je ne répète pas le détail de l'analyse, mais je pense que le projet est typiquement durkheimien (on pourrait dire aussi kantien) : c'est le projet qui consiste à essayer de saisir ce que l'on pourrait appeler des transcendants, c'est-à-dire des formes *a priori* de classification que les sujets sociaux mettent en œuvre dans leur perception, dans leur évaluation du monde et dans leur pratique (...). Durkheim faisait l'hypothèse très forte que les classifications étaient la reproduction entre guillemets « dans les cerveaux » des structures sociales dans lesquelles les humains étaient formés, façonnés ». Voir P. Bourdieu, « Table ronde. Actualité et fécondité de l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation », in. *Durkheim, sociologue de l'éducation* (dir. CARDI et PLANTIER), L'Harmattan, 1992, p.197-198.

¹²¹ Historiquement, le corps des inspectrices maternelles a été particulièrement important dans l'institutionnalisation de la scolarisation pré-élémentaire. Citons à cet égard l'importance de l'AGIEM (association générale des enseignants de maternelle publique), créée en 1921. Entre 1921 (instructions inspirées par les préconisations de P.Kergomard) et 1977 (nouveaux programmes), aucune circulaire ne joue le rôle d'instruction officielle. L'AGIEM fait alors le lien entre les enseignantes, les inspectrices et les formations et a œuvré à faire de l'école maternelle un terrain d'expérimentation pour certaines dispositifs issus des pédagogies nouvelles (Leroy, 2017 : 62)

¹²² « We demain : on est un magazine de la mutation », Libération, 24 décembre 2014.

porte-parole montessorien ». Éléonore poursuit : « La personne qui devait y représenter Public Montessori n'a pas eu l'autorisation de l'inspectrice pour s'absenter ». Soupîrs collectifs s'ensuivent. « Mais non, ce n'est pas possible ! »

L'étudiante-sociologue ne cherche pas à dénier l'existence de telles entraves à la mise en œuvre d'expérimentations pédagogiques. Elle est néanmoins amenée à remarquer que l'ensemble de ces obstacles sont parties prenantes d'une logique de mise en scène permettant *in fine* de renforcer la conversion pédagogique des enseignantes rencontrées. Dans le questionnaire réalisé, seulement 18,2% des enseignantes en école publique (8 individus) déclarent ne pas avoir le soutien de leur IEN. 40,9% des enseignantes déclarent obtenir son soutien. Le même pourcentage déclare ne pas savoir. Ces résultats conduisent à nuancer l'image d'un corps hiérarchique par nature hostile corps et âme à la pédagogie Montessori. Parmi les enseignantes de l'école publique n'ayant pas gardé leurs élèves d'une année sur l'autre¹²³, seulement 3 enseignantes associent la non mise en œuvre de ce principe à un refus délibéré de l'inspection (2 cas) ou de leurs collègues (1 cas). 65,9% des enseignantes déclarent que leur changement de pratique pédagogique n'a pas suscité de tensions spécifiques. Maudire l'institution et ses représentants fait néanmoins office de rituel qui manifeste l'effervescence collective¹²⁴ d'un groupe parfois fragile. A l'égard de ce qu'observent Dominique Glasman et Philippe Bongrand à propos des associations promouvant l'instruction à domicile (les militants « non sco »), les enseignantes trouvent « dans les mobiles officiels de renforcement successif de contrôle (...) un ferment d'intégration et de mobilisation » (Glasman et Bongrand, 2018 : 11). Le discours de face à face avec l'institution n'est pas qu'un phénomène *ex post* de la conversion extérieure à cette dernière : il en fait pleinement partie. La différence avec le phénomène d'instruction en famille réside néanmoins dans le rôle qui est conféré aux inspecteur-ice-s. Dans le cas des militants « non-sco », l'inspecteur-ice est perçu-e comme le ventriloque de l'Éducation Nationale toute entière qui ne fait que décalquer une position hostile par nature des agents de l'État – conçus comme un tout – à l'engagement dans ce type de pratiques alternatives. Au contraire, le regard défavorable de certains inspecteur-ice-s est d'autant plus ressenti comme tel par les enseignantes rencontrées pratiquant la pédagogie Montessori qu'il entre en discordance avec certains signaux envoyés par celui qui incarne la plus haute instance de l'Éducation Nationale, J-M Blanquer.

L'association offre alors à ses adhérent-e-s un cadre de parole mais aussi des dispositifs concrets pour s'adapter aux programmes de l'école publique. Ainsi par exemple de fiches de compétences permettant de traduire en langage « Éducation Nationale » le langage pédagogique des ateliers montessoriens. Ces traductions sont présentées comme des moyens de survie au sein de l'institution :

¹²³ Les enseignantes pratiquant la pédagogie Montessori revendiquent le principe du multi-âge mélangeant les enfants de plusieurs classes d'âges et le principe de suivi des élèves sur plusieurs années.

¹²⁴ Le concept d'« effervescence » est emprunté à E. Durkheim. Voir E. Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Le livre de Poche, 1991 [1912]. Lors de ces « moments d'effervescence » - Durkheim donne l'exemple de la nuit du 4 août 1789 et de réunions de partis – , les adeptes revivifient « leur foi commune en la manifestant en commun » (p.371. « Pour raffermir des sentiments, qui , abandonnés à eux-mêmes, s'étioleraient, il suffit de rapprocher et de mettre en relation plus étroites ceux qui les éprouvent ».

elles font correspondre les attentes exigées en fin d'école maternelle aux différents matériels utilisés par les enseignantes Montessori. Plus généralement, la socialisation au sein de cette association semble produire des stratégies d'adaptation. Ainsi en est-il par exemple des discours de présentation de soi qui apprennent à l'enseignant-e à ne pas étiqueter sa pédagogie, à ne pas prononcer la terminologie même de Montessori ou par exemple, à l'égard de Marie, à proposer des arguments à fournir à ses collègues en faveur du multi-âge : « *Ce qui est **vendable**, [c'est nous qui soulignons], c'est l'après-midi dortoir pour les petites sections, on est plus libres pour les autres !* ». Nombreuses sont les enseignantes rencontrées qui nous ont avoué présenter leur pédagogie comme une pédagogie en ateliers autonomes. C'est d'ailleurs ce qui est conseillé par Guillaume à Julie lors de la première réunion du groupe départemental 1 comme ce qui est conseillé par Stéphanie et Magali à Margaux lors de la réunion du groupe départemental 2.

Extrait du carnet de terrain : Je rencontre Julie et Guillaume au cours de ma première réunion au sein du groupe départemental 1. C'est également la première réunion de Julie, diplômée de l'École du Louvre, titulaire d'un master de management musical obtenu à Londres et qui prépare cette année le CRPE en candidate libre en suivant la formation proposée par un organisme privé. Guillaume est le seul enseignant de sexe masculin que j'ai rencontré. Il enseigne en moyenne et en grande section de maternelle dans une commune aisée de la petite couronne parisienne. Il était auparavant comptable. Alors que Nathalie et Éléonore effectuent la présentation de l'atelier du tri des graines [un atelier visant, à partir du toucher de forme et de matière, à l'acquisition de compétences telles que le discernement ou la classification des objets], Guillaume s'adresse directement à Julie : « Ne présente pas ça lors du concours ou d'une inspection surtout, protège-toi ! » (...). Lors de la première réunion du groupe départemental 2, Margaux, tout juste titularisée après avoir exercé les postes d'éducatrice spécialisée et de directrice de crèche, fait part de son inquiétude quant à sa prochaine inspection. Stéphanie et Magali lui conseillent aussitôt de parler « d'ateliers autonomes » sans pour autant changer la disposition de sa classe.

L'association Public Montessori n'est-elle donc pas plus généralement un moyen de délimiter des « communautés réelles », des manières de se faire reconnaître sur le plan symbolique ? L'association semble fournir une expertise amenant à la reconnaissance de l'activité comme métier légitime. L'engagement dans l'association permet de se convaincre que la conversion pédagogique est un moyen de se resocialiser professionnellement et *in fine* de faire émerger des habitus professionnels différents. Le pouvoir proprement *nominaliste* de la pédagogie Montessori – on se retrouve dans un cadre où l'étiquetage pédagogique ne fait pas défaut – possède alors un pouvoir de cohésion assez fort.

II-B- Faire changer les normes des politiques éducatives en y intégrant les pédagogies nouvelles

L'action de Public Montessori ne se limite pas à l'aide de ses membres « porteurs » de la pédagogie Montessori au sein de l'école publique. L'association cherche également à œuvrer comme véritable canal d'importation au sein de l'école publique. Cette importation est à comprendre en deux sens : une action de diffusion et une action de revendication. Différentes tentatives ont ainsi été menées par les membres du CA de Public Montessori pour valoriser leur action au sein de l'Éducation Nationale en raison de la fenêtre d'opportunité politique qu'a représenté à leurs yeux la nomination de J-M Blanquer¹²⁵. Le rapport aux pouvoirs publics cadre ici l'action associative : l'association a adapté son activité en fonction du contexte politique qui a structuré son cadre d'action. Au sein de leurs revendications figure la mise en œuvre de fléchages de postes permettant à des enseignant-e-s demandant leur mutation d'être nommés dans des classes précédemment occupées par un ou une enseignant-e pratiquant la pédagogie Montessori, faisant ainsi l'économie de rachat de matériel¹²⁶ (ce dernier devant être laissé en classe s'il a été en partie financé par la COOP ou par les fonds de la mairie). Cette revendication est empruntée à une conquête de longue date de certains tenants de la pédagogie Freinet : aux côtés des quelques milliers d'enseignant-e-s se déclarant pratiquer de manière libre la pédagogie Freinet, une vingtaine d'écoles publiques ayant des classes à pédagogie Freinet fonctionnent aujourd'hui sur profilage de postes¹²⁷.

Deux rendez-vous au sein du ministère de l'Éducation Nationale ont ainsi été obtenus sans toutefois être suivis de retours positifs. Les membres du CA ont également travaillé à l'élaboration d'une « charte qualité » œuvrant comme dispositif de certification qui permettrait de pallier à l'absence de label Montessori et garantir une norme de protection de la pratique. Cette certification permettrait par ailleurs d'avoir davantage de vues sur les contours du phénomène montessorien en France. Éléonore me confie ainsi s'être plusieurs fois trouvée embarrassée devant les questions de journalistes l'interrogeant sur le nombre de classes montessoriennes dans l'Éducation Nationale ; tout bonnement puisque que les classes montessoriennes n'existent pas en tant que tel... La politisation de l'action - au sens de l'usage du jeu électoral - par exemple, dans la recherche de financements pour l'organisation d'une conférence auprès des différents candidat-e-s à la municipalité parisienne à l'hiver 2019, ne fait pas consensus, comme j'ai pu l'observer en me retrouvant prise dans une boucle mail entre étudiant-e-s de Science Po chargés de trouver des partenariats pour cette conférences et membres du CA. Actuellement, la logique d'importation semble davantage passer par l'action de diffusion que par l'action de revendication, donnant corps à un processus que je proposerais d'appeler « logique du rhizome » : prendre racine par

¹²⁵ Nous ne cherchons pas ici à penser le problème de manière trop causale et à voir ces changements politiques et institutionnels comme expliquant nécessairement cet essor des pédagogies nouvelles mais nous cherchons à identifier dans quelle mesure ils peuvent contribuer à le rendre *pensable*.

¹²⁶ Si le matériel a été financé en partie par la COOP et par la mairie (ce dernier cas se retrouve chez 50% des enseignant-e-s d'école publique ayant répondu à notre questionnaire), ce dernier doit être laissé en classe lors de mutations de l'enseignant-e.

¹²⁷ C'est le cas par exemple des écoles d'Ange-Guépin et de Vitruve étudiées par J. Pagis.

des actions localisées en socialisant ses pairs ou ses collègues. Nous avons déjà évoqué le cas de Dominique et son école entièrement convertie à Montessori. Marie me confie également avoir influencé le changement de pratique de sa collègue « du haut ». Nathalie a reçu plusieurs fois des stagiaires dans sa classe et m'affirme « *en avoir embarquée une ou deux derrière [elle]* », dynamique qu'elle observe néanmoins avec prudence considérant que « *le changement de pratique, il vient aussi avec la réflexion, avec le constat de ce que l'on vit en classe* ». On peut alors estimer qu'une deuxième vague d'enseignantes converties à la pédagogie Montessori qui s'engagent dans cette pratique en raison de liens sociaux préalablement établis pourrait être mise en évidence. Comme l'a montré la sociologie classique de l'engagement, un des facteurs expliquant l'entrée des militant-e-s dans une cause réside dans la proximité qu'entretiennent ces militants avec la cause en question¹²⁸.

Ce chapitre aura donc permis de montrer comment des praticiens ordinaires peuvent parvenir à se faire reconnaître comme interlocuteur-ice-s potentiels de la puissance publique : la dynamique des mécanismes de reconnaissance de certains tenants de la pédagogie Montessori comme experts participe bien à l'importation de la pédagogie Montessori. Cette première partie ayant planté le décor et donné les cartes permettant de comprendre les scènes sociales qui se jouent au sein de la nébuleuse montessorienne, nous pouvons maintenant nous centrer davantage sur ce qui constituait au début de notre enquête notre principal objet de recherche : les enseignant-e-s pratiquant la pédagogie Montessori dans l'école publique.

¹²⁸ Les premiers sociologues à avoir exploré cette piste théorique sont des spécialistes de conversion religieuse. Ainsi par exemple de D. Snow, qui, ayant travaillé sur les conversions au bouddhisme, insiste sur l'importance des interactions et des réseaux sociaux. « L'existence d'un lien positif et interpersonnel avec un ou plusieurs membres du groupe peut fonctionner comme un canal d'information ; elle accroît la crédibilité des appels et intensifie la pression pour rendre acceptables ces appels et les pratiques qui leur correspondent. Il n'est pas surprenant dans ces conditions que la conversion soit improbable en l'absence de liens affectifs » (Snow et Machalek, 1984 :183), cité par J. Siméant et F. Sawicki in. Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, p.105, 2009

PARTIE II. Porter la pédagogie Montessori dans l'école publique. Les matrices enseignantes de construction d'un espace d'intéressement pédagogique

L'étude des canaux de transmission de la pédagogie Montessori s'est opérée jusqu'à présent dans un sens descendant de plus en plus microsociologique : d'une analyse d'abord macrosociale, portant sur le cadrage médiatique et scientifique autour de la question, notre regard s'est ensuite porté sur l'association Public Montessori. Nous proposons ici de poursuivre ce mouvement descendant en nous attachant désormais à un groupe socio-professionnel, celui des enseignant-e-s pratiquant la pédagogie Montessori. A partir de cas localisés, nous tenterons de mettre à jour, sans prétendre à l'exhaustivité, quelques logiques sociales d'accès à la pratique pédagogique. Une telle perspective supposera deux temps : une analyse des cadres sociaux qui accompagnent le changement de pratique pédagogique (comment *dire* sa conversion) et l'identification d'instances de socialisation et de dispositifs spécifiques à même d'expliquer une partie de la conversion pédagogique. Nous prendrons le concept de « conversion » pédagogique dans le sens interactionniste qu'en propose Muriel Darmon (Darmon, 2011), ce qui suppose d'adopter une approche séquentielle du changement de pratique pédagogique mettant en évidence à la fois les conditions sociales d'*aspiration* au changement – la réalisation de ce dernier étant indissociable de l'offre éducative consacrée par l'« éduosphère » auparavant citée qui œuvre comme dispositif d'activation de pratiques – mais aussi de *maintien* dans ce dernier. Soulignons néanmoins que l'enquête réalisée ne pénètre qu'à un instant t de la conversion : le temps court des données sur lesquelles elle s'appuie n'a pas permis d'observer les étapes de la conversion pédagogique chez un même individu dans une perspective diachronique. Le panel d'enseignantes rencontrées qui situent elles-mêmes leur conversion à des degrés divers d'investissement dans la pratique permet néanmoins de réintroduire un prisme temporel dans notre analyse. Notons également que si nous entendons ici le terme d'engagement pédagogique comme une « prise de rôle inscrite dans la durée » (Siméant et Sawicki, 2009 : 99), les conversions observées ne préjugent pas d'un maintien durable ou identique dans la pratique montessorienne. Réajustements et surinvestissements, distanciations ou rejets pourront constituer de nouvelles phases du maintien ou non dans la conversion pédagogique. L'enquête présentée demeure temporellement située – elle a été réalisée en moyenne 3 années et demie et pour plus de 50% des enseignantes 3 années après le début de la mise en place de la pédagogie dans leur classe selon les résultats de notre questionnaire - et le lecteur ne doit pas l'oublier.

Nous parlerons bien dans cette partie de *changement* de pratique dans la mesure où les enseignantes rencontrées en entretien, à une exception près¹²⁹, ne s'engagent pas dans le métier d'enseignante pour pratiquer la pédagogie Montessori. Leur profil diffère en ce sens de nombreux

¹²⁹ Il s'agit de Mathilde, actuelle conseillère pédagogique : « Je suis rentrée dans l'Éducation Nationale avec cette idée-là, je vais devenir enseignante et après je rentrerais dans des écoles Montessori ». Extrait de l'entretien mené avec Mathilde.

passeurs d'idées, proches du mouvement « orthodoxe » du mouvement Montessori - dont nous avons esquissé quelques profils en annexe – qui entrent davantage dans la profession d'enseignant-e par le détour montessorien. Le directeur de l'association Public Montessori, Yanek, fait partie de ce même pôle et met bien en tension deux logiques distinctes dans la nébuleuse montessorienne : en venir à la pratique par la profession d'enseignant-e et en venir à la profession d'enseignant-e par la pratique pédagogique.

Ce deuxième temps de notre enquête met en exergue différents enjeux que la poursuite de l'ethnographie commencée permettrait d'étayer. Elle offre la possibilité de penser les homologies, les points d'accroche entre la carrière d'une idée et la carrière d'un agent. Le terme de carrière est ici à décliner en ses différentes dimensions -la carrière professionnelle, la carrière familiale, la carrière scolaire – et est à entendre dans son sens interactionniste : la carrière est un processus diachronique au cours duquel les individus anticipent leurs changements et interprètent leurs échecs ou réussites. La carrière ne désigne donc pas ici uniquement le parcours d'un-e enseignant-e au cours de son cycle de vie mais bien la projection de l'individu sur sa propre situation à partir de ses représentations. L'engagement dans la pédagogie Montessori est articulé à ces deux dimensions des trajectoires enseignantes. Éléments objectifs de parcours et perceptions subjectives de ce qui renvoyé de ce parcours aux enseignantes elles-mêmes se conjuguent étroitement dans les justifications apportées par les enseignantes rencontrées. Une telle approche permet alors de recontextualiser ce qui se présente sous la forme de contenus idéels (la pédagogie Montessori) à partir d'une indexation aux pratiques quotidiennes du métier. Un programme de recherche s'ouvre alors pour penser *la socialisation pédagogique* en articulant le temps court et le temps long. Par ce détour, le système scolaire est *in fine* abordé à partir d'une double exigence méthodologique : ses évolutions sont à penser comme reflets du système social mais sont aussi le résultat des dynamiques endogènes de ses transformations. Une telle approche *via* le prisme de la socialisation à la pratique pédagogique nécessite finalement de s'intéresser finement à quelque chose de relativement peu étudié en sociologie de l'éducation : que fait la socialisation professionnelle au métier d'enseignant ?

Les portraits-socio professionnels ici restitués sont à la fois semblables et différents. Les enseignantes rencontrées en entretien ont toutes « fait » leur transition. Mais elles ne l'ont fait et ne le font ni de la même manière, ni au même moment, ni pour les mêmes raisons. Cette partie s'articulera donc autour du déploiement de quelques argumentaires mobilisés et de logiques sociales rencontrées. Elle donnera à voir certaines tranches de vie, certaines anecdotes qui permettraient au terme d'une enquête plus approfondie de construire des idéaux-types de matrices d'engagement. Elle ne vise en aucun cas à élaborer des lois tendanciennes : nous penserons structuralement mais non forcément systématiquement. Quels sont les processus de la fabrique de l'enseignant-e Montessori ? Le chapitre 4 revient sur les différents cadres sociaux du changement de pratique pédagogique en s'intéressant aux justifications apportées par les enseignant-e-s pour justifier leur changement de pratique pédagogique.

Le chapitre 5 s'intéresse plus spécifiquement au rôle de la socialisation professionnelle dans le changement de pratique pédagogique. Le chapitre 6 conclut enfin sur une analyse des appropriations privées de la pédagogie Montessori en réintroduisant au centre du propos l'étude des carrières scolaires et familiales des enseignant-e-s.

CHAPITRE 4. *Dire sa conversion. Les différents cadres sociaux d'un changement de pratique pédagogique*

Que disent les enseignant-e-s de leur conversion pédagogique et de leurs appropriations des idées montessoriennes et comment en parlent-ils ? Ce chapitre s'intéresse à quelques argumentaires mobilisés et aux catégories de l'entendement pédagogique qui y sont sous-jacentes : quels sont les schèmes éthiques, philosophiques, psychologiques et éventuellement politiques par lesquels transite la diffusion de la pédagogie Montessori dans l'école publique ? Dans quelle mesure sont-elles des révélateurs de transformations au sein de l'espace des pratiques pédagogiques ? Comment se réfractent-elles au sein des champs scientifiques et politiques ? L'analyse des cadres sociaux de la conversion pourrait ainsi constituer un point d'entrée d'une analyse plus macro s'intéressant à la manière dont les controverses pédagogiques peuvent être re-problématisées en questions spécifiques conformes aux règles de production de chaque champ scientifique. Nous n'avons pas ici le terrain nécessaire pour s'intéresser à ces aspects de réfraction mais notons que c'est à partir de cette optique s'appuyant sur des reconfigurations macrosociales que s'est constituée disciplinairement l'histoire sociale des idées politiques et la sociologie de la réception. Nous plaçons ici pour une extension de ces principes méthodologiques à l'histoire sociale des idées éducatives en les liant à la fois à une sociologie de l'éducation et des politiques éducatives, mais aussi en la combinant à une sociologie du travail portant attention aux transformations morphologiques du corps enseignant. Nous présenterons dans ce chapitre les différents registres mobilisés par les enseignantes que nous avons rencontrées pour justifier leur conversion en identifiant dans un premier temps les éléments récurrents de ces discours (les « invariants ») (I) que sont le respect du bien-être psychologique et du développement de l'enfant (A), l'humeur antiinstitutionnelle (B) et une critique plus large « civilisationnelle »¹³⁰ (C) avant de nous

¹³⁰ Nous faisons ici le choix volontaire de mettre cet adjectif entre parenthèses en raison du caractère problématique que le terme a acquis dans l'espace public. Son utilisation à la fois essentialiste, anhistorique et occidental-centrée par S. Huntington dans *Le choc des civilisations* a été plus généralement reprise dans les espaces médiatiques et porte souvent en germe l'idée d'un combat « seul contre tous » de l'Occident face aux « nouveaux barbares » du monde musulman. Cela fait d'ailleurs bien longtemps que les anthropologues ont délaissé le terme pour se défaire du stigmate colonialiste pesant sur la discipline, lui préférant celui de culture. Le choix de ce terme ne s'explique donc pas ici par son épistémologie mais parce qu'il nous a été mentionné à plusieurs reprises au cours d'entretiens et qu'il était difficile de lui substituer un concept

pencher sur ses variations et ses raffinements moins évoqués médiatiquement : la critique de l'âge comme rapport social (A), une insatisfaction portant sur le rôle même du métier d'enseignant (B) et de finir sur un débat affectant tout autant les enseignant-e-s Montessori que le corps enseignant dans son ensemble : l'exigence intellectuelle et le rapport puérocentré au savoir (C). Ce chapitre, volontairement plus court que le reste du mémoire, s'attachera à penser les verbalisations propres aux pratiques de la pédagogie Montessori, permettant, en situation, aux enseignantes de produire des justifications.

I- Les invariants d'un discours

I-A Le cadre bien-être et psychologie de l'enfant

Un premier registre observé s'appuie sur des catégories morales et psychologiques visant à défendre le bien-être de l'enfant. Les enseignantes défendent une approche pédagogique qui soit à l'écoute du développement des enfants, de leur personnalité et de leurs goûts. Le champ lexical mobilisé est celui du malheur, du bonheur et de la joie d'apprendre. C'est parfois le *corps* même de l'enfant qui est jugé à protéger et à libérer. Les enseignantes critiquent ainsi le rapport disciplinarisé et étriqué qui sous-tend l'agencement spatial des classes et l'organisation des enseignements qui viendrait contraindre l'enfant dans ses mouvements. Ce n'est plus seulement la pédagogie traditionnelle qui est mise en cause mais bien la dimension propre de la spatialité et de la temporalité pédagogique qu'elle sous-tend¹³¹. A rebours de son exercice dans et par l'urgence, les enseignantes revendiquent ici une *circulation* des espace-temps pédagogiques. Laisser des espaces libres et épurés sans une omniprésence du mobilier permettrait de fluidifier les déplacements et de laisser davantage de temps aux enfants avant de changer d'activité. Au nom du bien-être de l'enfant, c'est ici le changement permanent entre ateliers en pédagogie traditionnelle qui est remis en cause. Cette injonction au changement négligerait

aussi globalisant. Par ailleurs, nous pouvons presque ici y assigner une acceptation éliassienne (le processus de civilisation comme transformation de la contrainte en auto-contrainte) dont les argumentaires ne sont pas absents des défenseurs de la communication non-violente (voir I-C). Il demeure néanmoins que l'emploi de ce mot valise sans véritable vertu analytique a ses limites que nous n'ignorons pas.

¹³¹ Les enseignantes développent ainsi des arguments quasi-foucaldiens en ramenant certains aspects de la pédagogie traditionnelle à des techniques disciplinaires. L'analogie avec la définition que propose Michel Foucault de la discipline n'est pas inintéressante pour comprendre ici la nature des argumentaires mobilisés qui invitent à repenser l'organisation du temps et de l'espace dans les classes. L'auteur consacre ainsi tout un passage de *Surveiller et Punir* aux ouvrages de Jean Baptiste de la Salle, fondateur des Frères des Écoles chrétiennes dans lesquels il puise une part de la généalogie de ces techniques disciplinaires. Parmi les caractéristiques qu'il relève et qui font ici écho aux argumentaires des enseignantes, notons « **l'art des répartitions** » (« la discipline procède d'abord à la répartition des individus dans l'espace », « la discipline parfois exige la clôture, la spécification d'un lieu hétérogène à tous les autres et fermé sur lui-même », « mais le principe de « clôture » n'est ni constant, ni indispensable, ni suffisant dans les appareils disciplinaires. Ceux-ci travaillent l'espace d'une manière beaucoup plus souple et plus fine. Et d'abord selon le principe de la localisation élémentaire ou du *quadrillage*. A chaque individu, sa place ; et en chaque emplacement, un individu », « la règle des emplacements fonctionnels » -selon laquelle les places ainsi déterminées se doivent de répondre à un aspect utilitaire -, « l'organisation de l'espace sériel » - selon laquelle chacun occupe un rang-) et **le contrôle de l'activité** (« l'emploi du temps (...) – établir des scansion, contraindre à des occupations déterminées, régler les cycles de répétition - », « l'élaboration temporelle de l'acte (...) ». Le temps pénètre le corps et avec lui tous les contrôles minutieux du pouvoir », « la mise en corrélation du corps et du geste (...) Dans le bon emploi du corps, qui permet un bon emploi du temps, rien ne doit rester oisif ou inutile », « l'articulation corps-objet. La discipline définit chacun des rapports que le corps doit entretenir avec l'objet qu'il manipule, « l'utilisation exhaustive (...) – intensifier l'usage du moindre instant »). Voir le chapitre 1 de la partie III de *Surveiller et Punir*, « Des corps dociles ». On peut prêter ici à la comparaison un effet anachronique proprement anhistorique. Nous prenons ici néanmoins l'analogie pour ce qu'elle nous dit du rapport spatio-temporel de la discipline scolaire (ici conçue comme une imposition extérieure, par l'effet de micro-dispositifs). Pour un approfondissement de l'usage de la théorie foucaldienne dans les études sur la discipline scolaire et ses limites, voir la partie IV du chapitre 1 de la première partie de la thèse de Rachel Gasparini, « Schémas de docilité et techniques du pouvoir disciplinaire ».

complètement le rôle de la répétition des tâches dans la consolidation des apprentissages. Lors de notre visite dans la classe de Marie, nous avons en effet pu constater l'extrême variabilité temporelle des ateliers mis en place par l'enseignante. Certains enfants peuvent y rester quelques secondes comme parfois près d'une demi-heure. Cette circulation des espace-temps pédagogiques n'implique néanmoins pas un retrait de toute forme de discipline scolaire. J'ai ainsi pu remarquer que Marie pouvait être parfois assez directive dans ses propos et cherchait souvent à inciter les enfants pour les orienter : « *Quand tu commences un travail tu le termines !* », « *Je ne suis pas d'accord les moyens vous n'avez pas le droit de jouer si vous n'avez pas écrit vous le savez* ». R. Gasparini a bien montré dans sa thèse comment les pédagogies dites alternatives ne se manifestaient pas forcément par un rapport détendu aux normes d'autorité. En étudiant au milieu des années 90 une école hors contrat Montessori à Lyon, à une époque où elle dénombre seulement une trentaine d'établissements appliquant cette pédagogie à Paris et une douzaine en province, elle montre que « la discipline, même dans les écoles « nouvelles » fait partie intégrante du mode scolaire de socialisation à l'école primaire » qui « insère l'élève dans des formes d'exercice du pouvoir » (Gasparini, 1998). Néanmoins, cet aspect n'est absolument pas quelque chose de caché dont les enseignantes n'auraient pas conscience et que le sociologue viendrait mettre en lumière comme pour avaliser une conformité ou non de la pratique au canon pédagogique. Les enseignantes rencontrées sont loin d'être dans cette forme d'irénisme scolaire et revendiquent tout à fait être amenées à élever la voix pour maintenir l'ordre. Au contraire même, il s'agit d'une manière pour elles de mettre à distance le stigmate du laissez-faire assigné à la pédagogie dont nous avons vu au premier chapitre à quel point il pouvait s'accompagner d'un marquage proprement politique.

I-B L'humeur anti-institutionnelle ¹³²

Un deuxième registre mobilisé par les enseignantes rencontrées décale quelque peu le propos : ce n'est pas tant « *sa* » pratique pédagogique qui est remise en cause mais l'Éducation Nationale en tant qu'appareil institutionnel : une institution misonéiste qui serait rétive à tout forme de changement. La différence avec le premier pôle réside avant tout dans la *visée* du changement : la réflexion pédagogique invite l'enseignante à réfléchir davantage à une pratique de changement du système qu'à une pratique de transformation de sa propre personne. L'espace est ici critique à la fois des pratiques d'enseignements mais aussi de l'institution scolaire. Notons que ce pôle opère un décalage par rapport au canon pédagogique initial : Maria Montessori ne critiquait pas tant l'école en tant que sphère institutionnelle cristallisée – tout bonnement car ce que nous nommons « école » est alors en pleine institutionnalisation

¹³² Nous empruntons ici le terme « d'humeur institutionnelle » à P. Bourdieu : P. Bourdieu utilise ce terme pour qualifier « la désillusion » inclinant l'agent à « étendre à toutes les institutions la révolte mêlée de ressentiments que lui inspire l'appareil scolaire ». Elle s'incarne dans « une mise en suspens pratique de l'adhésion doxique aux valeurs qu'il [le monde social] professe et au refus des investissements qui sont la condition sine qua non de son fonctionnement ». Voir P. Bourdieu, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, p.11, 1978. Le terme n'est ici pas utilisé dans l'acceptation politique qu'en propose P. Bourdieu pour qui mai 68 représente l'exemple par excellence de cette humeur-institutionnelle produite par un certain état du système scolaire faisant des déclassés du système des révoltés. Ce schème explicatif de mai 68 par le prisme du déclassement a été remis en cause par la sociologie politique. Voir sur ce point les travaux de J. Pagis. Nous le prenons ici davantage pour ce qu'il nous dit des argumentaires enseignants proprement dirigés non pas tant vers les pratiques enseignantes mais vers l'appareil scolaire comme institution.

– mais bien la position de l’adulte. Le schème mobilisé est ici davantage celui de la *critique politique* de l’institution scolaire, bien qu’il ne s’accompagne pas nécessairement d’une politisation – au sens de politisation partisane – de la critique. Sont particulièrement ici visées la dimension hiérarchique d’un corps inspectoral rétif à toute forme d’expérimentation de terrain et l’organisation des animations pédagogiques, qui au lieu de la combler, ne ferait que redoubler l’absence de formation continue stimulante pour les enseignant-e-s.

I-C La critique « civilisationnelle »

Ce troisième et dernier schème que l’on retrouve à des degrés divers chez les enseignantes rencontrées fait du changement pédagogique une entreprise plus globale et plus totalisante. L’aspect hygiéniste historiquement fort et empreint de l’idée d’un progrès civilisationnel par la pacification des mœurs est requalifié par l’argumentaire de la communication non-violente¹³³ et peut-être subsumé ensuite par la question du numérique. Certaines enseignantes mettent ainsi en lien leur pratique avec ce qui leur apparaît comme un essor de l’écologie, du féminisme et expriment plus largement un rapport créatif à « un monde post-moderne »¹³⁴. Le vocabulaire utilisé dans ce schème est souvent celui de la cure morale et spirituelle, cure qui permettrait d’aller vers une société toujours plus civilisée. La place de l’école dans le processus de transformation sociale y est alors questionnée : ce n’est pas tant l’école qu’il s’agit de transformer mais bien la société *via* le projet de formation d’hommes et de femmes nouveaux. Ce schème pourrait en somme être qualifié de registre de l’aggiornamento : est défendu à la fois une mise aux normes de l’école aux transformations de la société et une transformation de la société *via* cette mise aux normes de l’école. C’est ici que l’on retrouve le lien avec l’intérêt développé par certaines des enseignantes rencontrées pour des pratiques ésotériques (le yoga et l’accouchement naturel chez Éléonore, l’intérêt pour P. Rabhi et le tai-chi pour Dominique). Ces pratiques dites New-Age ne fonctionnent peut-être pas tant comme un halo qui dans son contenu serait intrinsèquement proche de la pédagogie Montessori : elles sont plutôt à concevoir comme des facilitateurs d’inculcation de dispositions à se convertir en développant un certain sens de la vocation. Cette entrée par l’ésotérisme des pédagogies dites alternatives n’est par ailleurs pas quelque chose de nouveau : des travaux déjà cités au chapitre 1 ont ainsi montré le lien historiquement fort entre la pédagogie Montessori et la société théosophique (Wagnon, 2017). Cette critique « civilisationnelle » n’est peut-être pas tant à interpréter comme le reflet de ce qui serait un « grand changement » mais s’articule à un aspect que nous nommerions réticulaire : c’est aussi par ces *réseaux* de pratiques ésotériques que transite la pédagogie

¹³³ La communication non-violente est une marque déposée (Non Violent Communication) par Marshall B. Rosenberg, docteur en psychologie clinique. Elle se présente comme un outil œuvrant à la résolution de conflits par le développement de l’empathie. Elle s’est diffusée en France ces dernières années dans le milieu scolaire à travers la pédiatre Catherine Gueguen.

¹³⁴ Nous mettons ici les guillemets pour souligner notre non-adhésion à ce prisme de lecture du monde en termes de fluidification des identités qui désindexe de telles pratiques de toute leur consistance historique et des variabilités sociales avec lesquelles elles s’expriment.

Montessori. La critique ne vaut ici pas seulement pour ce qui est dit mais pour ce qu'elle permet : une adoption d'attitudes davantage à même de précipiter la volonté de changement de l'enseignante.

Ces trois schèmes mobilisés (le cadre bien-être et psychologique de l'enfant, l'humeur anti-institutionnelle et la critique « civilisationnelle ») témoignent du mille-feuille critique que peut représenter la conversion à la pédagogie Montessori. Celle-ci s'articule à différents registres qui se manifestent eux-mêmes à plusieurs échelles. C'est tout autant le travail sur autrui (favoriser le bien-être de l'enfant) que le travail sur soi qui est questionné et qui permet, progressivement, de monter en généralité pour interroger le rapport de l'enseignante à l'institution qui l'encadre – l'Éducation Nationale – et à la société qui l'entoure.

II- Variations et raffinement

Les justifications que nous venons de présenter font figure de topos du parler pédagogique montessorien : ce sont ces lieux-communs qui sont diffusés médiatiquement et qui sont exprimés facilement en entretien. Néanmoins, nous présenterons dans cette partie quelques schèmes ayant retenu notre attention pour les problématiques qu'ils proposent ou pour les pierres d'achoppement au sein du corps enseignant qu'ils provoquent.

II-A Une critique de l'âge comme rapport social

Chez certaines des enseignantes rencontrées, la pratique de la pédagogie Montessori s'ancore dans une critique de l'âge entendu avant tout comme un rapport social. Deux points peuvent être dégagés de ce discours. D'une part, ces propos portent à la critique l'*autorité* de l'adulte et la manière dont il hypostasie l'enfant en s'introduisant directement dans l'ensemble des interstices de sa vie. C'est le rapport d'âge en tant que relation sociale impliquant une certaine *domination* qui y est alors critiqué. Les enseignantes rejettent ici à la fois le type de relation qui s'y joue (domination) et les rôles qu'elle sous-tend (activité de l'adulte, passivité de l'enfant). Cette critique, commune à d'autres pédagogies dites alternatives, peut être arrimée à des revendications proprement politiques : le jeu enfantin – ici incarné par les fiches proposées en pédagogie dite « traditionnelle » - serait inventé et usité par les adultes comme *moyen d'achat* de la paix sociale. La différence entre cette critique politique et une critique que nous qualifierons davantage de critique partisane, associée à une politisation revendiquée et affichée – comme pour certains tenants de la pédagogie Freinet – réside dans la définition du pouvoir qu'elle propose. Si remise en cause du pouvoir de l'adulte il y a, celui-ci n'en est pas pour autant qualifié de chien de garde de l'idéologie bourgeoise. La critique ne porte pas sur le prisme classiste mais elle n'en est pas moins politique. Nous plaillons ici pour une réintroduction de l'âge comme grille de lecture

des rapports sociaux (Rennes, 2016) ce qui implique non seulement de s'intéresser à l'âge comme variable orientant certaines pratiques sociales mais aussi à l'âge comme objet de critiques formulées par les agents.

D'autre part, ces enseignantes remettent parfois en cause l'existence, au sein même de l'Éducation Nationale, d'une police des âges qui régirait la progression des apprentissages. Le terme de police n'est pas ici à entendre dans son acception répressive mais en tant que ce qui gouverne et administre les bonnes conduites. L'école catégorise les enfants à partir de leur âge chronologique et de fait, segmente ce groupe social¹³⁵ : c'est ici l'âge en tant que critère de classification et catégorie de gouvernement des populations qui est mis en cause. Plus même, cette répartition des enfants par âge implique une temporalité éducative extrêmement rapide. Il est difficile pour les enseignant-e-s de conduire pédagogiquement un programme alors même qu'au moment où les enfants s'adaptent à l'enseignante, ces derniers se voient changer de classe. Ainsi l'exprime par exemple Marie, enseignante depuis 24 ans, pratiquant actuellement la pédagogie Montessori dans une école au recrutement social plutôt favorisé d'un arrondissement de l'Est-Parisien :

« Aider tout le monde et... Faire en sorte que... J'ai toujours été contre le fait d'avoir une année d'âge, je trouve que c'est hyper violent de faire une rentrée avec trente petits qui pleurent, enfin moi c'était mon cas hein j'étais en petite section pure et je me disais olala c'est horrible, les petits c'est vraiment dur en début d'année. En janvier c'est royal, à partir de janvier c'est vraiment super. Et tu les lâches quand tu commences à les avoir formés et que tout va bien. C'est terrible. Parce que... Parce que t'as passé un an à travailler... Alors je me disais c'est pas grave, mes collègues en profitent, mais finalement pas tant que ça parce qu'on travaille différemment... (...) »

Pour ces enseignantes, le multi-âge couramment pratiqué dans les classes Montessori permet de répondre à ces deux exigences. La présence d'enfants aux âges différenciés remet en cause la catégorisation par niveau d'âge et l'émulsion collective qui s'en ensuit favoriserait, selon les principes de la pédagogie, les apprentissages. A la figure omnipotente de la figure enseignante devant un parterre d'élèves d'âge égal se substituerait des enfants aux âges différenciés à même de s'auto-organiser. Le

¹³⁵ P. Ariès a montré comment, historiquement, l'école joue un rôle dans la fixation des classes d'âge. La jeunesse comme classe d'âge et comme groupe social se crée par son enfermement dans l'école. Le milieu scolaire fait exister l'enfant. Sur ce point, G. Vigarello note le parallélisme à opérer entre M. Foucault et P. Ariès. Tout un courant de réception lit P. Ariès à partir de M. Foucault et du confinement de l'enfant par l'institution scolaire. Certains arguments rencontrés chez les enseignantes renvoient à cet aspect comme nous l'avons montré dans la partie I. Voir G. Vigarello, « Les paradigmes d'une histoire de l'enfance », *Le débat*, n°121, pp.154-157, 2004. J. Rennes insiste quant à elle dans sa notice « Age » de l'*Encyclopédie critique du genre* sur le caractère historique de la mobilisation des données d'état civil pour organiser la socialisation des membres de la nation, à travers la conscription, le droit de vote mais aussi l'obligation scolaire. Elle mobilise elle-aussi les concepts foucauldien pour rendre compte de la manière dont « le gouvernement « biopolitique » mobilise l'âge civil comme instrument de gestion, de protection et de contrôle des populations administrées ». Voir J. Rennes, « Age », *Encyclopédie critique du genre*, La découverte, pp. 42-53, 2016.

multi-âge offre de plus à l'enseignant-e la possibilité de suivre sur plusieurs années ses élèves. Comme nous l'avons déjà évoqué, il libérerait qui plus est l'ATSEM d'une partie du sale boulot que représente le soin apporté aux plus jeunes enfants (hygiène, sieste) et lui permettrait d'épauler plus souvent l'enseignante dans les moments d'apprentissage.

II-B Une insatisfaction portant sur le rôle même de l'enseignant-e

La conversion pédagogique ne s'exprime pas seulement sous le registre d'un changement de pratique. Si ce dernier permettrait un changement radical d'approche en modifiant la posture même de l'enseignant-e, cette critique proprement positionnelle ne porte pas uniquement sur la place dévolue à l'adulte (voir II-A) mais aussi sur les frontières de son rôle en tant que professionnel de l'éducation. A l'insatisfaction ressentie au cours de la carrière de l'enseignant-e (voir chapitre suivant) s'ajoute un questionnement propre sur son *autonomie* professionnelle. Marie nous fait ainsi part de la trop grande prégnance des parents dans la gestion de la classe qui, au début de sa pratique professionnelle, « *retardaient son temps de classe* » en restant parfois jusqu'à de grosses demi-heures dans la salle lors de l'accueil des élèves. Son changement de pratique l'amène à concevoir ce temps d'accueil comme « *un temps pédagogique* » à part entière en se rendant entièrement disponible pour chaque enfant et en limitant l'accès des parents dans le cénacle pédagogique. La pratique de la pédagogie Montessori lui a alors donné l'occasion de renégocier les frontières de son territoire professionnel. C'est bien ici d'une exigence de professionnalité dont il s'agit : la mise en œuvre de la pédagogie Montessori a ici un aspect proprement fonctionnel en ce qu'elle permet de panser des insatisfactions ressenties au cours de la carrière en changeant en partie la définition que l'enseignant-e se donne de son métier.

II-C L'exigence intellectuelle et le rapport puérocentré au savoir

L'institutionnalisation de l'école maternelle et sa fréquentation progressive par les enfants des classes supérieures s'est accompagnée d'un débat ayant marqué de fer blanc de nombreuses réformes : la maternelle est-elle et doit-elle être ou non un pré-CP ? Les jugements des enseignantes rencontrées diffèrent quant à la place de la pédagogie Montessori dans ce débat. Pour certaines, il s'agit d'une pédagogie exigeante intellectuellement qui leur permet de mettre à distance le rapport puérocentré au savoir. Nous verrons dans le chapitre 6 que ce profil peut être articulé à des logiques sociales visant une revalorisation symbolique du parcours scolaire et professionnel antérieur de certaines de ces enseignantes. Un tel discours a également pour conséquence de se défaire du stigmate du laissez-faire associée dans les représentations à la pédagogie Montessori¹³⁶ en rappelant le caractère proprement

¹³⁶ Cet aspect n'est en effet parfois pas entendable par les inspecteur-ice-s. Dans sa conférence donnée devant les membres de Public Montessori que j'ai pu visionner en ligne, B. Kolly rappelle le caractère proprement historique de cet étiquetage de la pédagogie comme celle du « laissez-faire » de l'enfant. Elle cite à cet égard un extrait d'article de la revue *L'éducation infantine*, publiée chez Nathan à partir de 1903, datant ici de 1914, où P. Kergomard compare la pédagogie Montessori à une abbaye de Thélème. Elle fait ainsi référence à un passage célèbre du

exigeant de la pédagogie. La prénotion laxiste y est alors mise au placard et offre au contraire aux enseignantes les moyens de donner à leur conversion un surplus de sens social désirable et désiré pour ce qu'il permettrait comme acquisitions à la fois pratiques (l'autonomie de l'enfant dans tous les instants de sa vie quotidienne) et intellectuelles (des progrès dans ces compétences élémentaires que sont la lecture et l'écriture). Cette mise à distance a pour conséquence concrète d'allonger métaphoriquement le temps de l'enfance en faisant commencer le « métier d'élève » de manière plus précoce. Derrière la liberté laissée aux enfants est en réalité visée une acquisition plus anticipée des savoirs et des savoir-faire que représentent la lecture et l'écriture. C'est d'ailleurs sur ces deux aspects que C. Alvarez revendique des résultats exceptionnels. L'étudiante-sociologue ne se fait pas ici juge de la pratique et de l'efficacité de la méthode. Notons cependant que nous avons été surpris lors de notre visite de la classe de Marie par les compétences développées en lecture et en écriture de certains élèves de moyenne section. Nous avons ainsi pu observer en situation des enfants s'adonner à des exercices libres de rédaction à partir de photographies. Nous manquons ici cruellement d'un dispositif rigoureux de mesure et de comparaison pour pouvoir en appréhender toute la spécificité mais une telle observation nous a semblé illustrer en pratique l'exigence face à l'acquisition des savoirs que nous avaient présentée en entretien certaines enseignant-e-s. La progression précoce des apprentissages en décalage avec ce que serait un progression type régie par l'horloge scolaire des programmes est au cœur des remarques parfois négatives formulées par les inspecteur-ice-s qui visitent ces classes. Magali, l'enseignante qui nous a accueillie lors de la réunion du groupe départemental 2, nous a ainsi évoqué en ces termes sa dernière inspection survenue peu avant notre rencontre :

« Il [l'inspecteur] est plutôt bienveillant mais je suis allée trop loin pour lui. Il m'a mis un avis favorable mais il l'a noté. Je suis allée trop loin dans les programmes et j'ai été cassée ».

Guillaume nous évoque de même les critiques adressées par son inspecteur quant à sa pratique de l'opération de la division en classe de moyenne-grande section. Au contraire, Nathalie, Sylvie et Clara critiquent ouvertement la présence de la division dans le programme de formation organisé par Agathe, docteure en psychologie. « *On ne sait pas à quoi ça sert enfin on ne voit pas très bien, en maternelle, on se pose la question...* ». D'autres enseignant-e-s rencontrées insistent quant à elles longuement sur l'atmosphère proprement ludique que revêt à leurs yeux la pédagogie Montessori, rapprochant ainsi davantage la pédagogie du modèle expressif conceptualisé par E. Plaisance. Elles mettent ainsi à distance une conception de la maternelle comme institution scolaire primarisée en revendiquant ouvertement la pratique d'une pédagogie dite du jeu, reportant à plus tardivement les enjeux proprement scolaires. Le cas le plus emblématique à cet égard est sans aucun doute Déborah qui parle elle-même

Gargantua de F. Rabelais où l'auteur esquisse le tableau de cette utopie à la devise significative : « Fais ce que tu voudras ». Bérangère Kolly met en parallèle le discours de l'inspectrice et celui des inspecteur-ice-s actuel-le-s. « Je laisse cela à votre méditation » précise-t-elle, au quel conseil la salle répond par des éclats de rire.

d'une pédagogie « *de l'apprentissage de l'autonomie, du jeu* ». Ce n'est pas un hasard si ce registre de mise à distance de la primarisation des savoirs se manifeste de manière plus prononcée chez cette enseignante pratiquant la pédagogie en pôles d'apprentissages. Cette dernière correspondrait *in fine* davantage aux descriptions données par les travaux canoniques en sciences sociales des pédagogies invisibles. On ne peut alors que désunifier le label de pédagogie alternative qui ne permet pas de porter finement attention aux débats mêmes qui traversent les enseignant-e-s s'en revendiquant et qui ont trait à des conceptions diversifiées mais *concrètes* de ce que devrait être l'acquisition des apprentissages.

L'entrée dans la pédagogie Montessori relève donc d'un double mouvement : un travail sur autrui ou plutôt pour autrui (améliorer le bien-être de l'enfant) et un travail sur soi (redevenir ce que l'on a été et mettre à distance ce que l'institution nous a fait devenir). Si les registres mobilisés diffèrent d'une enseignante à l'autre, tous se construisent dans et par la pratique enseignante. On perçoit ici que quelque chose se joue dans la dynamique même de la carrière professionnelle de l'enseignant-e. Comment alors penser les conditions sociales de ce *parler* pédagogique ?

CHAPITRE 5. La construction de dispositions au cours de la carrière professionnelle. Portraits socio-professionnels du changement de pratique pédagogique

Ce chapitre propose de prendre au sérieux le rôle de la socialisation professionnelle dans le changement de pratique pédagogique. Cette dernière sera abordée de deux façons : la conversion est le produit d'une socialisation professionnelle vécue objectivement mais aussi parfois perçue comme telle – les enseignant-e-s se posant clairement en opposition avec le travail d'inculcation de l'institution Éducation Nationale (I) mais elle est également favorisée dans certains des profils rencontrés par certaines dispositions acquises hors de l'institution lors d'une socialisation professionnelle antérieure (II).

I- « Je fais ça ou je meurs ». Réinscrire le changement pédagogique dans la carrière professionnelle de l'enseignant

A rebours d'une partie des enseignant-e-s proches du pôle orthodoxe de la nébuleuse montessorienne, le changement de pratique pédagogique intervient chez les enseignant-e-s d'école publique au cours de la carrière professionnelle enseignante. Cet élément objectif nous invite à refaire de la carrière un outil d'analyse du corps enseignant et de ses mutations. Notre positionnement vis-à-vis de l'emploi interactionniste du terme et de l'étude canonique d'H. Becker des enseignantes de Chicago est double¹³⁷. Nous reprendrons ici le concept de carrière à partir du sens général du terme qui conjugue éléments objectifs affectant une trajectoire et interprétations que les agents s'en font à partir de leurs propres représentations et nous nous intéresserons à ce que les interactions avec les différents groupes (que Becker nomme « clients » et qui regroupent à la fois les personnes sur qui et pour lesquelles le travailleur remplit son service, les personnes qui évaluent le service de l'enseignant-e et celles qui ont le droit d'interférer dans le processus de travail : enfants, chefs, collègues, parents) font à la pratique professionnelle (Becker, 1952).

Néanmoins, comme le souligne R. Sirota dans une communication à propos du travail de thèse de l'auteur, un des points aveugles des constats établis par H. Becker réside dans l'absence d'analyse des contenus d'enseignement (Sirota, 1993). La sociologie du curriculum est évacuée de l'analyse du corps enseignant. Nous nous proposons ici, à partir de notre cas spécifique, de poser quelques jalons à ce que pourrait permettre une articulation des deux aspects : comment s'opère la rencontre entre la *carrière professionnelle* enseignante et la *carrière de l'idée montessorienne* ? Nous nous intéresserons à deux étapes de la conversion pédagogique. Le commencement dans la pratique est le résultat d'un face-à-face avec des situations professionnelles jugées difficiles mais est aussi le produit d'un processus de maturation d'un travail de soi visant à une entreprise de changement global de sa personne (I-A). Le maintien dans la pratique se cimente par la relecture de son parcours à partir de lunettes montessoriennes (I-B) et par les relations professionnelles auxquelles fait face l'enseignante (II-B).

I-A Commencer. Le changement pédagogique comme travail de soi, pratique sur soi

Aux précédents registres évoqués par les enseignantes pour justifier leur changement de pratique pédagogique et qui renvoient à la dimension propre d'un travail sur autrui se surajoutent des arguments ayant davantage trait à un travail sur soi : l'entrée dans la pratique pédagogique montessorienne est justifiée par le fait qu'elle permettrait de dépasser non seulement l'insatisfaction professionnelle ressentie au cours de la carrière, insatisfaction qui peut se traduire par une réelle souffrance au travail chez ces enseignantes, mais aussi de réparer cette transformation de soi vécue sur le mode de l'altérité (je ne suis pas ce que je devrais être) et imputée au travail au corps que réaliserait l'institution Éducation Nationale à ses enseignant-e-s tout au long de la carrière. La conversion pédagogique est alors perçue

¹³⁷ Il s'agit du travail de thèse d'H. Becker, réalisé sous la direction d'E. Hughes. Dans sa thèse ; H. Becker s'intéresse notamment aux conséquences des différences de composition sociale des publics d'élèves sur le travail et les carrières des institutrices de Chicago. Voir notamment : « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, Vol.57, n°5, pp-470-477, 1952.

par les enseignantes elles-mêmes comme le résultat d'un travail de réflexivité les amenant non seulement à réfléchir sur leurs propres pratiques mais aussi à se reconnecter à ce que serait un être soi déjà là en donnant un supplément de sens à leur carrière. Le retour sur soi préalable à la conversion pédagogique est *in fine* exprimé en ces termes : faites-moi changer ce que l'institution m'a fait devenir.

Le questionnaire a ainsi fait apparaître que les enseignantes qui s'engagent dans la pédagogie Montessori sont pour la plupart des enseignantes ayant déjà acquis une certaine expérience dans leur métier. Ce résultat nous a surpris : nous avions davantage en tête l'image d'une enseignante jeune dont la conversion aurait pu être imputée à un effet d'âge – la jeunesse comme âge de l'apesanteur sociale amenant les agents à réviser leurs routines - ou à un effet de génération - transformations récentes des modalités et des contenus de formation. Chez les enseignantes du public, l'âge renseigné s'étale de 30 à 59 ans avec une moyenne à 44 ans et demi. Un quart de l'échantillon a entre 30 ans et 40 ans au moment de la passation du questionnaire (1^{er} quartile), un quart entre 40 ans et 43 ans et demi (médiane), un quart entre 43 ans et demi et 49 ans (3^{ème} quartile) et un quart plus de 49 ans. Nous nous sommes également intéressés à l'ancienneté des enseignantes dans la profession au moment de leur conversion, ancienneté que nous avons défini comme l'écart entre l'année d'entrée dans la profession d'enseignante et l'année de mise en place de premiers dispositifs inspirés de la pédagogie Montessori dans sa classe. Ce calcul permettait de neutraliser en partie les effets des reconversions professionnelles dans les mesures de l'âge chronologique des enseignantes : un âge plus élevé ne signifie pas forcément une ancienneté plus grande dans la profession d'enseignante. Là encore, nous avons été étonnés par les résultats obtenus : pour des valeurs s'étendant de 1 an à 30 ans, la moyenne s'établit à 14 ans avec un premier quartile situé à 10 ans, une médiane à 13 ans et un troisième quartile à 17 ans et 3 mois. Ces résultats invitent donc à prendre au sérieux la notion de *socialisation professionnelle* dans les facteurs explicatifs de changement de pratique pédagogique : le sociologue pressent ici qu'il se joue quelque chose d'important dans le temps long de la carrière professionnelle de l'enseignant-e. Le changement de pratique pédagogique s'explique-t-il uniquement par l'*offre éducative* de la Montessori-mania qui s'offre aux enseignantes et dont elles se saisissent ?

Nombreuses sont les enseignantes à nous avoir fait part de frustrations relatives ressenties au cours de leur carrière faisant état de désajustements produits entre leurs attentes du métier d'enseignant-e (métier prescrit) et les ressources dont elles y disposent pour s'y conformer (métier réel). L'entrée dans la carrière est particulièrement décrite comme un moment où les enseignant-e-s réévaluent leurs attentes : avant de parler pédagogie, il faut, selon l'expression qui y est consacrée, « *prendre en main* » sa classe. Les difficultés rencontrées lors de ces dernières ne constituent pas seulement un rituel d'entrée dans la profession. Cette mise à l'épreuve par la gestion de classe se retrouve tout au long de la carrière de l'enseignante et n'est pas forcément contrebalancée par l'acquisition de compétences voire d'un sens pratique permis par l'ancienneté conquise dans le métier. L'investissement pédagogique montessorien doit alors être compris dans un rapport pratique : il est l'une des réponses apportées à des problèmes concrets rencontrés par ces enseignant-e-s. Ainsi par exemple de Dominique, dont les propos, cités en

titre de partie, font écho à une réelle souffrance au travail. Dominique nous explique en entretien avoir plusieurs fois songé à quitter la profession d'enseignant-e en raison des difficultés rencontrées (« *je cherchais vraiment une autre façon de faire, parce qu'il y avait quelque chose qui clochait* »). La formule qu'elle adresse alors à Pascale, sa directrice, résume assez bien la radicalité des propos : « *Je fais ça ou je meurs* ». La pédagogie Montessori est ainsi une manière pour Dominique de s'équiper individuellement pour faire face à des situations professionnelles jugées difficiles. Nous défendons ici la thèse que l'engagement dans la pédagogie Montessori est avant tout un moyen de vieillir au sein de l'institution. L'idée d'une adaptation par l'enseignante de son univers de travail aux situations professionnelles vécues n'est-elle pas la matrice originelle du travail d'H. Becker ? Comme le souligne R. Sirota, « l'étude des institutrices de Chicago représente un laboratoire idéal pour l'étude des carrières car il n'y a quasiment pas de mobilité verticale » (Sirota, 1993 : 23). Même si les enseignant-e-s connaissent une revalorisation financière de leur parcours au cours de leur carrière et que les mutations géographiques font souvent office de reconnaissance sociale, on peut estimer que l'engagement dans la pédagogie Montessori leur offre un nouvel avenir professionnel conforme à la situation de devoir « vieillir sans vraie carrière » (Demailly, 1991 in. Montandon, 2004 : 188). La pédagogie Montessori ne constitue-t-elle pas dans ce cas une forme de mobilité horizontale entendue comme le produit d'un processus d'ajustement aux situations ? Le vieillissement doit ici être pris au sérieux comme concept explicatif des faits sociaux : nous ne l'entendons pas seulement dans son acception biologique mais bien comme un processus qui reconfigure le rapport que les individus entretiennent avec les « choses » et qui les conduit à redéfinir les frontières de leur rôle social. Margaux utilise elle-même ce vocabulaire conceptuel lorsque je la rencontre au cours de la réunion du groupe départemental 2 – « *ça me rajeunit de faire de la pédagogie Montessori !* » La vieillesse chez Margaux est ce qui demeure du côté des trajectoires normées. Ce n'est pas tant ici l'âge qui est le critère de la définition de la vieillesse chez les enseignantes mais bien ce qu'elle charrie comme imaginaire : le conservatisme et le rappel à ce que serait la norme pédagogique. Le vieillissement de soi est une relation sociale qui ne se comprend que par rapport à autrui : c'est dans la mise en relation vis-à-vis de l'autre – ici, l'autre pédagogique – qu'il se construit¹³⁸.

En complément à la perspective développée par F. Carraud qui conçoit l'investissement pédagogique avant tout comme le résultat de problématiques concrètes que se posent les enseignantes et qu'elles rencontrent aujourd'hui à l'école maternelle, nous pensons que celui-ci doit également être abordé à partir du concept de travail sur soi. La pédagogie Montessori n'est peut-être pas seulement perçue comme « un moyen de se développer professionnellement » (Carraud, 2017) mais aussi comme un moyen de développement personnel face à une relation jugée altérée au métier d'enseignant. Les deux éléments sont indissociables : la confrontation avec les agents de l'institution (inspecteur-ices, collègues) ou avec les enfants est vécu sous le prisme d'une remise en cause de sa propre personne.

¹³⁸ Pour reprendre ici la réflexion menée par N. Elias dans *La solitude des mourants* : « le processus de vieillissement modifie souvent de façon fondamentale la position de l'individu dans la société et du coup l'ensemble de ses relations à autrui ».

Ainsi par exemple de Dominique, qui nous raconte en détail les animations pédagogiques au bout desquelles elle sort « *avec l'impression de mal faire [s]on métier* ». Certaines analyses menées dans la perspective de F. Carraud sont stimulantes en ce qu'elles permettent de lier les trajectoires sociales et scolaires de ces enseignantes avec l'état et l'évolution du système d'enseignement. C. Huard, dans cette même perspective, fait ainsi l'hypothèse que le déploiement de pratiques issues des pédagogies nouvelles pourrait être lié à des transformations objectives affectant les conditions de travail des professionnels de l'éducation : l'évolution de la prescription institutionnelle à l'égard de l'école maternelle (avec notamment la réforme de 2008 qui continue de la primariser avec des logiques toujours plus curriculaires des programmes¹³⁹), l'accueil de nouveaux publics (prise en charge par exemple d'enfants en situation de handicap¹⁴⁰) et ce qu'elle nomme le malaise des enseignants pris dans des injonctions contradictoires (entre « prise en compte des apprentissages et injonction à faire progresser tous les élèves » (Huard, 2019 : 17)). Ces analyses en termes d'engagement pédagogique lié à des conditions de travail différentes et subjectivement perçues comme une dégradation professionnelle présentent néanmoins une limite : elles ne permettent pas d'expliquer pourquoi ce report d'aspirations s'effectue sur ce type de pédagogie et pas sur autre chose. Le risque n'est-il pas alors de tomber dans ce que M. Dobry nomme « l'illusion étiologique » consistant à réduire l'énigme à résoudre à cette « posture d'identification de « facteurs », « variables » ou phénomènes situés *en amont* des phénomènes et événements à expliquer » ? (Dobry, 2009 : 46). L'analyse des logiques sociales sous-tendant la constitution d'un véritable marché éducatif à propos de la pédagogie Montessori grâce aux outils de la sociologie économique constituerait ainsi un garde-fou contre cette posture ayant tendance à assigner une matrice originelle commune et essentielle au malaise enseignant-e (sur le mode du « tout petit déjà, l'enseignant... »). Nous faisons l'hypothèse que la pédagogie Montessori s'ajuste alors particulièrement bien à cette demande de développement professionnel et personnel en raison du travail sur soi de la part de l'enseignante qui est requis par les préceptes mêmes de la pédagogie :

Extrait du carnet de terrain : Lors de la première réunion du groupe départemental 1, une partie de la discussion collective porte sur le positionnement de l'adulte au sein de sa classe et sur la pratique de l'observation. L'observation est visiblement théorisée au

¹³⁹ Nous avons déjà évoqué le faible nombre d'instructions officielles concernant l'école maternelle des années 1920 aux années 1970. Selon C. Huard, quatre groupes d'instructions officielles successives (1986, 1995, 2002 et 2008) parachèvent la primarisation de l'école maternelle. Les circulaires de 2008 marqueraient une étape supplémentaire en faisant reculer par exemple les activités artistiques. La chercheuse analyse l'essor montessorien comme étant le résultat d'un désaccord des enseignant-e-s avec ce mouvement de scolarisation. Nous avons au contraire nuancé cette thèse au chapitre 4 en montrant que toutes les enseignant-e-s ne se plaçaient pas en opposition avec la primarisation de l'école maternelle.

¹⁴⁰ Sur ce point, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées modifie en partie le code de l'éducation. L'inscription d'un enfant en situation de handicap dans l'école de son secteur est désormais de droit. De fait, selon les données de la DEPP, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap a augmenté de 80% entre 2006 et 2015. Voir « Note d'information n°36 », Notes de la DEPP, Sylvie Le Laidier et al., Décembre 2016. Néanmoins, cette hausse de la scolarisation ne s'accompagne pas toujours de dispositifs d'accompagnement spécialisés. Laurence, enseignante depuis 1990 et praticienne de la pédagogie Montessori depuis 4 ans nous a ainsi fait part en entretien de sa difficulté à s'adapter à ces situations nouvelles : « *On est à un moment où... On nous demande aussi d'accueillir... Enfin l'inclusion ça change beaucoup de choses hein l'inclusion.... Tous les enfants... Quand la loi de 2005 est passée, les enfants en situation de handicap ne sont pas arrivés tout de suite dans les classes, aujourd'hui ils sont peut-être pas tous, mais, beaucoup beaucoup sont dans les classes...Et... ce sont des enfants qui n'ont pas d'accompagnement.* »

sein de la pédagogie Montessori. Les enseignantes présentes évoquent leurs difficultés à s'extraire de leur classe pour pouvoir la regarder. Cette mise à distance est cependant à leurs yeux nécessaires car elle permettrait de repérer ce que réalise tel ou tel enfant et d'entrevoir vers où il faudrait éventuellement l'orienter. Cette étape du regard extérieur n'est pas seulement coûteuse temporellement. Comme l'indique Ségolène : « C'est difficile de s'imposer une discipline. On impose quelque chose qu'on ne s'impose pas à nous-mêmes ». Après coup, cette discussion fait écho à ce que m'avait confié Déborah en entretien : « Il faut accepter qu'on ne maîtrise pas tout, qu'on ne voit pas tout. C'est un travail sur soi, il faut avoir cette capacité de lâcher-prise là ».

Le travail sur soi est alors d'autant plus ressenti comme tel que l'application de la pédagogie Montessori semble nécessiter de la part de l'enseignant-e un autocontrôle et une intériorisation de la contrainte. La rhétorique de la révélation est alors omniprésente dans les discours : Éléonore me parlera lors de notre première rencontre à l'occasion d'une réunion du groupe départemental 1 d'un moyen de se « reconnecter à [s]oi » tandis que Sophie me tiendra lors de la dernière réunion un discours se rapportant également à l'idée que l'engagement dans la pédagogie Montessori revêt avant tout les apparats d'une entreprise globale de soi. Ses propos font suite à une discussion à propos du labo de Paris 8 ESCOL dont les chercheurs ont été amenés à plusieurs reprises à visiter l'école où elle enseigne :

*« Je pense qu'il y a des choses de l'ordre de l'intime, du personnel, de l'enfance dans le pourquoi on s'y oriente. Et puis il y a eu cette dame qui a mis un coup de pied dans la fourmilière [Céline Alvarez] mais c'est récupéré par l'institution (...). Mais je crois que là ça vient quand même d'un travail de la base et après l'institution s'en saisit. **Je peux enfin être ce que je suis. A la base ça vient de nous, du cœur** ».*

Plusieurs indices font part d'affinités entre ces enseignantes et certaines techniques proches du développement personnel qui s'insèrent dans tous les domaines de la société comme un « apprentissage à vivre » (Allam et Wagnon, 2018). Ainsi en est-il par exemple d'une enseignante partageant sur le groupe Slack¹⁴¹ de l'association un contenu de presse portant sur le « Marshmallow test », test adressé aux enfants par un chercheur en psychologie de l'école de Stanford, Walter Mischel. L'épreuve consiste à placer un enfant devant une assiette où est posée une guimauve tout en lui promettant une guimauve supplémentaire s'il résiste quelques temps avant de goûter à la friandise. Le chercheur établit ensuite des corrélations : les enfants ayant résisté à la tentation le plus longtemps réussiraient mieux dans leur vie future (la réussite étant ici mesurée par les résultats scolaires, les niveaux de diplôme obtenus, les revenus perçus et (sic) l'indice de masse corporelle à la trentaine). Ainsi se retrouve résumée la morale

¹⁴¹ Pour rappel, il s'agit d'un groupe de parole de messagerie numérique très utilisé par les entreprises comme plateforme collaborative.

de l'expérience : plus grand serait le contrôle sur soi, plus les succès seraient importants. Plus largement, le discours du « chacun est responsable de ses choix » est omniprésent en entretien. Bien sûr en l'absence d'enquête comparative, on ne peut imputer cette réceptivité uniquement à ce segment du groupe professionnel des enseignant-e-s. Mais la porosité à certaines techniques du développement personnel est l'une des entrées à partir desquelles les formations privées se sont saisies de la question montessorienne dans l'école publique¹⁴². Agathe, docteure en psychologie cognitive mention développement de l'enfant, actuelle formatrice Montessori me présente précisément à partir de ce vocabulaire sa formation lorsque je la rencontre alors qu'elle a été désignée pour former les déléguées départementales de l'association Public Montessori. Elle me précise que les inscriptions à sa formation « *se font sur la base d'entretiens individuels* » et se qualifie elle-même de « *coach* ». Ce trait est récurrent dans les centres de formation privés Montessori : ainsi en est-il par exemple du centre La Source déjà évoqué dans le chapitre 1 qui présente sur son site internet la finalité de ses formations comme une aide à la « connaissance de soi pour possession de soi, dépassement de soi et don de soi »¹⁴³. Les pratiques ésotériques constituent toute une intertextualité qui accompagne le texte montessorien et qui œuvrent comme dispositif de socialisation au discours sur soi, à l'expression de soi et à sa prétendue authenticité. Le travail sur soi permet ici aux enseignant-e-s de neutraliser une réalité objective de formations continues absentes ou peu nombreuses (61,4% des enseignantes de notre questionnaire ont effectué une formation à la pédagogie Montessori) et fonctionnent comme un dispositif « d'hygiène psychique » : le traitement réflexif dont font preuves ces enseignant-e-s témoigne d'une norme d'attention accrue à la subjectivité des agents¹⁴⁴.

Si la conversion pédagogique est donc en partie le produit de la socialisation professionnelle, elle est également reconfigurée sur le mode du *travail sur soi* à même de concevoir le changement de pratique pédagogique comme une entreprise globale de changement de sa personne. L'engagement pédagogique est alors perçu comme une « déprise », un cadre régulateur de sa propre personne et du travail enseignant. Dans la lignée des travaux de Scarlett Salman sur le coaching des cadres (*voir note de bas de page 144*), il est permis de s'interroger sur ce que cette déprise fait à la reprise par les institutions – au sens large – de la conversion pédagogique : l'écart à la norme n'est-il pas *in fine* une manière de davantage s'y conformer ?

¹⁴² S. Wagnon souligne ainsi que le rapport 2013-2014 de la Mission interministérielle de vigilance et de lutte contre les dérives sectaires (Miviludes) fait mention d'un certain nombre de sites et d'associations visant à « dénigrer l'éducation Nationale », révélant, d'après S. Wagnon le fort lobbying de ces « pratiques New Age » (Wagnon, 2018 : 10). Notons le cadrage intéressant dans lequel s'inscrit ce rapport : ces pratiques éducatives sont perçues comme des risques de dérives sectaires. Historiquement, il s'agit bien de la manière dont l'État s'est emparé de la question de l'école à la maison et a encadré le phénomène d'instruction en famille à la fin des années 90 (Glasman et Bongrand, 2018 : 8). Les auteurs sus-cités remarquent ainsi que le terme de secte figure à quatre reprises dans la circulaire précisant les modalités de contrôle de l'instruction des enfants réalisée hors école. Les auteurs lient cette préoccupation au cadrage concomitant des sectes comme problème public par les pouvoirs publics.

¹⁴³ <https://www.lasource-montessori.fr>. Consulté le 26 juin.

¹⁴⁴ S. Salman mobilise ainsi la notion « d'hygiène psychique » chez Max Weber pour qualifier cette norme d'attention accrue à la subjectivité des travailleurs et des travailleuses. Dans son travail sur le coaching des cadres, S. Salman montre comment, en devenant une nouvelle voie de salut, cette hygiène psychique revêt une fonction productive et politique visant à la pacification des relations au travail et à l'intériorisation du contrôle social des employés. Ainsi est mis à distance, par le report de la responsabilité de l'organisation sur l'individu, la potentielle menace de défection des cadres. Voir S. Salman, « Le travail et les carrières des cadres au prisme du coaching en entreprise. Vers une pacification des rapports sociaux de travail ? », *Savoir-Agir*, n°40, pp.37-43, 2017.

II-B Se maintenir. Relire son enfance en chaussant des lunettes montessoriennes

Le travail sur soi permis par la conversion permet aux enseignantes rencontrées de réinterpréter leur enfance sous ce prisme en mobilisant vocabulaire et constats de la pédagogie Montessori. C'est par ce détour que nous avons choisi ici de parler de la socialisation primaire des enseignantes rencontrées. Nous le reconnaissons ici honnêtement : nous n'avons pas assez récolté d'éléments sur l'enfance des enseignantes pour pouvoir conclure sur son rôle dans le changement de pratique pédagogique. En revanche, lorsque nous avons eu le temps en entretien d'aborder certains aspects, il nous a semblé que la relecture d'événements survenus -que ce soit dans l'environnement familial ou scolaire -en chaussant des lunettes montessoriennes permettait aux enseignantes de se maintenir dans la conversion. Conclure quant à leur rôle propre dans le changement de pratique serait accorder trop de crédit sans preuves scientifiques à une lecture en termes d'influence, sans déceler à proprement parler *ce qui* influence et *comment*. Prendre le travail de redéfinition identitaire comme objet d'étude nous permet donc d'opérer un véritable « jiu jitsu épistémologique » (Agrikolanski, 2017 : 184) vis-à-vis de ces récits du passé recueillis en entretien : nous ne les avons pas abordés pour ce qu'ils nous disaient de l'entrée en pédagogie montessorienne mais pour ce que la consolidation de ce passé ou au contraire sa remise en cohérence pouvait faire au maintien dans une carrière pédagogique. C'est ainsi que nous avons par exemple interprété les réponses à nos questions concernant la scolarisation des enseignantes rencontrées. Ce point nous semble décisif pour appréhender la sociologie de ce groupe professionnel : les enseignant-e-s s'expriment « à la fois en tant qu'acteurs de l'institution, mais aussi en tant qu'anciens élèves voire pour certains en tant que parents d'élèves » (Spire, 2010 : 64). Les remarques des enseignant-e-s reflètent alors tout autant les représentations qu'ils et elles se font de leurs conditions actuelles d'exercice du métier que l'appréciation de leurs trajectoires individuelles. En ce qui concerne les caractéristiques de la scolarité des enseignants, l'ensemble des enseignantes rencontrées en entretien ont effectué leur scolarité primaire et secondaire dans l'école publique. C'est le cas de 86,4% des enseignantes de l'école publique interrogées dans le questionnaire. Au sein de ce même groupe, la moitié des enseignant-e-s n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat. 31,8% ont obtenu une mention bien, 13,6% ont obtenu une mention assez bien et 0% ont obtenu une mention très bien. La majorité des enseignantes considèrent qu'elles étaient des bonnes élèves (59,1%) ou des élèves moyennes (34,1%). Un faible nombre d'enseignantes considèrent qu'elles étaient d'excellentes élèves ou des élèves avec des difficultés (6,8% pour chaque modalité). Ces résultats sont difficiles à interpréter : ils semblent confirmer que, tendanciellement, bien que le niveau de formation se soit considérablement élevé parmi les jeunes générations (mastérisation des cursus menant à la profession d'enseignant-e), « les futurs enseignants du primaire ne se recrutent pas parmi les très bons étudiants de leur génération » (Deauvieu

et Terrail, 2020 : 183)¹⁴⁵. Néanmoins, en l'absence de données comparatives et en raison des biais que peuvent introduire ces questions de perception lorsqu'elles ne sont que peu arrimées à des faits objectifs, qui plus est au sein d'une population enquêtée ayant tendance à mettre à distance les catégories du jugement scolaire de l'excellence, il est ici difficile de conclure quant à la catégorisation des enseignantes rencontrées au sein de l'espace scolaire des positions. Plusieurs enquêtées nous ont fait part dans leurs remarques libres dans des espaces prévus à cet effet de leurs difficultés à se retrouver dans de telles catégories (« *Concernant la question sur mon niveau à l'école. J'ai coché bon élève. Mais j'aurais aimé préciser que j'ai pourtant détesté l'école traditionnelle. Je suis sûre que je ne suis pas la seule dans ce cas, ayant entamé une démarche de pédagogie différente* »). Les entretiens avec les enseignantes rencontrées font quant à eux plutôt état d'une diversité de profils. Les profils dits atypiques avec des scolarités non-canoniques, à la marge de ce que serait la norme sociale d'une scolarité traditionnelle sont peu nombreux mais présents. C'est par exemple le cas de Louise, qui lie explicitement son « *esprit critique vis-à-vis du système scolaire* » à sa scolarité qui s'est déroulée à l'étranger, au Kenya et en Tunisie alors que son père était professeur de sciences en lycée français. Nous ne préjugeons pas ici de la réelle « influence » qu'a pu avoir cette expérience sur la conversion pédagogique de Louise. En revanche, le fait qu'elle soit amenée à relire sa conversion montessorienne à partir de cet événement nous renseigne sur le fonctionnement de la pédagogie montessorienne comme grille de lecture de son propre parcours. Cet effet se manifeste encore plus crument chez les enseignantes ayant connu des parcours scolaires qu'elles jugent moins bons, avec plus de difficultés. Ces enseignantes relisent alors explicitement leur désir de changement de pratique pédagogique à l'aune leur caractère « non-scolaire ». Ainsi par exemple de Dominique, qui aime se présenter en entretien comme « *Fifi Brindacier* », du nom de cette héroïne de littérature jeunesse suédoise intrépide et indépendante, figure de la remise en cause des relations de pouvoir entre enfants et parents :

« Alors oui moi, je n'étais pas scolaire [rires]. Non mais c'est intéressant justement c'est pas pour rien [rires], je ne suis pas du tout la bonne élève qui est devenue instit après le bac tu vois (...). Enfin j'étais dans la moyenne quoi, j'étais pas le cancre mais j'étais pas... peut-être de temps en temps j'arrivais dixième, ouais. Mais je m'en foutais un peu, moi j'allais à l'école pour voir les copains et c'était, très dans l'instant présent en fait tu vois (...) Et puis... Je sais pas, peut-être que moi jeune... Alors par contre j'ai écouté dans la voiture les émissions de Dolto¹⁴⁶ aussi, j'ai baigné là-dedans tu vois et je me disais, cette femme, elle comprend vachement bien les enfants ».

¹⁴⁵ Nuançons cependant cet aspect qui vaut surtout à niveau de diplôme égal (les auteurs parlent ici bien des « étudiant-e-s » et non des jeunes) : les professeurs des écoles font partie des 23% des jeunes qui parviennent à ce niveau d'études (source : Etat de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'Innovation, Section 21, Le niveau d'études de la population et des jeunes, données de l'enquête Emploi, Insee. 23% des sortant-e-s de formation initiale en 2015-2016-2017 sont titulaires d'un master).

¹⁴⁶ Dominique a alors 8 ans, nous sommes dans les années 70 et sa mère, professeure de SVT, s'intéresse à la psychologie de l'enfant.

Nous avons également déjà évoqué la mise à distance chez certaines enseignant-e-s rencontrées du gouvernement par les corps qu'impliquerait la pratique d'une pédagogie dite traditionnelle. Louise relate ainsi cette disposition à penser l'autorité de l'adulte comme intrusion corporelle à la manière dont elle a vécu sa propre scolarité :

« On exigeait des enfants... Moi j'ai connu une institutrice qui giflait des enfants... J'ai eu un directeur d'école qui m'a donné une fessée dans la cour de l'école. Il m'a déculottée, il m'a donné une fessée, j'étais en CMI. C'était impensable. On est partis en... on est partis en classe de je sais plus quoi, il venait voir les petites filles sous les douches ! Il ouvrait les douches ! Bon c'était pas un pédophile hein c'était qu'à l'époque il surveillait et ça lui serait pas venu à l'esprit de laisser leur intimité aux petites filles. On avait 9 ans. C'était vraiment une autre époque. Vraiment vraiment une autre époque. Et (...) vous voyez ça m'a laissé un souvenir J'ai 52 ans ça m'a laissé un souvenir c'est que quelque part cette intrusion était ... une intrusion, voilà (...). Les enfants sont... Maria Montessori le disait hein... On ne touche pas un enfant. On n'a pas le droit de toucher un enfant. Évidemment qu'on les touche, évidemment que quand ils viennent demander maitresse je veux un gros câlin on leur fait un gros câlin, évidemment. Mais on ne touche pas un enfant ça veut dire qu'on a pas le droit de s'introduire dans... dans... son périmètre de sécurité par rapport à son corps. On demande l'autorisation. »

Nous ne prenons pas ici le discours des agents comme indicateur de dispositions à la conversion pédagogique. Nous espérons avoir néanmoins montré dans quelle mesure leur réflexivité était à prendre au sérieux pour ce qu'elle nous dit des modalités de *maintien* dans la pratique pédagogique.

I-C Se maintenir. Les interactions comme ciment de la conversion pédagogique

Dans la lignée du cadre interactionniste qui a guidé notre emploi du terme de conversion pour parler du changement de pratique pédagogique, nous nous proposons d'affiner les logiques de maintien dans la pratique que nous avons commencé à esquisser dans les parties précédentes. Nous avons déjà évoqué comment la confrontation aux agents de l'institution que sont les inspecteur-ice-s pouvait créer les conditions favorables à une effervescence collective confirmant les enseignantes dans la validité de leurs jugements pédagogiques. Les interactions avec les parents nous semblent constituer elles aussi de puissantes forces de rappel à la conversion pédagogique. Si l'on peut certes parler de « demande sociale » envers ce type de pédagogie actuellement, l'enquête menée a montré qu'elle n'était pas tellement un préalable à l'exercice de la pratique pédagogique mais bien plutôt un élément venant confirmer l'enseignant-e dans sa conversion. L'hypermédiatisation de la pédagogie Montessori et la

multiplication des ouvrages l'appliquant à la dimension parentale de l'activité éducative peuvent générer des phénomènes de clientélisme scolaire entre collègues d'une même école pratiquant des pédagogies différenciées. Ce phénomène, consistant en la fidélisation de parents auprès d'un-e enseignant-e en particulier et pouvant de facto influencer sur la composition des classes, explique très certainement une partie des réticences exprimées par les inspecteur-ice-s envers ce type de pratique. Il n'est néanmoins pas ignoré par certaines des enseignantes rencontrées. Ainsi par exemple de Louise qui m'évoque ses difficultés lors de sa mutation en école maternelle où elle se heurte aux propos injonctifs des chasses gardées de l'établissement que constituent le groupe d'enseignantes alors en poste depuis une quinzaine d'années :

« Et puis finalement j'ai mis de l'eau dans mon vin, j'ai un peu fait profil bas, j'ai vraiment participé aux projets de l'école (...) Ce qui m'a permis de prendre un peu de recul et de pouvoir aussi beaucoup plus réfléchir sur ce que je voulais mettre en place et comment. Les parents d'élèves étaient géniaux, c'est un quartier qui... extrêmement bienveillant vis-à-vis de ses enseignants et vis-à-vis de ce qu'on propose, du coup ça c'était porteur d'avoir des parents un peu comme ça, des enfants qui t'adorent, des parents qui sont à fond derrière toi, tout ça ça porte, voilà donc la première année a été difficile, après ça y est, j'étais cette personne qui travaillait un peu différemment et puis c'est devenu cette personne que les parents souhaitaient avoir pour leurs enfants, donc ça a été un deuxième problème qui est arrivé parce que du coup une espèce de clientélisme s'est dessiné sauf qu'en école publique ben les parents n'ont pas le choix de l'enseignant enfin voilà ça fait partie du contrat de base en fait, mais malgré tout on avait quand même une pression implicite de ceux qui étaient au courant et qui voulaient que, à cause du bouche à oreille, et qui venaient insister auprès de la directrice de façon... extrêmement pesante »

Si le clientélisme est présenté ici dans son aspect négatif, il peut néanmoins jouer un rôle décisif dans le maintien dans la conversion. Nombreuses sont les enseignantes à nous avoir fait part de réactions enthousiastes voire de véritables appuis moraux et matériels de la part des parents : telle lettre reçue par Dominique (*« Y a eu une maman c'était mignon (...), elle nous avait écrit une lettre avant même d'arriver, elle avait lu le bouquin d'Alvarez en disant mais lala merci mesdames, le gamin il était pas dans l'école qu'elle nous avait déjà envoyé une lettre vachement sympa donc ça avait été affiché dans la salle des profs tu vois »*), tel meuble fabriqué (le lavoir de Marie et de Louise, l'armoire pour ranger les tables de Seguin de Magali), telle vente de gâteaux organisée voire des contributions financières plus importantes comme dans le cas de Louise :

Inès : *« Oui d'ailleurs c'est aussi une question ça, le retour des parents... »*

Bah en fait y a deux sortes de retour y a les sceptiques et les positifs. Y a ceux qui ont déjà entendu parler et qui ceux sont tout de suite enthousiastes et voilà et après voir comment leur enfant évolue dans ce milieu pour... être convaincu finalement. Mais j'ai toujours eu que du positif au bout du bout, j'ai jamais eu un parent qui m'a dit olala c'est pas bien pour mon enfant...(...) C'est plutôt l'effet inverse en fait y il a plein de parents qui demandent à ce que leur enfant soit dans ma classe ce qui peut créer des tensions avec les collègues mais j'ai toujours eu du positif au bout du bout enfin faut dire que ça se passe super bien je vois pas comment je pourrais avoir du négatif(...) Une année les parents s'étaient cotisés m'avaient offert un bon d'achat pour acheter du matériel donc ça c'était sympa... Après l'année dernière j'ai un papa d'élève qui m'a fait un don de 500 euros [rires]

Ah oui carrément...

Ouais... [rires] c'était pas l'année dernière c'était il y a deux ans donc là c'était un peu... il a fallu faire passer la pilule avec mes collègues... parce que le papa il était à fond et il m'a dit olala voilà il m'a dit je vous fais un don, c'est pour du matériel... Et c'est passé avec la COOP j'ai pu acheter du matériel donc ça c'était chouette » «

Contrairement aux récits de certain-e-s enseignant-e-s d'écoles hors contrat tels qu'ils sont racontés par divers acteurs de l'éduosphère¹⁴⁷, ici la demande sociale des parents ne fait pas réellement partie de la conversion pédagogique. En revanche, elle contribue à réactiver des dispositions : *in fine*, ce n'est pas « la crise mystique qui produit en elle-même le converti mais bien l'inscription dans une structure sociale qui confirme jour après jour les produits de re-socialisation et qui permet de rester converti » (Darmon, 2011 : 14)¹⁴⁸. L'étiquetage de l'enseignante en pédagogie Montessori revêt donc ici un aspect proprement pratique mettant en évidence toute l'importance à accorder aux « spectateurs » (Darmon, 2008 : 159) des carrières enseignantes.

L'aspect relationnel de la carrière d'enseignant favorise donc la conversion et permet surtout le maintien dans une pratique pédagogique renouvelée. L'engagement dans la pédagogie Montessori ne saurait être dissocié d'une approche fine des *carrières enseignantes*. Nous manquons là encore de matériaux pour apprécier la teneur de ce qu'il s'y joue mais nos premiers résultats confortent la nécessité de s'intéresser à ce que le travail d'enseignant-e fait sur le long terme à la profession d'enseignant-e. Ce maintien semble néanmoins être favorisé par certaines dispositions incorporées que nous allons maintenant nous attacher à décrire : l'apprentissage sur le long terme des techniques pédagogiques et

¹⁴⁷ C'est par exemple le cas de l'autrice-conférencière Sylvie d'Esclaibes qui explique sa conversion à la pédagogie Montessori par sa volonté d'offrir une scolarité « autre » à ses enfants et à ceux de ses proches. La demande parentale – ici pour ses propres enfants – est ici première dans le processus de confrontation à la théorie pédagogique. Voir le résumé de son propre parcours sur son site, <https://sylviedesclaibes.com/a-propos/histoire-dune-passion/>, consulté le 13 juillet.

¹⁴⁸ M. Darmon cite ici librement les travaux de P. Berger et de T. Luckmann dans la *Construction sociale de la réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris, p.215, 1992 [1966].

l'acquisition en situation d'un goût pour leurs effets n'empêche pas l'engagement d'avoir des conditions sociales de possibilité.

II- « La génération des seconds métiers ». Une socialisation hors de l'institution

II-A – Bifurcation biographique et bifurcation pédagogique

Nous avons commencé notre enquête avec une hypothèse forte : l'existence d'un fort aspect générationnel dans les profils d'enseignant-e-s se convertissant à la pédagogie Montessori. Nous avons déjà évoqué précédemment à quel point les résultats du questionnaire ont conduit à nuancer cet aspect. La confrontation au cours de l'enquête à de nombreux enseignant-e-s en reconversion professionnelle nous a alors amené à effectuer un pas de côté dans la mise à l'épreuve de ce que nous entendions par « âge ». Il s'agissait désormais de s'intéresser davantage à l'*âge professionnel* qu'à l'âge biologique, c'est-à-dire à la distance temporelle séparant l'instant où nous interrogeons les enseignant-e-s à propos de leur âge du moment de l'entrée dans la carrière d'enseignant-e. Nous avons alors constaté que pour quelques profils, cet âge était assez peu élevé une fois rapporté à l'âge biologique : il signifiait une entrée plus récente dans l'Éducation Nationale. Les profils des enseignantes avec lesquels nous avons réalisé des entretiens ont paradoxalement quelque peu dissolu cet aspect. Seulement deux enseignantes sur les huit rencontrées ont exercé le métier d'enseignante après une première expérience professionnelle : il s'agit respectivement de Nathalie, ancienne ingénieure chimiste titulaire d'un doctorat en chimie moléculaire et de Dominique, titulaire d'un BTS action commerciale ayant travaillé dans l'animation de la vente de yaourts. Néanmoins, ce type de profil est revenu à plusieurs reprises que ce soit lors de discussions informelles au cours de réunions de l'association, lors de la veille internet réalisée en vue de repérer quelques données prosopographiques des « passeurs d'idées » ou dans les résultats du questionnaire diffusé. Nous avons ainsi déjà évoqué les parcours de Yanek et de Gaëlle, fondateurs de l'association, ancien ingénieur et ancienne attachée de presse, mais aussi ceux de Guillaume, ancien comptable exerçant désormais le métier d'enseignant en banlieue chic de la petite couronne parisienne ou Julie, diplômée de l'école du Louvre et d'un master en management musical, préparant actuellement le CRPE. Pour 29,9% des répondants au questionnaire, la profession d'enseignante n'est pas la première profession exercée au cours de la carrière. Ce pourcentage se maintient à 25% lorsque nous recentrons l'échantillon sur les enseignantes du public. Les professions antérieurement exercées sont diverses avec peut-être une légère tendance vers des professions proches des secteurs du commerce¹⁴⁹ : agent de trafic

¹⁴⁹ A cet égard, les reconversions dans le métier d'enseignant semblent revêtir une double position dans l'espace social : la stabilité qu'elle propose permet de fidéliser à la fois des membres de classes moyennes et populaires aux parcours professionnels précarisés mais aussi des individus ayant réalisé des études longues dont le diplôme ne parvient pas nécessairement à être converti en un poste stable ou dont la première expérience professionnelle s'avère décevante. Le sens des mobilités qu'elle permet – ascendante ou descendante – par rapport à une position

aérien, architecte, comptable, commerciale (*2), éducatrice spécialisée auxiliaire de vie scolaire, gestionnaire d'une entreprise sociale, informatrice dans un CIDJ (centre d'information et de documentation jeunesse), assistante de vie scolaire, ingénieure informatique et téléphone, monitrice de ski, responsable hygiène et sécurité environnement d'une entreprise, et, pour les enseignantes enseignant en école privée hors et sous contrat : géologue, ouvrière de maintenance puis caissière puis éducatrice stagiaire, responsable recrutement d'une entreprise, serveuse puis guide puis conseillère en banque puis assistante d'éducation. Ce type de profil offre donc au regard de l'étudiante le tableau d'un groupe professionnel à la carrière moins linéaire que celle qui serait attendue par l'institution. La carrière d'enseignant-e ne s'explique pas forcément à partir du registre de la vocation. Son existence est beaucoup plus fragmentée et saccadée :

[Extrait de l'entretien avec Dominique] : « ***Je ne suis pas sortie de l'Éducation Nationale pour y entrer j'allais dire, je suis passée par ailleurs, j'ai trouvé que j'avais été beaucoup mieux traitée par les entreprises privées tu vois que dans l'Éducation Nationale, donc voilà [rires], où là j'avais vraiment, j'avais un hiérarchique quand j'ai commencé dans la boîte qui me disait mais Dominique trompez-vous, c'est comme ça que vous apprendrez, lui pour le coup il avait une femme enseignante, mais qui me disait mais plantez-vous c'est comme ça que vous apprendrez et tout ça, donc il était hyper bienveillant et vachement chouette ça. Bon ça c'est pour la petite histoire...*** »

Ces entrées plus récentes dans l'institution qui font suite à des bifurcations dans la carrière professionnelle des enseignantes concernées ne sont-elles pas à même de favoriser une certaine distance à cette dernière ? Si la pédagogie « prend » chez ses enseignant-e-s, n'est-ce pas parce qu'ils ont acquis lors d'une socialisation professionnelle antérieure des dispositions à se « déprendre » de la pédagogie dite traditionnelle ? Ces résultats invitent à mettre en lien l'importation de la pédagogie au sein de l'école publique avec une redéfinition du métier d'enseignant du fait de « l'importation de dispositions et d'aspirations intériorisées dans d'autres espaces sociaux » (Pagis, 2009 : 105). L'engagement dans la pratique pédagogique réactive-t-il des dispositions antérieurement acquises ? Notons également le nombre important d'enseignantes ayant déclaré avoir passé le CRPE en candidat libre : c'est le cas de 65,9% des enseignantes de l'école publique que nous avons interrogées dans notre questionnaire et qui ne sont donc pas passées par les instances traditionnelles de socialisation au métier d'enseignant-e que peuvent représenter les cursus spécialisés en sciences de l'éducation. A cet égard, nous pouvons avancer la thèse que le détachement vis-à-vis de l'Éducation Nationale¹⁵⁰ n'est pas tant un résultat de la

professionnelle et/ou scolaire antérieurement occupée semble divers. Voir sur ce point le chapitre 6. Nous n'avons pas repéré des spécificités quant aux diplômes de ces enseignant-e-s en reconversion qui viendraient contrôler l'entrée dans la pratique.

¹⁵⁰ Nous montrerons néanmoins en II-B dans quelle mesure ce détachement médiatiquement construit (l'« instit' Montessori » comme démissionnaire de l'Éducation Nationale) doit être fortement nuancé quand on le confronte à l'empirie.

circulation de la pédagogie Montessori que l'une des conditions même de son succès¹⁵¹. Le prétendu « sens pratique » du déplacement de ces enseignantes ne s'explique-t-il pas aussi parce que ces dernières possèdent des dispositions à être déplacées ? Notons cependant que la conversion pédagogique et la reconversion professionnelle sont deux phénomènes temporellement circonscrits, élément qui n'est pas sans réaffirmer une nouvelle fois la nécessité de s'intéresser à ce que fait la socialisation professionnelle au métier d'enseignant¹⁵². Les enseignantes rencontrées et qui figurent dans le questionnaire ne se reconvertissent pas *a priori* pour exercer la pédagogie Montessori¹⁵³ : la bifurcation professionnelle semble plutôt préparer la bifurcation pédagogique en constituant un contexte au sein duquel des événements biographiques autres – comme la naissance de ses enfants, voir chapitre 6 – vont pouvoir produire leurs effets¹⁵⁴. Néanmoins, ce type de profil n'influe pas seulement sur le fait de se convertir ou non à la pratique pédagogique. Le questionnaire réalisé fait ainsi apparaître que ces parcours impliquent souvent un engagement plus total et une pratique davantage exclusive de la pédagogie. Ainsi, 10 enseignantes parmi les 16 en reconversion déclarent pratiquer la pédagogie Montessori de façon exclusive toute la journée (62,5%) et seulement une enseignante en reconversion déclare ne pas pratiquer la pédagogie Montessori mais mettre en place des ateliers autonomes. 18 enseignantes sur les 37 ayant toujours exercé la profession d'enseignante pratiquent la pédagogie Montessori de façon exclusive (48,6%). Elles sont en revanche plus nombreuses en nombre comme en proportion déclarer ne pas pratiquer la pédagogie Montessori mais mettre en place des ateliers autonomes (11 enseignantes soit 29,7% des enseignantes ayant toujours exercé la profession d'enseignante). De même, les réponses à la question « se définir comme pratiquant la pédagogie Montessori » sont fortement corrélées au fait d'être une enseignante ou non en reconversion. Ainsi, 81,3% des enseignantes en reconversion se définissent comme pratiquant la pédagogie Montessori contre 48,7% des enseignantes ayant toujours exercé la profession d'enseignante. Ce constat ne vaut pas causalité et ne dit rien sur les raisons qui font que la conversion est plus assumée et revendiquée dans le cas des enseignant-e-s en reconversion. Le lecteur risque de ne pas très bien déceler ce que ces dispositions acquises lors de reconversions font à la pratique pédagogique. Ici réside certainement un angle mort de notre analyse : qu'est-ce qui se retrouve retravaillé, requalifié par ces reconversions professionnelles ? De quelles dispositions acquises s'agit-il ? Ce constat ouvre néanmoins des pistes de réflexions pour penser les changements au sens large à

¹⁵¹ Nous reprenons ici dans un tout autre contexte mais pour la réflexion proprement épistémologique qui a guidé nos propos les conclusions de R. Chartier : ce n'est pas la circulation de livres et de libelles philosophiques au XVIII^e siècle qui explique la désaffection du peuple vis-à-vis de Louis XVI et qui « provoque » (terme que l'ensemble de l'œuvre de R. Chartier s'attache justement à récuser) la Révolution française mais au contraire le détachement préalable vis-à-vis du souverain, dans les pratiques ordinaires, qui explique la circulation des œuvres philosophiques. Les livres et les idées ne sont pas tant ici les producteurs de ruptures que les produits. Voir R. Chartier, « Les livres font-ils les révolutions ? », *Les Origines culturelles de la révolution française*, p.99, 2000 [1990], p.99.

¹⁵² Si nous pouvons parfois associer la conversion pédagogique à une forme de vieillissement social défini comme une période d'ajustement avec des dispositions sociales préalablement acquises, le fait que ces dispositions ne se soient pas exprimées directement redouble notre intérêt pour l'étude de la période même d'enseignement entre la réussite du concours et le changement de pratique pédagogique.

¹⁵³ Ce profil, nous l'avons évoqué, se retrouverait a priori davantage chez les enseignant-e-s d'écoles hors contrat.

¹⁵⁴ « On ne peut pas dire qu'un événement détermine une conduite mais qu'il a eu cet effet déterminant parce que les manières d'être, de faire ou de penser des individus susceptibles d'être affectées par ces événements lui ont conféré cette efficacité » (Bourdieu, 1977 in. Denave, 2009 : 172). Pour une analyse de la manière dont les ruptures professionnelles s'arriment à des contextes événementiels et des dispositions spécifiques – selon la maxime « n'importe quoi n'arrive pas à n'importe qui » -, voir les travaux de S. Denave sur les bifurcations professionnelles (S. Denave, « Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », in. Michel Grossetti et al., *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La découverte, pp.168-175, 2009).

partir de leurs *socialisations* : dans quelle mesure les reconversions socialisent-elles à de futures conversions aussi diverses soient-elles ?¹⁵⁵

Un terrain ultérieur pourrait alors raffiner ce que nous avons observé au chapitre 2 à propos de la dynamique des contextes locaux : ces reconvertis sont-ils davantage des pionniers dont la conversion essaime ensuite dans les pratiques de leur(s) collègue(s) ? Constaté l'interaction entre collègues ne suffit pas : il s'agirait alors de s'intéresser à son sens et aux logiques sociales qui sous-tendent ces rencontres. A l'égard d'A. Spire montrant comment la trajectoire professionnelle des enseignants peut influencer sur leur rapport à l'institution, nous faisons ici la semblable hypothèse en élargissant l'optique de ce que l'auteur entend par « trajectoire professionnelle » des agents. Il ne s'agit plus seulement de classer ces derniers en trois postes statutaires (promu/stable/titularisé)¹⁵⁶ mais de s'intéresser aux remous mêmes des trajectoires professionnelles de ces derniers en déconstruisant fortement l'image d'Épinal présentant le métier d'enseignant comme étant entièrement le résultat d'une vocation contractée dès l'enfance. L'hypothèse sous-jacente à ce parallélisme est néanmoins forte et mériterait d'être nuancée : comme nous l'avons montré dans le chapitre 4, le changement de pratique pédagogique n'implique pas nécessairement (ou en tout cas pas plus fréquemment) un rapport différent voire récalcitrant à l'institution.

II-B Relativiser le sens pratique du déplacement

Ce profil du converti pédagogique entré dans le métier d'enseignant après avoir exercé une autre profession doit néanmoins être nuancé. Il s'agit davantage d'un idéaltype qu'un profil omniprésent et l'appréhension de sa (non) spécificité nécessite d'être replacée dans les transformations affectant le recrutement du métier d'enseignant-e. Ainsi plusieurs études statistiques font état de la progression de l'engagement dans le métier d'enseignant comme « choix délibéré de seconde carrière » (Carraud et Robert, 2018 : 54). Selon l'étude du CNESEO « Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives »¹⁵⁷, 14,9% des lauréats étaient auparavant salariés en activité du public ou du privé et 10,5% étaient en demande d'emploi ce qui porte à un lauréat sur quatre la proportion d'enseignant-e-s s'engageant dans la profession après une seconde carrière. Selon le rapport commandé par la SNUipp-

¹⁵⁵ L'identification de telles dispositions reviendrait sans doute à nuancer l'emploi du terme de « reconversion » afin de montrer justement la *continuité* entre pratiques. « « Reconversion » est impropre puisqu'il accuse la séparation des marchés alors que l'évolution artistique évoqué ci-dessus [les deux auteurs parlent alors de fractions de l'avant-garde artistique se convertissant dans le marché de biens symboliques pour enfants] a précisément pour effet de brouiller les frontières et de permettre de passer sans rupture du théâtre d'avant-garde au préau de l'école » (Chamboredon et Prévot, 2015 [1973] : 155)

¹⁵⁶ A. Spire distingue ainsi les enseignant-e-s titularisé-e-s ayant commencé leur carrière par des postes de vacataires, contractuels ou maître auxiliaire, les promu-e-s, ayant commencé leur carrière comme titulaire et étant ensuite parvenus à un statut plus élevé et les stables, conservant le même statut de temporaire ou de titulaire tout au long de leur carrière. Le groupe des promus est celui qui manifeste le moins de conservatisme scolaire. Notons néanmoins que le cadre dans lequel s'inscrit l'enquête conduit particulièrement l'auteur à s'intéresser à ces différences de statut : la catégorie des promus rassemble ainsi en partie les enseignant-e-s étant passés du statut d'instituteur-ice à professeur-e des écoles suite à la création des IUFM en 1989. On peut supposer que ce type de profil est de moins en moins récurrent au fur et à mesure que les enquêtes avancent dans le temps.

¹⁵⁷ Étude du CNESEO (Centre national d'étude des systèmes scolaires), « Attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives », p.50. Étude citée par F. Carraud et A. Robert, p.54

FSU à l'institut privé Harris Interactive, « Observatoire des professeurs des écoles débutants »¹⁵⁸, ce sont 32% des enseignant-e-s débutants (définis ici comme les enseignant-e-s ayant au moins 5 ans d'ancienneté dans la profession) interrogés en 2016 qui disent s'être orientés dans le métier de professeur des écoles après une reconversion, contre 15% en 2001. Ces chiffres sont semblables à ceux que nous avons obtenus dans notre questionnaire et mettent en garde contre « le trop plein pédagogique » dont nous pourrions faire preuve en abordant notre objet d'étude. Des enquêtes qualitatives mériteraient par ailleurs d'être menées afin de cerner ce que ces transformations morphologiques du corps enseignant *font* à la profession.

Néanmoins, ce profil de reconversion existe dans notre corpus et doit donc à ce titre être intégré à l'analyse. Nous avons par ailleurs remarqué que ce profil était davantage récurrent chez ceux que nous avons nommé les « passeurs d'idées », que ce soit les membres fondateur-ices de l'association (Yanek, Gaëlle) ou les figures médiatiquement dominantes du marché éducatif montessorien (Christian Maréchal, ancien éducateur à l'Institution catholique de Roubaix et figure du film *le Maître est l'enfant*, aujourd'hui formateur AMI a effectué des études de robotiques avant sa reconversion dans le métier d'enseignant, Charlotte Poussin, autrice du *Que-sais-je* sur la pédagogie Montessori a enseigné le FLE à l'Alliance Française de Buenos Aires, Sylvie d'Esclaibes, fondatrice d'une école Montessori hors contrat, a été directrice commerciale d'un important promoteur immobilier¹⁵⁹).

Notons par ailleurs que si critique de l'Éducation Nationale il y a, cette dernière ne s'exprime pas nécessairement par une défiance vis-à-vis de l'institution. A cet égard, les résultats de notre questionnaire à propos des menaces de départ de l'Éducation Nationale diffèrent du profil des fondateur-ices d'écoles hors contrat étudiés par A. Legavre et P. Haag (Legavre et Haag, 201 : 137)¹⁶⁰. Si parmi les enseignantes du public, 25% (n=11) déclarent avoir beaucoup songé à démissionner de l'Éducation Nationale et 31,8% (n=14) annoncent avoir pu y penser, 40,9% (n=18) des enseignantes répondent par la négative à cette question. Du point de vue de la scolarisation de leurs enfants, dont on peut estimer que les caractéristiques représentent un indicateur synthétique de la plus ou moins grande distance à l'institution scolaire des enseignant-e-s, seule une petite minorité a dévié du choix de la scolarité classique en école publique. Seulement 10% des enseignantes de l'échantillon ont scolarisé au moins un de leurs enfants dans une école privée sous contrat¹⁶¹. 2 enseignantes sur la quarantaine ayant répondu à la question ont scolarisé au moins l'un de leurs enfants à un moment donné de sa scolarité dans une école hors contrat et une enseignante a pratiqué l'école à la maison. *In fine*, les enseignantes rencontrées demeurent fidèles à l'Éducation Nationale quand il s'agit de lui confier leurs enfants. Au-delà des

¹⁵⁸ Observatoire des professeurs des écoles débutants, Harris Interactive pour la SNUipp-FSU, p. 5

¹⁵⁹ Mentionnons néanmoins que si Yanek et Gaëlle ont longtemps enseigné dans des écoles publiques et que C. Poussin a enseigné dans des écoles privées hors-contrat, S. D'Esclaibes ne semble jamais avoir enseigné.

¹⁶⁰ Les autrices font état d'un nombre important de fondateur-ice-s d'écoles hors contrat (Sudbury, Montessori ou sans affiliation) issu-e-s de l'Éducation Nationale. Sur leurs 15 répondant-e-s, « sept étaient auparavant enseignants dans l'Éducation Nationale et deux autres n'ont pas achevé leur formation pour devenir enseignant-e-s ».

¹⁶¹ Notons par ailleurs qu'une école sous contrat demeure soumise aux normes éducatives formulées par l'Éducation Nationale et ne peut donc être catégorisée *a priori* comme une déviance défiante vis-à-vis de l'institution. Il faudrait ici s'intéresser plus spécifiquement au type d'école sous-contrat dont il s'agit et aux pratiques pédagogiques qui y sont développées.

critiques formulées à son égard, la conversion pédagogique requiert ici une croyance minimale dans l'institution scolaire : on critique une institution que l'on investit¹⁶². Si menace de défection il y a au sein de ces enseignantes pratiquant la pédagogie Montessori, on peut estimer que cette dernière demeure à l'état latent. La menace de défection est finalement constitutive de sa loyauté¹⁶³ et c'est aussi cette menace qui permet finalement à ces enseignantes de faire entendre leur voix. Ne surestimons pas à cet égard la critique au sein de l'institution. La distance aux structures institutionnelles est quelque chose de très présent chez les enseignant-e-s en général (Geay, 2010). Plus même, cette distance est ce qui est requis et demandé par l'institution. L'apprentissage d'un sens pratique du déplacement et du détachement est nécessaire à l'exercice de la carrière enseignante¹⁶⁴. La défiance manifeste se moule en réalité bien aux injonctions au changement qu'émancipées par une politique officielle d'encouragement à l'innovation¹⁶⁵ et les enseignantes pratiquant la pédagogie Montessori rencontrées ne remettent pas toutes la légitimité du monopole éducatif en question. Ici réside une des difficultés d'un tel sujet : rendre à la critique montessorienne toute son épaisseur sociale tout en veillant à ne pas la surestimer. L'école n'est pas unifiée et il n'y a pas besoin de la pédagogie Montessori pour que surgissent des conflits. En revanche, porter attention aux mécanismes sociaux qu'il y a derrière cette irruption de questionnements à l'intérieur même du système scolaire permet de mettre en évidence la construction d'une identité professionnelle au cours de la carrière de l'enseignante, carrière dont nous avons vu qu'elle peut, dans certains cas, s'opérer en dehors de l'institution scolaire.

L'outillage montessorien adopté par certain-e-s enseignant-e-s prend donc la forme d'une intériorisation de ce qui est perçu comme autant de contraintes institutionnelles. Ces contraintes institutionnelles ne sont pas tant mises à distance que requalifiées en travail sur soi. L'humeur anti-institutionnelle et la critique de l'Éducation Nationale que nous avons évoquées au chapitre 4 se couplent en réalité à une auto-responsabilisation de l'enseignant-e vis-à-vis de ses propres pratiques. La dynamique de soi à soi qui sous-tend l'intéressement pour la pratique n'est pas dissociable d'une socialisation opérée *dans* et *par* l'institution Éducation Nationale. C'est en ce sens que la conversion fonctionne comme médiation entre l'institution scolaire et l'enseignant-e et qu'il est possible de parler

¹⁶² A cet égard, les enseignantes rencontrées et interrogées mobilisent des registres de légitimation différents que les parents faisant le choix de la non-scolarisation pour leurs enfants étudiés par Pauline Proboeuf (Proboeuf, 2019). En reprenant la typologie d'A. Hirschman, l'autrice parle de stratégie « d'exit » illustrant soit l'échec d'une stratégie de compromis entre l'école et les parents, soit un refus du système. Ici, on peut faire l'hypothèse que si distance vis-à-vis des structures institutionnelles il y a, les enseignantes restent des enseignantes insérées dans le maillage de l'Éducation Nationale ce qui réaffirme une nouvelle fois la nécessité de s'intéresser à la socialisation professionnelle et institutionnelle sur le temps long. Une telle optique permettrait de comprendre non pas tant le pourquoi mais le comment de l'érosion et du maintien d'un certain attachement à l'institution.

¹⁶³ La question des liens, des points de passage et des imbrications entre les trois termes de la typologie d'A. Hirschman a souvent été négligée dans sa réception. Mounia Bennani-Chraïbi note ainsi que « pour être véritablement efficace, la prise de parole doit intégrer une « menace de défection » ». L'autrice poursuit « c'est ainsi qu'Hirschman en vient à souligner l'importance des mécanismes qui évitent le surdosage de chacune de ces conduites au sein d'un organisme donné ». Voir M. Bennani-Chraïbi, « Exit, Voice, Loyalty », *Dictionnaire des mouvements sociaux* (dir. Olivier Filleule), Presses de Science Po, p. 253, 2020. Ce programme de recherche rejoint notre remarque à la note de bas de page 150 : s'intéresser à ce que la socialisation professionnelle et l'institution Éducation Nationale font à la régulation des conduites enseignantes.

¹⁶⁴ « La définition de l'autonomie professionnelle dont on saisit ici les contours se construit avec et contre l'institution et est tout à la fois une façon de penser la place que l'on peut y prendre en même temps que les possibilités de s'en déprendre » (Geay, 2010 : 89)

¹⁶⁵ En 2007, un référentiel des compétences définissait ainsi la formation des enseignants par sa capacité à l'adaptation : « se former et innover » représentait la 10^{ème} compétence. Ce référentiel a été abrogé en 2013.

de *travail institutionnel*¹⁶⁶ derrière la conversion pédagogique : la conversion est un re-liant entre la profession de l'individu et ce que serait sa « vraie » personnalité. Cette facette de la conversion pédagogique nous rappelle que cette dernière ne consiste donc pas seulement à penser le bien-être de l'enfant mais aussi à se penser soi-même. Il ne s'agissait pas ici de s'arrêter à cet aspect et de conclure quant à une prétendue véridicité de l'orientation de la conversion pédagogique qui serait dirigée vers soi plutôt que vers autrui. Nous espérons au contraire avoir montré que les penser conjointement rendait possible une conception de la conversion comme prise qui permet à l'enseignant-e de rester fidèle à l'Éducation Nationale tout en retrouvant sa prétendue « vraie » nature d'individu. S'équiper de la pédagogie Montessori permet à l'enseignant-e de devenir lui-même pour habiter ses fonctions. Plutôt que de déprise de ces enseignant-e-s présentés comme des démissionnaires de l'Éducation Nationale, nous aurions tendance à affirmer que ces derniers ont en réalité intériorisé les attentes normatives exigées par l'institution.

CHAPITRE 6. Des appropriations privées de la pédagogie Montessori ?

La conversion pédagogique comme technique sociale de gestion de ses propres aspirations

Cette partie se propose de s'intéresser aux appropriations privées de la pédagogie Montessori en montrant dans quelle mesure le fait de s'équiper de cette pédagogie peut constituer une technique sociale de gestion de ses propres aspirations. Si la conversion peut apparaître comme identitaire, elle reste dans certains cas orientés socialement. C'est alors l'espace scolaire et dans une moindre mesure l'espace du genre dans lesquels se déroulent « la définition de la conversion comme prise de conscience » et « le discours de la modification de soi, comme le fait de se vivre et de se dire différent, à soi-même et aux autres » (Darmon, 2011 : 74) qu'il s'agit de mettre à jour. Le terme de carrière au

¹⁶⁶ Nous empruntons ici de manière libre le terme de « travail institutionnel » à la sociologie critique des religions et notamment à Yannick Fer qui a forgé, dans un tout autre contexte, le terme de « travail institutionnel invisible » pour qualifier comment des conversions (dans son cas pentecôtistes) pouvaient être vécues sous le mode d'une *invention* du biographique et conduire chaque croyant à se penser comme l'acteur de sa propre vie. Y. Fer montre en réalité tout le travail opéré par l'institution pentecôtiste pour faire vivre cette inculcation de nouvelles dispositions sur le mode d'une relation de communication personnelle et immédiate -c'est-à-dire, sans médiation- avec Dieu. L'auteur fait alors de ce terme un outil conceptuel permettant de penser la possibilité d'institutions qui se nient comme telles et qui trouvent dans cet escamotage le fondement de leur légitimité. La force socialisatrice se reproduit ici, selon l'auteur, dans sa non-directivité. Notre terrain ethnographique portant sur l'Éducation Nationale est certes très différent de celui de Y. Fer portant sur l'Église pentecôtiste mais il offre la possibilité de porter le regard sur *ce que fait* l'institution et *comment* elle le fait. Voir sur ce point le site de l'Agenda pour une sociologie critique des religions et particulièrement l'atelier 4 « Devenir soi-même » et la communication de Y. Fer « Une « relation personnelle avec Dieu » : travail institutionnel « invisible » et invention biographique en terrain pentecôtiste/charismatique » dont sont issues et citées librement les présentes réflexions (<https://acsrel.hypotheses.org/author/acsrel>).

sens interactionniste prend ici tout son sens : l'engagement dans la pédagogie Montessori permet un ajustement subjectif à des conditions objectives. C'est la définition que nous donnons au terme de technique sociale de gestion de ses aspirations : s'équiper de telles techniques permet de combler certains « désajustements entre (...) les perceptions de soi et du monde construites au fil de la trajectoire » (Geay, 2009 : 152). Ces désajustements ne s'effectuent pas dans un vide social mais sont arrimés à des événements qui leur donnent forme. Nous proposons ici de ré-encadrer l'engagement pédagogique dans l'épaisseur des trajectoires sociales individuelles en articulant la carrière professionnelle de l'enseignante aux autres formes de carrières dans lesquelles elle s'engage ou s'est engagée, que ce soit la carrière scolaire (I) ou la carrière familiale (II).

I- S'en sortir par le haut. La conversion pédagogique comme « écoulement symbolique » ? (Prévot et Chamboredon, 2015 [1973] : 154)

Le changement de pratique pédagogique constitue-t-il un critère de classement social au sein du corps enseignant ? Recoupe-t-il d'autres appartenances sociales, scolaires et professionnelles ? Nous avons déjà montré le rôle que pouvaient revêtir les reconversions professionnelles dans l'engagement dans de telles pratiques : les reconversions semblent incliner certaines enseignantes à réviser régulièrement leurs routines et peuvent en partie expliquer un certain goût pour cette forme de réflexivité pédagogique. Le pédagogisme et la valorisation du changement par les idées est-il sélectif socialement ? Nous proposons dans cette partie de remettre au centre de l'analyse l'espace scolaire des positions afin de montrer comment chez certaines des enseignantes rencontrées, le changement de pratique pédagogique permet de donner de la valeur à un parcours (A). L'engagement dans la pédagogie Montessori peut alors présenter un aspect fonctionnel qui apparaît au cours de la pratique. Pour reprendre un terme de J. Prévot et de J-C Chamboredon, il fonctionne comme un « écoulement symbolique »¹⁶⁷ qui répond à une double exigence de renégociation de soi à soi à la suite de petits signes de déclassement, que ce dernier soit objectivement fondé par l'exercice d'une profession en décalage avec le niveau de diplôme obtenu ou subjectivement perçu comme tel. Néanmoins, si ce profil est présent, il demeure là aussi sélectif et est plus proche du pôle des « passeurs d'idées » identifiés, liés au mouvement Montessori orthodoxe, que des enseignantes se revendiquant de l'héritage alvarezien (B).

¹⁶⁷ « La surproduction relative d'artistes et d'intellectuels par l'enseignement artistique et l'enseignement supérieur pourrait être une condition de la découverte de l'enfance comme nouveau marché (...) Des exemples, sans doute très circonstanciels et très sporadiques, montrent comment des agents produits dans un autre champ et pour un autre marché **peuvent trouver dans l'enfance un marché où « écouler » des productions symboliques** (...). Si ce mouvement rend compte de l'apparition de nouveaux « agents pédagogiques », des transformations morphologiques parallèles peuvent provoquer des changements similaires chez les agents chargés de l'enseignement dans les maternelles. L'élévation générale de la scolarisation entraîne une translation de la structure des diplômes par rapport à la structure des professions (...) Cette situation peut être au principe d'un renouvellement du contenu du métier et du rapport au métier. Pour avoir suivi une trajectoire qui devait mener « normalement » à d'autres positions (car la perception et les aspirations se fondent sur la structure passée) les agents sont portés à donner une définition nouvelle des professions qu'ils occupent, ils y importent des aspirations plus hautes. **Dans le cas particulier ceci peut contribuer à accélérer la transformation du métier d'« institutrice » en métier d'« éducatrice », réinvention ou anoblissement, en produisant des agents disposés à l'introduction des disciplines nouvelles** (psychologie, psychopédagogie, mathématiques modernes) et d'une définition nouvelle de l'enfance, **agents intéressés à la fois par et à cette transformation** dans la mesure même où les changements de contenu sont liés à une modification du sens de la profession qu'ils exercent » (Prévot et Chamboredon, 2010 [1973] : 155-154)

Si le concept « d'écoulement symbolique » peut donc être appliqué à une certaine fraction du corps enseignant pratiquant la pédagogie Montessori, désunifier la pratique montessorienne en montrant les différents pôles permet de retrouver le sens originel que les deux auteurs donnent au concept : l'écoulement symbolique désigne avant tout des professions intellectuelles et artistiques qui se reconvertissent dans le marketing éducatif et œuvrent à la constitution d'un marché de l'enfance. C'est le cas d'une grande partie des passeurs d'idées que nous avons pu identifier qui participent à la construction d'un véritable business autour de la pédagogie Montessori.

I-A La distance au rapport puérocentré au savoir comme rétribution sociale et symbolique

Si rapport social derrière la pédagogie Montessori il y a, ce dernier doit être arrimé à l'espace scolaire et social des positions qui le sous-tendent. Du point de vue des origines sociales, les résultats du questionnaire invitent à la prudence quant à sa pertinence d'explication causale. Une analyse rapide fait en effet apparaître un milieu social d'appartenance un peu plus orienté vers le haut de l'espace social que celui des enseignant-e-s du premier degré pris dans leur globalité. 25,9% des répondantes ont un père membre de la catégorie « cadre et profession intellectuelle supérieure » contre 16,1% de l'ensemble des enseignants (19,8% si l'on rajoute les enseignant-e-s dont le père exerce une profession libérale, que l'autrice exclut de la catégorie « cadre et profession intellectuelle supérieure ») selon les chiffres obtenus par G. Farges dans le cadre de « l'enquête Enseignants »¹⁶⁸ (Farges, 2017). La proportion de répondantes ayant un père issu des professions intermédiaires s'avère semblable. Elle est en revanche plus élevée dans notre population que dans celle de G. Farges pour les enseignant-e-s ayant un père employé (18,5% contre 12,1%) et plus faible pour les enseignant-e-s ayant un père ouvrier (5,6% contre 18,3%). Les mères des enseignantes de notre population sont plus souvent cadres ou membre des professions intellectuelles supérieures (7,4% contre 4,6%), mais ce résultat est à nuancer quand on y adjoint les mères membres des professions libérales portant à 6,6% le nombre d'enseignant-e-s ayant une mère issue de la catégorie de niveau 3, catégorie la plus agrégée du code des PCS. Les mères des enseignantes de notre population occupent plus souvent un poste rangé parmi la catégorie des professions intermédiaires (25,9% contre 9%) et sont moins souvent sans activité professionnelle (14,8% contre 24,1%). Enfin, les enseignantes de notre population ont plus souvent un conjoint membre de la catégorie « artisan commerçant chef d'entreprise » (9,8% contre 4,9%), « cadre et profession intellectuelle supérieure » (41,2% contre 34,6% en y incluant les professions libérales) et « ouvrier » (13,7% contre 7%) et moins souvent un conjoint membre des professions intermédiaires (17,6% contre 21,2%) ou employé (7,8% contre 15,4%). Seule une enseignante de notre population est mariée ou en couple avec

¹⁶⁸ Cette enquête a été administrée auprès de 9000 enseignant-e-s par l'intermédiaire de la Mutuelle d'assurance des instituteurs de France (MAIF). 3000 individus ont répondu au questionnaire. La sociologue a sélectionné la population enseignante en activité aboutissant à une population de 1749 personnes, soit 855 enseignants du premier degré et 894 du second degré. Les résultats statistiques que nous commentons sont issus de sa thèse dont une partie a été publiée dans l'ouvrage *Les Mondes enseignants*. On trouve les tableaux correspondant pp. 80-81 et pp.92-94.

un enseignant contre 8% de la population de G. Farges. La faiblesse des effectifs de notre population qui, rappelons-le, ne visaient pas à monter en généralité et les difficultés inhérentes à toute comparaison d'enquête statistique aux opérations de sélection, de recodage et de traitement différenciés, empêchent de conclure directement quant à un milieu social plus élevé, défini ici à la fois à partir de ses origines familiales et du milieu socio-professionnel de son conjoint des enseignantes pratiquant la pédagogie Montessori. Néanmoins, si l'on s'intéresse maintenant à l'espace scolaire des positions, nous avons rencontré au cours de l'enquête plusieurs enseignantes à la dotation scolaire supérieure ou de nature différente à celle attendue pour entrer dans le métier d'enseignant-e du premier de degré. C'est le cas de Nathalie, titulaire d'un doctorat en chimie moléculaire et de Louise, titulaire d'un DESS (diplôme d'études supérieures spécialisées) obtenu à l'Institut d'Études Politiques de Strasbourg. C'est également le cas de Julie, diplômée de l'École du Louvre ou encore de Chloé titulaire d'un doctorat en études hispaniques, membre active du Conseil d'Administration que je n'ai pas rencontrée mais dont on m'a mentionné l'investissement à plusieurs reprises. Il est difficile d'objectiver les raisons d'entrée dans la carrière d'enseignant-e dans ces quatre cas, qui mêlent à la fois insatisfaction professionnelle ressentie, volonté plus ou moins choisie de stabilisation après des études longues ne trouvant pas forcément à être converties en une position sociale valorisante et ajustement aux mobilités professionnelles de son conjoint. Le cas de Louise condense ces trois aspects insécables. La tonalité de l'échange et les hésitations qui l'accompagnent témoignent du caractère sensible de ces questions ayant trait à son parcours scolaire :

*« Alors moi j'ai fait des études qui sont pas du tout en rapport avec l'éducation nationale à la base parce que j'ai un DESS, j'ai un DESS à l'institut d'études politiques de Strasbourg, donc heu... en politiques publiques européennes et en fait... j'ai quitté Strasbourg pour suivre mon conjoint sur Orléans, donc à la fin de mes études, je me destinais plus à... à un truc international ou aller vers des institutions européennes etc, **ça a pas pu se faire**, donc j'ai passé le concours d'instit... C'est quelque chose qui m'avait déjà.... Traversé l'esprit hein au moment du DEUG à l'époque, le concours était à bac+2 donc j'avais hésité, et puis finalement j'avais continué mes études donc c'est vrai que j'ai un parcours universitaire qui je pense a dû... a dû jouer dans la... dans cette envie de découvrir et de ... en fait voilà, j'ai du mal à ... j'aime bien me documenter, lire.... Et en fait je me rends compte que c'est pas du tout le cas de mes collègues. C'est pour ça que quand j'ai parlé de la pédagogie Montessori heu j'ai fait un flop c'est-à-dire que y a pas d'envie d'autres choses y a pas d'envie de... alors que moi j'ai toujours eu envie de lire sur les pédagogies alternatives, sur les nouvelles méthodes qu'il peut y avoir, sur les neurosciences... Enfin je pense que mon parcours universitaire a dû jouer là-dedans »*

Cet extrait d'entretien est intéressant à plusieurs titres : outre le fait qu'il renseigne la sociologue sur l'un des idéaltypes des trajectoires d'entrée dans la pédagogie Montessori, il montre bien que la pratique de cette dernière, si elle peut fonctionner comme forme de distinction sociale à la suite de l'obtention d'un diplôme qui ne se cristallise pas dans la position professionnelle et sociale espérée est davantage vécue comme une rétribution symbolique qui s'acquiert au cours de la carrière. Évitions ici un fonctionnalisme naïf qui suppose une approche trop conscientisée des agents : les enseignantes rencontrées ne s'engagent pas dans la pédagogie Montessori pour combler les aspirations déçues de leurs parcours antérieurs. La question du déclassement doit ici être abordée avec nuance : son appréhension par P. Bourdieu, consistant à analyser le déclassement comme un désajustement entre les positions auxquelles les agents peuvent aspirer – en fonction de leurs capitaux tant acquis qu'hérités – et la position effectivement occupée, néglige en partie les phénomènes de reclassement des agents assumés et revendiqués¹⁶⁹. Dans notre cas, c'est au cours de la pratique montessorienne que les enseignant-e-s en viennent à éprouver des formes de prestige social et de valorisation de soi parce qu'elles y développent peu à peu une certaine expertise liée aux caractéristiques mêmes de la pédagogie¹⁷⁰. Les rétributions symboliques doivent alors être pensées *relationnellement* : « le problème est moins de décréter que telle ou telle activité procure des rétributions « symboliques » que de comprendre pourquoi certaines pratiques militantes [pédagogiques ?], plus que d'autres, permettent d'en tirer des gratifications, sans d'ailleurs que ces dernières aient été anticipées » (Siméant et Sawicki, 2009 : 103). Nous avons déjà évoqué l'arsenal tant théorique que pratique qui entoure la pédagogie Montessori : s'engager dans telle pratique amène l'enseignante à adopter un champ lexical spécifique, à lire éventuellement des ouvrages de la philosophe, à se confronter à l'histoire pédagogique de la période, à mettre en place un nouvel aménagement de la classe et de nouvelles activités au matériel beaucoup plus épuré dont les traits empruntant parfois aux héros enfantins seront évacués. S'équiper de la pédagogie Montessori permet alors à l'enseignante de mettre à distance le stigmate de l'institut comme garde d'enfant dans son rapport puérocentré au savoir. Nous avons déjà mentionné comment, à l'encontre de la vulgate médiatique associant la pédagogie Montessori au discours sur le jeu et sur l'enfant au centre, les enseignantes cherchaient à se défaire de l'image de leur métier comme inculquant aux enfants un savoir faible et peu exigeant sur le plan scolaire. Cette mise à distance du rapport puérocentré au savoir se traduit dans les parcours et dans les discours des enseignantes

¹⁶⁹ L'enchaînement bourdieusien nous semble parfois avoir tendance à adopter une posture normative presque moralisatrice identifiant le déclassement à un malheur social et avalisant de fait totalement les logiques d'accès aux positions dominantes selon lesquelles l'acquisition de tels capitaux devrait « normalement » amener à l'occupation de telle position sociale. Les déclassements davantage « choisis » par des agents prenant délibérément la décision – pour des raisons diverses – de se reclasser sont partiellement évacués. C'est alors l'intérêt d'une démarche ethnographique de pouvoir restituer finement les raisons d'agir des agents sur ces questions. Dégager de telles logiques nécessite d'établir une certaine confiance avec les enquêté-e-s sur le temps long de l'enquête en multipliant parfois les entretiens, exigence que nous ne tenons pas dans le temps court imparti de notre M1. C'est pourquoi nous manierons ici le vocable de déclassement avec prudence. Sur la manière dont les sociologues (pas forcément identifiés comme bourdieusiens) abordent le déclassement de façon négative et pour une vision d'une approche tendant à y remédier, voir l'article d'Anne de Rugy, « Vouloir le déclassement ? De la critique des hiérarchies professionnelles à la critique de l'ordre économique », *Politiques de communication*, n°10, pp.125-157, 2018. L'autrice s'intéresse à ces parcours atypiques de « carrière à rebours » qui remettent en cause les hiérarchies professionnelles dominantes et les modes de consommation qui y sont associées et qui ne répondent pas au schéma de la reconversion comme « choix de la nécessité ».

¹⁷⁰ C'est cet aspect propre du *contenu pédagogique* en soi qu'il manque à nos yeux à l'analyse positionnelle de J. Prévot et de J-C Chamboredon exprimée dans l'extrait précédent (note 167).

rencontrées. On observe d'un part de nombreux refus de l'école maternelle au début de son parcours professionnel parce que l'on serait « faite » pour les grands, à l'égard de Nathalie :

« Avant j'ai beaucoup tourné parce que les premières années, en fonction des affectations... et du coup j'ai parcouru tous les niveaux sauf si je me trompe pas le CM2, voilà... je croyais que j'étais faite pour les grands parce que voilà les grands, l'interaction est vraiment différente, on est sur des sujets plus de société, enfin on a des discussions un peu plus complexes et puis je me suis retrouvée en maternelle parce que j'ai eu moi-même des enfants et que j'ai fait un choix par défaut, de géographie très proche de chez moi. »

Encadré 2. Quand une enquêtée fait irruption dans l'espace familial de l'étudiante-sociologue

Les frontières poreuses que notre sujet entretient avec des disciplines variées (sociologie, histoire, sciences de l'éducation, philosophie, psychologie, neurosciences, linguistique) nous a conduit tout au long de notre recherche à sociologiser nos lectures en essayant de tenir ensemble deux exigences : relever les apports empiriques de ces recherches qui enrichissent la compréhension de ce fait social qu'est la circulation de la pédagogie Montessori au sein de l'école publique et faire de ces lectures des objets mêmes d'investigation en identifiant la position de ceux qui parlent et la manière dont ils le font. Cette double exigence commune à toute enquête de sciences sociales s'est trouvée réaffirmée dans un sujet où l'objet même de l'enquête (des enseignantes ou ex-enseignantes) participent à la production de la recherche sur le sujet. C'est ainsi qu'à l'occasion de nos recherches documentaires, nous en sommes venus à consulter le programme d'une journée d'études organisée en mars 2018 à l'Université Paris-Dauphine, intitulée « Les expériences éducatives alternatives : réformer l'institution scolaire autrement ». Au sein de cette journée d'études qui réunissait chercheurs et chercheuses en sociologie et en sciences de l'éducation parmi lesquels figuraient même certains de nos professeurs, quelle ne fût pas notre surprise lorsque nous y avons lu le nom de Chloé, membre de l'association Public Montessori dont nous avons déjà évoqué l'action au cours d'entretiens avec d'autres enquêtées. Avec Marie-Françoise Chavanne, ancienne professeure d'arts plastiques, inspectrice et présidente de l'ONG INSEA, Chloé est la seule parmi les 13 intervenant-e-s présent-e-s à ne pas faire partie du monde universitaire stricto sensus. Le titre de sa communication « A la marge de l'institution : mettre en œuvre la pédagogie dans l'école publique » témoigne du statut de son intervention. Si c'est bien le rôle de pratiquante qui lui confère la disposition à parler dans ce colloque, son parcours universitaire antérieur (elle est titulaire d'un doctorat d'études hispaniques) et sa connaissance du milieu peuvent également expliquer sa présence : Chloé se situe bien elle aussi « un pied dedans, un pied dehors » et fait partie de ces enseignantes dont la dotation scolaire importante peut expliquer l'engagement dans ce type de pédagogie. Si capital pédagogique il y a, celui-ci dépend en partie d'un capital scolaire accumulé

qui ne s'est pas concrétisé immédiatement en la position sociale auquel il pouvait donner lieu. L'assise académique de Chloé lui assure les ressources pour s'engager dans cette conversion et plus largement pour opérer un travail de production scientifique à ce sujet.

La récurrence de ce type de parcours – la pédagogie Montessori comme forme de revalorisation sociale - n'est pas propre aux enseignantes à la dotation scolaire plus importante que leurs collègues. Les discours en entretien faisant part de collègues en « *manque d'ambition* » sont omniprésents quelles que soient les caractéristiques sociales de leurs parcours. Y est alors opposée la métaphore organique de la nourriture intellectuelle, remède jugé vital à l'absence de stimulation pédagogique suscitée par la pédagogie traditionnelle :

Extrait d'entretien avec Nathalie : « La formation à laquelle j'ai eu accès [avec Agathe, dans le cadre de la formation en partie financée par Public Montessori à ses déléguées départementales], (...) ça met en regard la pauvreté de ce que l'on propose en maternelle dans le traditionnel. 'Fin je faisais ça hein, mais je me rends compte en fait, plus on creuse, plus on réfléchit et plus on travaille dessus et plus on voit à quel point on est, on manque d'ambition, vraiment, pour les petits.

C'est-à-dire ?

*La musique, ça va beaucoup plus loin, vers l'écriture, enfin on appellerait ça solfège, une culture générale autour de tout ça qui vient en amont de cette pratique musicale qui est bien plus riche que ce que nous on peut proposer en termes de trois petites comptines (...). Enfin à l'école c'est ça hein c'est-à-dire que, après une séance d'arts plastiques en maternelle, on a 24 dessins qui sont strictement identique [grince des dents]. Voilà, ça fait un peu grincer quand même ! (...) **c'est pour dire la pauvreté de, enfin le peu de liberté d'exploration qu'on laisse en réalité (...) Même pour la maitresse c'est d'un ennui mortel ! Ça m'hérise le poil de voir ça, ça veut dire qu'il y a, aucune réflexion sur le « je veux aboutir à une même compétence, comment je fais différemment, qu'est-ce que j'apporte différent ».** Il faut aussi nous se nourrir tant qu'enseignantes, ça veut dire qu'elles se nourrissent plus, ces personnes-là, elles transmettent ça sans aucune réflexion (...). Il n'y a pas de renouvellement ».*

Le rapport *pratique* à la théorie pédagogique permet alors de réaffirmer son maintien dans un métier de terrain qui n'était pas forcément envisagé au sortir d'études universitaires longues tout en s'adossant à des aspects intellectualisants *valorisants* mais aussi *valorisables* dans la mesure où ces

derniers peuvent être convertis dans d'autres occupations professionnelles, que ce soit en cas de démission de l'école publique dont témoignent les exemples de Gaëlle et de Marie ayant quitté dans le même temps leur profession d'enseignante et l'association pour ouvrir respectivement leur formation et leur propre école hors contrat ou bien au sein même de l'Éducation Nationale en occupant par exemple un poste de maître-sse formateur-ice ou de conseiller-e pédagogique, comme Yanek, Mathilde ou Déborah¹⁷¹. Finalement, la pratique de la pédagogie Montessori, en procurant rétributions symboliques, permet à ces enseignantes de se maintenir dans leur pratique¹⁷² en professionnalisant un métier d'enseignante qu'elles peuvent juger dévalorisé, au regard de leur propre parcours comme au regard, peut-être davantage que des évolutions du métier, des représentations qui y sont associées. Cette professionnalisation atteint son paroxysme lorsque la pratique de la pédagogie devient le cœur même de l'exercice d'une profession. La pédagogie Montessori peut alors se faire à la fois l'aboutissement d'une reconversion professionnelle (voir Chapitre 5, II-A) comme la porte d'entrée pour une autre : le reclassement dans la profession d'« instit' Montessori » fait ici figure d'espace transitionnel¹⁷³. Il est alors possible de parler de processus non seulement de requalification sociale mais aussi professionnelle par le (sur)investissement pédagogique¹⁷⁴.

I-B Un profil davantage montessorien qu'alvarezien

Le constat que nous avons ici dressé est une focale d'étude privilégiée pour penser les transformations morphologiques du monde enseignant. L'idée d'une pratique de la pédagogie comme un *effet* et un *reflet* du « lent embourgeoisement » de la profession d'enseignant doit être prise avec précaution au regard de nos résultats qui ne valent que pour le microcosme que nous avons été amenés à étudier ethnographiquement et qui ne se retrouvent pas forcément dans les questions concernant le niveau de diplôme des enseignantes de notre corpus et qui, on l'a vu, ne sont pas forcément des enseignantes se déclarant avoir été très bonnes élèves au cours de leur scolarité. Une enquête de plus grande ampleur avec des questionnaires à plus large échelle permettraient sans doute de raffiner ces hypothèses. Plus généralement, notre enquête témoigne de changements affectant les conditions d'accès

¹⁷¹ Même si à proprement parler, la pratique de la pédagogie Montessori n'a pas joué dans le changement de poste de Yanek (« il a été recruté sur son profil Freinet » me dira Éléonore en entretien), on peut juger que les compétences développées ont aidé à la mise en correspondance entre son profil et les canons demandés par l'institution.

¹⁷² Il s'agit du sens du terme de « rétribution symbolique » chez D. Gaxie, souvent mal compris : les rétributions ne sont pas forcément recherchées en elle-même mais apparaissent au cours de la pratique. C'est en s'engageant dans une cause que les militants retirent satisfaction de leur engagement. Voir D. Gaxie, « Les rétributions du militantisme », *Politika*, plateforme du LabEx Tepsis, en ligne (<https://www.politika.io/fr/notice/retributions-du-militantisme>), 3 novembre 2017.

¹⁷³ Parmi les enseignant-e-s Freinet qu'elle a rencontrés au cours de sa thèse, J. Pagis fait elle aussi mention de ces trajectoires atypiques à partir desquelles les agents investissent l'institution scolaire, non par vocation mais pour se reclasser. Néanmoins, les données statistiques sur le corps enseignant que nous avons déjà évoquées conduisent à fortement nuancer la typicité du parcours modèle de l'enseignant-e sous-jacente à ce type d'analyse.

¹⁷⁴ Ce profil partage un certain nombre de caractéristiques avec les professions nouvelles décrites par Bourdieu dans *La Distinction* : ces agents « s'efforcent de produire des postes ajustés à leurs ambitions plutôt que d'ajuster leurs ambitions à des postes déjà existants » (p. 415). Cet aspect nous inviterait dans un travail extérieur à prendre en compte la dimension propre de construction des enseignantes Montessori comme groupe professionnel. Cet extrait est à mettre en parallèle avec le passage que nous citons dans la note de bas de page 15 de l'article de J-C Chamboredon et J Prévot : « en suivant une trajectoire qui devait mener « normalement » à d'autres positions, ils [les agents] **donnent une définition nouvelle des professions qu'ils occupent** ».

au métier d'enseignant-e. Depuis la fin des années 1970, le recrutement de la population enseignante s'est élevé et même si cette élévation suit en partie l'élévation sociale de l'ensemble de la population active occupée (Vallet et Degenne, 2000), « l'accès au métier d'enseignant n'est plus nécessairement synonyme de promotion sociale et culturelle mais peut signifier stagnation, reproduction ou déclin »¹⁷⁵ (Spire, 2010 : 69). Ainsi en est-il par exemple de cette enseignante de notre questionnaire, ancienne ingénieure informatique qui déclare s'être reconvertie dans la profession d'enseignante à la suite de la perte de son emploi. A. Spire conclut son étude en montrant que ces transformations vont de pair avec un plus grand éclectisme politique. Combinées à notre objet d'étude, ces conclusions ouvrent une piste de recherche féconde : dans quelle mesure les transformations morphologiques du groupe professionnel des enseignant-e-s peuvent se répercuter sur leurs pratiques pédagogiques ?

Le profil que nous avons détaillé dans la partie précédente (la conversion pédagogique comme forme de *sauvegarde sociale*) est certes présent dans la population enquêtée mais est loin d'être dominant. Le profil existe et méritait à ce titre que nous nous y intéressions en détail mais il ne suffit pas à cartographier l'ensemble de l'espace social des positions pédagogiques. En en raffinant les contours, nous pouvons néanmoins affirmer qu'il en donne une certaine *orientation* : « l'écoulement symbolique » observé se retrouve chez de nombreux « passeurs d'idées » identifiés. Le parcours « Montessori pur » est davantage empreint de ce type de parcours que le parcours « alvarezien » : ainsi par exemple de Charlotte Poussin, autrice du *Que-sais-je* sur la pédagogie Montessori et éducatrice AMI ayant effectué ses études dans une classe préparatoire littéraire parisienne et à la Sorbonne¹⁷⁶. Le type de pratique pratiquée derrière le label unificateur Montessori varie également avec les caractéristiques sociales des enseignant-e-s. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une partie du clivage Montessori/Alvarez est aussi un clivage social lié à des logiques d'accès à la pratique différents et qui se manifestent par des *positionnements* différents face à la littérature liée à la pédagogie. Ainsi, il ne faut pas surjouer l'aspect intellectualisant et proprement livresque¹⁷⁷ de la pratique montessorienne : au

¹⁷⁵ Pour A. Spire, cette élévation de l'origine sociale des enseignant-e-s du premier degré et l'abaissement relatif des origines sociales des enseignant-e-s du second degré est un argument qui plaide au rapprochement des deux corps et la relativisation des clivages qui tendent à les opposer ne serait-ce que dans la manière dont les deux professions sont codées dans le code des PCS en deux catégories distinctes (professions intermédiaires pour les enseignant-e-s du premier degré, cadres et professions intellectuelles supérieures pour les enseignant-e-s du second degré). A partir des données établies par L-A. Vallet et A. Degenne, l'auteur constate une augmentation plus saillante de la part des enfants issus des catégories moyennes et supérieures dans le primaire que dans le secondaire. Pour avoir une idée de quelques chiffres, la proportion d'enseignant-e-s de parents cadres est passée de 11,3% à 13% entre 1977 et 1997 (alors qu'elle a baissé dans le second degré), celle d'enfants de parents profession intermédiaire a augmenté de 13,9% à 18% et la part des enfants d'ouvrier a reculé dans le primaire alors qu'elle est restée stable dans le secondaire. Notons cependant que si les auteurs à l'origine du traitement statistique (L-A Vallet et A. Degenne) constatent un rapprochement des milieux d'origine des enseignant-e-s du premier et du second degré, ils réfutent l'hypothèse d'un embourgeoisement général de la profession : le ralentissement de la mobilité sociale ascendante ne serait que la conséquence quasi-mécanique de la transformation de la structure des emplois. Deux chercheurs, F. Charle et P. Cibois, contestent cette thèse à l'appui des mêmes chiffres. Pour une restitution du débat et une réactualisation des enjeux méthodologiques qui y sont sous-jacents (plaidant pour une prise en compte de la profession de la mère), voir G. Farges, « Chapitre 3. Les milieux sociaux d'origine et d'appartenance », *Les mondes enseignants*, PUF, 2017 et plus précisément les pages 72 à 74.

¹⁷⁶ Charlotte Poussin fait ainsi partie de ce que P. Bourdieu appelle les « découvreurs » : « Qui sont les découvreurs, et quels intérêts ont-ils à découvrir ? Je sais bien que le mot « intérêt » choque. Mais je pense que celui qui s'approprie, en toute bonne foi, un auteur et s'en fait l'introducteur a des profits subjectifs tout à fait sublimés et sublimes, mais qui sont néanmoins déterminants pour comprendre qu'il fasse ce qu'il fait (Je pense qu'un peu de matérialisme ne ferait pas de mal, n'enlèverait rien, au contraire, à l'enchantement) ». Voir P. Bourdieu, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *opcit.*

¹⁷⁷ Si nous parlons à cet égard dans ce mémoire de rapport « pratique » à une pédagogie « théorique », force est de constater que cet aspect « théorique » de la pédagogie Montessori ne va pas de soi pour toutes les enseignant-e-s rencontrées. Nous aurions pu davantage porter notre regard sur cet aspect : qui est autorisé à qualifier ou non telle ou telle référence de théorique ?

sein de notre population ayant répondu au questionnaire 30,9% des enseignantes n'ont pas lu d'ouvrages de Maria Montessori. Cet aspect est corrélé d'une part au suivi ou non d'une formation à la pédagogie Montessori par l'enseignante (78,4% des enseignantes interrogées ayant réalisé une formation à la pédagogie Montessori ont lu au moins un livre de Maria Montessori contre 47,1% des enseignantes n'étant pas formées) et au type de formation (les 5 enseignantes ayant réalisé une formation à l'ISMM en dehors de celle proposée en week-end de découverte ont toutes lu au moins un livre de Maria Montessori). D'autre part, la lecture de livre de Maria Montessori est également corrélée au niveau de diplôme. Les enseignantes titulaires d'un master, d'un DEA, d'un DESS, d'un diplôme de grande école niveau bac+5 ou d'un doctorat de santé sont plus nombreuses à déclarer avoir lu au moins un livre de Maria Montessori que les enseignantes titulaires d'une licence, d'une licence pro, d'une maîtrise ou d'un diplôme équivalent bac+3 ou bac+4¹⁷⁸ (81,2% contre 68,5%). Ces dernières sont par ailleurs plus nombreuses à se déclarer totalement en accord avec C. Alvarez que leurs collègues plus diplômées (40% contre 25%).

Il n'est donc pas interdit de penser que le niveau d'études¹⁷⁹ peut jouer sur le positionnement vis-à-vis des références montessoriennes. Les agents qui mobilisent des capitaux scolaires importants sont plus distants à l'égard de C. Alvarez. Il serait à cet égard intéressant d'investir les temporalités de cette forme de critique : la critique à l'égard de C. Alvarez est-elle présente dès le début de la conversion ou se construit-elle au cours des interactions ? Si la première sous-partie de ce chapitre a donc permis de confirmer les résultats avancés par F. Giraud, sociologue dont j'ai découvert tardivement la recherche en cours portant peu ou prou exactement sur le cadrage choisi dans la deuxième partie de ce mémoire, avec un vocabulaire semblable, la seconde permet d'y apporter une petite nuance. Certes la « labellisation des pratiques » à travers la pédagogie Montessori est une « manière de négocier avec des espérances professionnelles déçues » (Giraud, 2019 : 74) pour certain-e-s enseignant-e-s mais ce n'est pas le cas de tous et surtout pas de n'importe lesquels : ces parcours tendent davantage à se retrouver au sein des agents proches du mouvement Montessori orthodoxe et/ou du marché éditorial. A cet égard, la pédagogie Montessori n'est peut-être pas seulement un critère de classement social au sein du monde enseignant. Les lignes de clivages à son propos ne relèvent pas tellement ou du moins pas uniquement de jugements de classe mais ont aussi trait aux dynamiques propres des sociabilités et des formations qui rendent certaines pratiques pédagogiques légitimes et qui en délégitiment d'autres.

Le changement de pratique pédagogique peut donc dans certains cas s'apparenter à une forme de distinction sociale et prend part à un jeu de positionnements entre enseignants aux carrières professionnelles et aux dotations scolaires différenciées. En ce sens, il est aussi le produit de

¹⁷⁸ Nous parlons ici de niveau de diplôme obtenu hors concours.

¹⁷⁹ Au sein de notre questionnaire, nous n'avons cependant pas remarqué de spécialité de diplôme ressortissant de manière plus saillante que les autres (mis à part la spécialité de sciences de l'éducation, attendue) permettant de conclure quant à un contrôle de l'entrée dans la pratique montessorienne par une certification diplômante type qui permettrait de préciser le type de dispositions à même d'être reconverties dans la pratique.

transformations morphologiques du corps enseignant qui n'affectent cependant pas de la même façon toutes ses fractions. Ce cas constitue l'une des matrices d'engagement dans ce type de pratique mais il doit être arrimé à d'autres instances à l'origine de la réflexion pédagogique. Parmi les enseignantes ayant répondu au questionnaire en reconversion professionnelle, deux enseignantes justifient leur changement de profession par la volonté de s'occuper de leurs enfants. Cet élément nous invite à repenser le rôle social de mère dans la gestion des carrières enseignantes.

II- Réflexion pédagogique et rôle social de mère

La réindexation de la pratique pédagogique au hors travail et plus précisément aux rôles parentaux occupés par les enseignant-e-s n'est que peu étudiée en sociologie de l'éducation. Les enquêtes sur les pratiques culturelles des Français ont cependant montré que la profession la plus impliquée dans les associations de parents d'élèves reste la profession enseignante (Héran, 1996 : 22). L'imbrication entre normes éducatives parentales (comment éduquer ses enfants) et normes éducatives professionnelles (comment éduquer ses élèves) n'est que rarement questionnée. Alors que nous avions *a priori* écarté toute la dimension parentale de notre analyse en raison de la charge de travail impossible pour un mémoire de M1 qu'une telle enquête impliquerait, cette dernière a refait apparition de manière détournée : les enseignant-e-s sont, bien souvent, des parents (Van Zanten, 2018). Dans le cas présenté, nous parlerons surtout des mères. Au-delà de l'aspect pragmatique de la réduction parentale à celle de la mère (nous n'avons rencontré en entretien que des femmes et un seul homme a répondu au questionnaire), cet aspect nous semble primordial pour penser avec les lunettes du genre les conditions sociales de possibilité de la réflexion pédagogique¹⁸⁰. La dimension parentale sera étudiée à partir de deux entrées. En prenant place dans une configuration familiale, elle favorise dans certains cas l'engagement pédagogique comme prise de rôle (A). Elle joue dans d'autres un rôle de maintien dans la conversion pédagogique dans la mesure où elle offre une grille de lecture permettant de (re)lire la scolarité de ses propres enfants (B).

¹⁸⁰ Les travaux articulant sociologie du genre et sociologie du monde enseignant sont ainsi très peu nombreux. Cette dimension est ainsi complètement occultée dans la thèse d'H. Becker qui se centre pourtant uniquement sur des institutrices. Citons néanmoins les travaux de Marlaine Cacouault (1987), qui s'est entre autre attachée à déconstruire le lien fait entre féminisation du corps des enseignant-e-s du secondaire et déclassement de la profession, de Marie-Pierre Moreau (2011), qui s'est intéressée à la différenciation sexuée des carrières enseignants à travers une comparaison France-Grande Bretagne et d'Yveline Jaboin (2010) qui a travaillé sur l'idéologie de complémentarité entre sexes dans les équipes pédagogiques. Voir également sur ce points les travaux récents de Julie Jarty sur les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes dans une profession présentée comme étant « women-friendly » (2019). Pour la littérature nord-américaine, voir l'ouvrage dirigé par Sandra Acker, *Teachers, Gender and Careers*, Barcombe, Falmer Press, 1989. L'introduction du numéro 203 de la *Revue française de pédagogie*, dirigé par Agnès Van Zanten et consacré aux pratiques éducatives familiales des enseignants ne mentionne pas spécifiquement le genre des enseignant-e-s comme variable à prendre en compte.

II-A La configuration familiale à l'origine de la conversion

A l'égard de l'architecte et de la comptable sus-cités, la reconversion professionnelle et/ou la conversion pédagogique sont indissociables de la temporalité de la carrière familiale dans laquelle elles s'inscrivent. Le métier d'enseignant-e pratiquant la pédagogie Montessori permet d'ajuster son métier à des attentes, à des contextes professionnels (voir chapitre 5) mais aussi à des contextes familiaux. Derrière certaines réflexivités dont font preuve les enseignantes peut se nichier un rappel étroit au rôle de femme et/ou de mère. La mobilité professionnelle que représente la reconversion professionnelle peut ainsi se présenter comme une exigence pour vivre dans la même commune que son conjoint (c'est le cas par exemple de Nathalie) ou pour s'occuper de ses enfants (le cas de Dominique). Si le diplôme des femmes ne trouve pas à être converti, ce n'est pas seulement en raison de l'état de structuration du marché du travail : le désir de reconversion dans la profession d'enseignant-e est aussi une réponse apportée à la fixation familiale.

La naissance de ses enfants peut ainsi s'ériger en « turning point »¹⁸¹ dans la carrière des enseignantes et est vécue comme une situation de transformation profonde qui nécessite l'apprentissage de nouvelles règles et de nouvelles conduites. D'une part, elle peut constituer un moment de disponibilité biographique où l'enseignante profite du temps dévolu pendant la grossesse et après la naissance de l'enfant pour lire différents ouvrages portant sur les pédagogies alternatives. C'est le cas de Stéphanie, déléguée départementale du groupe 2. Durant le trajet en voiture après la première réunion du groupe où elle nous dépose à la gare RER, Stéphanie nous explique avoir découvert la pédagogie Montessori à la suite d'un congé parental de 3 ans, pris à la naissance de sa troisième fille en 2012 : « *Je ne pouvais plus enseigner comme avant, quand je suis revenue je criais, je n'en pouvais plus* ». C'est le cas également d'Éléonore, qui découvre la pédagogie Montessori à un moment où elle s'interroge sur la scolarité de sa première fille, mais aussi d'Agathe, la formatrice titulaire d'un doctorat de psychologie – qui n'est pas enseignante – : « *J'ai découvert la pédagogie Montessori parce que j'ai pas du tout aimé l'école et que ben j'étais maman et que voilà j'avais besoin de me rassurer je crois sur l'idée que cela pouvait être autrement* ». Trois enseignantes de notre questionnaire ont également mentionné cet élément dans les remarques libres adossées à la modalité « autre » de la question « Comment avez-vous entendu parler de Maria Montessori ? »¹⁸². D'autre part, ces événements familiaux peuvent venir activer certaines dispositions et changer les interprétations subjectives de son propre parcours. Les enseignantes acquièrent durant cette prise de rôle familiale de nouvelles normes qu'elles vont chercher à retranscrire ensuite dans leur métier. Cette traduction permet de pousser encore plus loin l'analyse développée par

¹⁸¹ Nous reprenons ici le terme de « turning point » à A. Strauss et à A. Abbott qui, à travers leurs travaux, cherchent à faire place à une appréhension sociologique du temps en s'intéressant aux ruptures, accidents et tournants biographiques, ouvrant ainsi la voie à une sociologie de la bifurcation. A. Abbott définit les turning points comme des « changements courts, entraînant des conséquences, qui opèrent la réorientation d'un processus ». Voir A. Abbott, « A propos du concept de turning point », *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (dir. Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grosseti), p. 187-211, 2010.

¹⁸² Les réponses précises sont ainsi : « Par des lectures au cours de ma grossesse », « en cherchant une pédagogie pour scolariser ma fille » « au cours de mes recherches quand mes enfants étaient bébés »

S. Gojard dans *Le métier de mère* : il s'agit de s'intéresser non seulement à ce que le métier de mère induit en termes d'adoption et de nouvelles normes de conduite - dans son cas les pratiques d'allaitement, dans le nôtre les pratiques éducatives au sens large - mais aussi à ce que ces nouvelles normes induisent ensuite dans les autres sphères de l'existence et notamment dans l'existence professionnelle. La réception des normes éducatives montessoriennes ne s'effectue donc pas sur une table rase. Ces conversions pédagogiques, dans la manière dont elles interviennent dans la vie biographique de l'enseignant-e, partagent ainsi un certain nombre de traits communs avec les reconversions professionnelles des Mompreneuses étudiées par J. Landour, ces femmes cadres qui créent pendant leur grossesse une activité d'indépendante. Le parallélisme avec les enquêtées de J. Landour s'est imposé au cours même de l'enquête : en dépouillant les références bibliographiques et annonces de conférences du groupe Slack de l'association afin de repérer quelques passeurs d'idées montessoriennes, nous avons eu écho d'une conférence au Grand Rex avec Isabelle Filliozat, psychothérapeute et coach parental dont le profil est présenté en annexe, avec une intervenante, Juliette Siozac, utilisant *in extenso* le terme de mompreneuse dans le paragraphe du flyer présentant son intervention. Les conversions pédagogiques empruntent ainsi une partie de leur lexique à l'aventure entrepreneuriale indépendante et s'articulent parfois à un discours du « seule contre tous ». Le livre *Enseigner la pédagogie Montessori à l'école publique*, écrit par deux anciennes membres actives de Public Montessori, se présente ainsi de cette manière : « comment se lancer, comment monter son projet, comment le présenter à la mairie, l'inspection, les collègues, les ATSEM ? ». La pratique de la pédagogie Montessori est alors vécue comme une entreprise identitaire permettant de concilier rôle de mère et rôle professionnel. Les enseignantes se font ainsi micro-entrepreneuses à l'activité non monétaire donc l'activité peut, dans certains cas - celui de Gaëlle ou de Marie - être convertie en activité lucrative voire en activité professionnelle. Ce cas est poussé à l'extrême dans le cas de certains passeurs d'idées comme Sylvie D'Esclaibes qui reconvertissent clairement leur capital parental en une opportunité économique. Ces règles de construction du marché de l'enfance par l'intermédiaire d'un business pédagogique ont été peu étudiées par la sociologie (Landour, 2019 : 111) et le marché éducatif montessorien révèle avec acuité l'actualité de ces questionnements.

En s'inspirant des travaux de cette autrice, il s'agirait, dans un travail ultérieur et en mobilisant une littérature féministe étonnamment assez peu présente en sociologie de l'éducation d'explorer ce que *fait* ce capital parental¹⁸³ à la conversion pédagogique. Il ne s'agit pas seulement de constater la traduction de normes mais de s'immiscer dans le contenu et les formes de ces normes éducatives exprimées. Cet angle d'analyse cherchant à explorer les liens entre carrière professorale et carrière familiale a un caractère historiquement situé : comme l'a montré M. Cacouault, le célibat représentait

¹⁸³ Il s'agirait de suivre en ce sens le programme de recherche lancé par D. Serre (Serre, 2012) et poursuivi par J. Landour. D. Serre part du constat que le capital culturel, s'il demeure un outil heuristique, doit être raffiné. J. Landour insiste ainsi sur la dimension parentale de ce capital culturel et sur la manière dont il hiérarchise les individus : derrière le bien-être de l'enfant se meut aussi une question de positionnement social. Dans un travail ultérieur, il s'agirait d'aller plus loin dans cette voie : comprendre ce que la reconversion de ce capital parental là dans la sphère professionnelle « fait » aux normes pédagogiques revendiquées par les enseignantes.

la norme jusqu'aux années 30 pour les enseignantes¹⁸⁴ (Cacouault, 1987). L'articulation entre la conversion pédagogique et le rôle social de mère est peut-être l'une des clés de l'observation de la surreprésentation des femmes dans la pédagogie Montessori (53 sur 54 réponses au questionnaire et deux hommes croisés au cours des réunions sur la trentaine d'enseignantes que j'ai pu côtoyer). Ces éléments sont à interpréter avec prudence : la surreprésentation des femmes est une donnée consubstantielle du métier d'enseignant-e puisque 84,8% des enseignantes du premier degré sont des femmes¹⁸⁵ (DEPP, 2019 : 277). On peut ainsi penser que la surreprésentation des femmes ne s'explique pas seulement par les caractéristiques intrinsèques de la pédagogie attentifs au développement de l'enfant, qui, dans une logique de *care*, renverrait à une naturalisation de caractéristiques de l'enfant et à sa protection, qualités liées « par essence » à la représentation de ce qui est considéré comme féminin. Certes, on peut supposer que cet effet propre du contenu idéal joue et que la pédagogie Montessori s'inscrit parfaitement dans une logique de *care* : dès les années 20, des critiques ont ainsi émergé, notamment de la part de W-H Kilpatrick, pédagogue américain élève de John Dewey, quant à cette idée de soin, qui ferait éclore de manière « naturelle » - car suscités par une présence féminine - des dons innés de l'enfant (Franc, 2018 : 6). Mais il existe également une logique plus structurale qui est de l'ordre de la temporalité biographique et de la prise d'un autre rôle lui aussi féminin : celui de mère. La donnée sexe se fait *in fine* un indicateur de la manière dont la pédagogie intervient dans la vie de l'enseignante : par des événements biographiques qui l'amènent à réviser ses routines.

II-B L'anoblissement psychologique des enfants comme réaffirmation de la conversion

En aval de la conversion pédagogique, la lecture orientée de la scolarité de ses enfants permet à certaines des enseignantes rencontrées de se maintenir dans leur conversion. Le terrain fait ainsi état de certaines formes d'« anoblissement psychologique » (Lignier, 2012) des enfants par les enquêtées : les enfants y sont jugés précoces ou différents et les enseignantes conduisent bien fréquemment à rejeter le qualificatif de scolaire et les jugements enseignants qui sous-tend cet ordre symbolique de classification et de hiérarchisation. Ainsi de Dominique, qui relève elle-même la proportion importante d'enseignantes de l'association ayant des enfants précoces. L'extrait qui suit se déroule en tout début d'entretien alors que je l'interroge sur les manières dont elle en est venue à pratiquer la pédagogie Montessori :

« Tu veux savoir j'imagine pourquoi j'en suis venue à Montessori ?

Et oui !

¹⁸⁴ Ce célibat concernait, il est vrai, sans doute davantage les professeures du secondaire que les institutrices.

¹⁸⁵ Les chiffres sus-cités par la DEPP ne détaillent pas par niveau (maternelle ou primaire) la répartition par sexe des enseignant-e-s mais il est commun d'admettre que ces chiffres sont encore plus importants lorsque l'on recentre la population sur les enseignant-e-s de maternelle.

*Alors après parce que globalement... Sûrement que je trouvais que quelque chose n'allait pas dans toute cette pratique [Dominique évoque alors son expérience en ZEP qui la convainc de la nécessité d'une pédagogie qui soit « adaptée à tout le monde »] (...). Et puis avec l'expérience de mes propres enfants où je ne trouve pas que l'école ait été... Enfin il y a eu des professeurs extraordinaires hein je ne veux pas cracher mais encore une fois je trouve que l'institution moi m'est difficile. L'institution Éducation Nationale je trouve ça difficile (...). Moi, mes propres enfants, je pense qu'ils n'ont pas été... Ils n'ont pas été à leur rythme. Il y avait plein de choses qu'ils savaient, t'arrives à la maternelle, moi je trouvais que tout le monde n'avait pas son compte, en termes de relation à l'enfant, d'espèce de contrainte aussi (...). **Donc voilà et puis c'est vrai que les jeunes en général, dans Public Montessori on est nombreuses à avoir des gamins aussi, un peu, pas tout à fait, justement, petits élèves parfaits scolaires bien dans la norme, moi mon gamin si ça se trouve il était précoce** ou j'en sais rien, peu importe hein, mais j'ai pas trouvé par exemple tu vois au collège, je trouve qu'apprendre ça devrait être vraiment une joie et en France il n'y a pas ça... (...). Je me souviens moi de mon fils qui me disait « allez apprends-moi à lire » et je lui disais « oh non, attends le CP ». Tu vois ? A l'époque je me disais ouais mais s'il apprend à lire avant ça va le gêner. C'est complètement con quand t'y réfléchis, il te dit là j'ai envie...*

Et du coup, toi tu penses que ça a joué dans le fait que tu t'es dit, c'est fait pour... ? Bah oui, d'une certaine façon oui parce que si tu veux, tu vois bien que quand t'as des enfants, bon mon aîné, il a été précoce, bon il était très chiant aussi, [rires], non mais parce qu'il n'était pas adapté au système si tu veux. On a pris la moins pire des solutions qui n'était pas la bonne : à un moment on lui a fait sauter une classe mais parce que sinon, il pétait, il explosait en vol. Mais avec ça, je peux te dire que quand j'ai commencé... Mes enfants déjà ils sont hyper fiers de ce que je fais, ça c'est sympa, parce qu'ils me disent que c'est génial. Mais combien de fois je pense à eux en me disant mais ils se seraient éclatés quoi ! »

De tels propos sont également ressortis d'entretiens que nous avons pu mener avec Nathalie dont le deuxième garçon, âgé de 5 ans est doté d'un caractère « turbulent » l'ayant conduit à être « étiqueté » à l'école par des « enseignantes à l'ancienne ». N'étant « pas satisfaite » et « ayant l'impression qu'il était vraiment en deçà de ce qu'il était capable de faire et de ses envies », Nathalie décide de pratiquer avec lui quelques exercices à domicile à l'aide de matériel Montessori ramené de sa classe. « En deux temps trois mouvements, c'est reparti. Ce n'est pas un enfant en difficulté scolaire parce qu'il est accompagné et qu'il sait plein de choses (...). Et là on a plus besoin de lui mettre sous le nez, il lit de choses dans le métro, il lit des choses dans la rue, il lit des choses sur les étiquettes... ». Louise nous

fait également part des « *difficultés scolaires* » de ses enfants et de ses regrets de n'avoir pas connu à l'époque de leur scolarisation les pédagogies alternatives. Dans son discours se lit la volonté de mettre à distance la forme scolaire de l'éducation en jugeant que ses enfants auraient pu *faire mieux qu'à l'école*.

« Et vous vous considérez comme une bonne élève ?

Oui oui, oui j'étais bonne élève. [Se reprend] Bonne élève en plus sans... Enfin voilà je n'avais pas de difficultés scolaires quoi, sans mérite, mais voilà, je ne sais pas à quoi ça tient ce genre de choses parce qu'aucun de mes enfants n'est scolaire...

Eux aussi ont suivi une scolarité classique dans l'école publique ?

Oui oui... Enfin bah non ils ont eu des difficultés, je pense que si j'avais pu les mettre... A l'époque je me rappelle mon fils, on m'avait parlé de la pédagogie Steiner c'est quelque chose qui m'aurait bien plu.... Mais comme il n'y a rien dans le coin, ce n'était pas évident... Je sais pas si vous connaissez Idriss Aberkane ?

Un peu

Je pense toujours à ce qu'il dit enfin c'est pas lui qui l'a dit il cite quelqu'un, mais à vouloir faire rentrer les enfants dans des moules on en fait des quiches. Et du coup, mon fils ne rentrait pas dans un moule, mon fils aîné, il a eu un parcours un peu chaotique mais bon malheureusement, à l'époque, je ne sais même pas si l'arbre enchanté, qui est la seule école pratiquant pédagogie Montessori du coin je crois [une école Montessori hors contrat de la région Centre-Val-de-Loire] existait déjà mais j'aurais bien aimé qu'il ait... une pédagogie alternative si j'avais eu le choix. Mais bon ça n'a pas pu se faire... Moi à l'époque j'étais pas encore là-dedans, malheureusement, je pense que si j'avais été dedans, j'aurais peut être pris du recul par rapport aux difficultés qu'il rencontrait et j'aurais eu une autre analyse sûrement. (...) Tout le monde m'a dit, mon mari le premier, dommage que tu n'es pas connu ça avant quand les enfants étaient dans les petites classes et c'est vrai que c'est un peu mon regret quoi parce que je pense que j'aurais été à même de plus les aider et de... plus respecter leur rythme et leur... Voilà j'aurais bien aimé connaître à l'époque ouais... »

L'étudiante-sociologue ne vise pas ici à se faire parole d'expert et juger d'une prétendue validité ou non des jugements exprimés par des professionnels de la psychologie ou par les parents eux-mêmes. Là n'est pas son propos ni son domaine d'études : elle ne vise ni à incriminer les enseignantes concernées et nier les difficultés rencontrées ni à appuyer de tels diagnostics. Elle peut seulement remarquer ce que ces anoblissements psychologiques font à la conversion pédagogique. Ils n'en sont pas tellement ici le déclencheur – il s'agit d'un profil que nous aurions pu nous attendre à davantage rencontrer dans

notre corpus, la recherche d'une scolarité alternative pour ses enfants ne réussissant pas scolairement devenant un moyen de connaître des normes pédagogiques un peu différentes qui sont ensuite réimportées dans sa propre profession¹⁸⁶ - mais bien plutôt une force de rappel. *In fine*, la conversion pédagogique offre une grille de lecture de son propre monde et c'est en ce sens que les anoblissements psychologiques fonctionnent comme des *appropriations privées* de la pédagogie Montessori. Ils avalisent l'engagement pédagogique en réaffirmant l'existence d'une inadaptation du système. Les enseignantes se maintiennent ainsi dans leur conversion car ces dernières leur offrent des prises de perception et d'interprétation qui restent conformes à l'ordre social construit par la pédagogie. L'anoblissement psychologique, critique apparente de l'ordre, fonctionne alors comme remise en ordre. Cet élément permet alors de boucler sur une analyse de ce que les enseignant-e-s *font* aux idées pédagogiques : ils et elles s'en servent comme grille de lecture du monde social et de réinterprétation de leur propre parcours. L'articulation entre pratiques enseignantes et pratiques parentales est intéressante à investir et nécessiterait des approfondissements préalables que nous n'avons pas réalisés, cet élément étant apparu par surprise au cours de notre enquête. Ce ne sont pas seulement des pratiques symboliques qui font exister la singularité psychologique des enfants mais aussi *des pratiques professionnelles*. Ne peut-on pas à cet égard parler de « forme domestique » de l'éducation ? La cohérence de l'engagement dans la pratique pédagogique est indissociable de la vie familiale. La conversion pédagogique revêt ici un caractère socialement intéressant : elle permet une mise à distance des institutions certifiantes au sein desquelles ces enseignantes travaillent. Les enseignantes se retrouvent ainsi convaincues non seulement en tant que praticiennes mais aussi en tant que *parents d'élèves ou d'anciens élèves* de la pédagogie Montessori. *In fine*, la pratique devient alors une ressource non seulement pour se faire sa place au sein de l'institution scolaire mais permet aussi à ces enseignantes, par le détour, d'avaliser leur propre parcours professionnel et personnel. Nous espérons ainsi avoir montré dans quelle mesure les carrières (professionnelles, scolaires, familiales, idéelles) devaient être analysées les unes au prisme des autres : chaque ordre demeure et persiste avec sa propre structure mais structure également les autres.

Un des écueils de ce chapitre pourrait résider dans la place qu'il peut donner au *pourquoi* les enseignant-e-s en viennent à la pédagogie Montessori plutôt qu'au *comment*. Il met en lumière certaines logiques sociales mais qui restent relativement minoritaires au sein des parcours. L'ordinaire des enseignant-e-s peut sembler laissé pour compte. Mais rappelons-le : cette enquête ne visait en aucun cas à la montée en généralité. Elle offre en tout cas à nos yeux des pistes d'analyses assez peu mobilisées en sociologie des enseignant-e-s : l'articulation entre rôle de mère et métier d'enseignante comprise ici non pas tant sous l'angle des obstacles rencontrés par les femmes enseignantes dans leurs carrières professionnelles – sujet tout à fait primordial – que dans ce que la conciliation entre rôle de mère et métier d'enseignante induit comme processus dialectique de (re)traduction de normes tant parentales que professionnelles.

¹⁸⁶ Une enseignante le mentionne néanmoins dans les remarques « autres » de notre questionnaire.

Conclusion

« Nous trouvons également urgent de poser les questions suivantes : Pourquoi les étudiants hollandais qui sortent des Universités connaissent-ils les découvertes montessoriennes et pourquoi nos Normaliens et nos Universitaires les ignorent-ils ? Pourquoi tant d'institutrices intelligentes, prêtes à appliquer la méthode Montessori dans nos écoles publiques, en sont-elles empêchées faute de matériel, alors que, parmi les séries de matériel Montessori offertes par Miss Cromwell à nos écoles Normales, la plupart moisissent dans des placards sans servir à rien ? Qui nous dira le nombre d'écoles Normales où l'on sait s'en servir ? Et enfin, quand se décidera-t-on à enlever ce précieux matériel des Écoles Normales où l'on ne s'en sert pas pour le mettre dans les mains des institutrices prêtes à s'en servir » ?¹⁸⁷

Cette archive, issue de l'« Appel aux Réformateurs de notre Éducation Nationale » rédigé par Madeleine Guéritte, montessorienne aguerrie, en 1935 dans la revue *La Nouvelle Éducation* fera sans doute sourire plus d'une des enseignantes que nous avons rencontrées au gré de notre enquête. Le témoignage militant qu'il nous fournit n'est pas inutile pour comprendre les canaux de la diffusion de la pédagogie. En remplaçant son interrogation sur le pourquoi (l'identification des causes) à un questionnement sur le comment (l'identification des moyens), nous pouvons lire entre les lignes de son propos une réflexion intéressante sur la circulation des idées montessoriennes. Y figure d'une part un appel à un examen *transnational* de sa réception - les idées, rappelons-le, ne s'arrêtent en général pas aux frontières - ce qui réaffirme la nécessité de spécifier, nuancer, interroger les manières dont ces dernières prennent alors corps dans des institutions diversifiées, rencontrent des agents aux profils spécifiques et de questionner ce que tous ces voyages font aux idées en question¹⁸⁸. Le propos nous rappelle d'autre part ce que ces circulations doivent aux instituts universitaires au sein desquels les intellectuels transitent et aux organismes de formation au milieu desquels s'effectuent les apprentissages des futur-e-s professionnel-le-s de l'éducation. Nous espérons que ce mémoire aura en partie posé quelques jalons à une réactualisation de ces questionnements en réarmant la densité et la complexité de

¹⁸⁷ M. Guéritte, « Appel aux réformateurs de l'Éducation Nationale », *La Nouvelle Éducation*, n°133, 14^{ème} année, 1935, p.42-43. Madeleine Guéritte est une éducatrice anglophile qui a beaucoup contribué à la revue *la Nouvelle Éducation*. Elle a fondé l'association du même nom avec Roger Cousinet, inspecteur, auteur d'une thèse sous la direction d'Emile Durkheim, « La vie sociale des enfants » et fondateur de l'école la Source. Sur la critique de M. Guéritte des politiques publiques de santé et de l'incompétence préjugée des parents dans l'éducation de leurs enfants et pour un panorama plus large du parcours de cette adepte des préceptes de Maria Montessori, voir L. Gutierrez et A. Savoye, « Sauver les jeunes générations de la faillite éducative : le combat de Madeleine Guéritte », in. *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^{ème} siècle* (dir. X. Riondet, R. Hofstetter et H.L. Go), PUG, 2018, pp.29-44.

¹⁸⁸ On peut à cet égard mobiliser les propos de P. Bourdieu quant à l'internationalisme intellectuel : « On croit souvent que la vie intellectuelle est spontanément internationale. Rien n'est plus faux. La vie intellectuelle est le lieu, comme tous les autres espaces sociaux, de nationalismes et d'impérialismes, et les intellectuels véhiculent, presque autant que les autres, des préjugés, des stéréotypes, des idées reçues, des représentations très sommaires, très élémentaires qui nourrissent des accidents de la vie quotidienne, des incompréhensions, des malentendus, des blessures ». Voir P. Bourdieu, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *op.cit.*

l'historicité de ces circulations aux cadrages scientifiques, médiatiques et politiques qui émaillent aujourd'hui avec force le débat public à propos de la pédagogie Montessori. Aborder la contemporanéité du phénomène social que représente l'engouement pour cette pédagogie par le prisme de l'histoire sociale des idées éducatives a ainsi donné un tout autre tour au mémoire que nous avions imaginé. L'interrogation sur son marquage proprement politique ne doit pas faire écran à la réalité des pratiques : si nous réaffirmons personnellement avec force la nécessité de contrer le discours dépolitisant sur les pédagogies alternatives – qu'il faudrait par ailleurs ne pas se contenter d'énoncer mais bien de démontrer scientifiquement à travers une analyse fine de l'ensemble des mécanismes sociaux œuvrant à la fabrique d'un certain consensus - , nous mettons également tant les critiques que les défenseur-euse-s hâtifs en garde contre le halo théorisé qui accompagne leurs propos. Un discours proprement critique et politique sur l'école ne peut se passer de questionnements proprement pratiques portant attention *à ce qu'il se passe dans les classes* ce qui suppose de faire des pratiques enseignantes des objets d'études à part entière. Entendons-nous bien : l'évaluation des pratiques montessoriennes ne fût en aucun cas ici le cœur de notre propos. Ce questionnement ne motivait pas au départ notre intérêt pour ce sujet, le dispositif empirique à mettre en place pour y répondre n'était pas sérieusement envisageable pour un mémoire de M1 et les compétences méthodologiques à mettre en œuvre dépassaient largement le domaine de nos études. Mais nos discussions et nos observations nous ont révélé à quel point le monde enseignant si souvent convoqué était en général mal connu de ses observateur-ice-s. L'enseignement majeur de notre mémoire réside à nos yeux dans l'identification de ce constat : il se joue quelque chose d'important du point de vue de la *carrière* des enseignant-e-s. La conversion pédagogique œuvre comme rapport pratique aux théories pédagogiques et n'est en aucun cas le fait d'enseignant-e-s illuminé-e-s démissionnaires de l'Éducation Nationale : elle permet de mettre en mot des schèmes d'appréhension du réel déjà présents et s'articule à des transformations sociales affectant les profils des enseignant-e-s, dont les parcours, bien souvent à accorder au féminin, sont heurtés par des événements biographiques amenant à réviser leurs routines. Les normes personnelles et professionnelles ne sont ainsi pas séparées par des frontières hermétiquement closes et les conversions pédagogiques ne sauraient être expliquées sans ces aller-retours entre ce qui se passe dans sa classe et ce qui se déroule en dehors de celle-ci.

Nous l'avions d'emblée annoncé : ce mémoire aura sans doute davantage ouvert des pistes de recherche que répondu à l'ensemble du programme que nous nous étions fixé en introduction. Nous aimerions évoquer de nouveau ce qui nous est apparu, avec saillance, comme relevant de thématiques pertinentes qui nécessiteraient de pouvoir être approfondies :

- Pour une histoire sociale des idées éducatives

L'application de la dynamique de recherche adoptée par des chercheurs et chercheuses en science politique (Matonti, 2012, Belorgey et al., 2011, Hauchecorne, 2019) à propos des idées politiques nous

semble particulièrement adaptée à un renouvellement de l'histoire de l'éducation qui prendrait en compte de manière davantage microsociale l'articulation entre un canon pédagogique et sa réappropriation par des agents et institutions diversifiés. Du point de vue de la pédagogie Montessori, une enquête historique au long court grâce aux archives mêlée à une enquête ethnographique sur les passeurs d'idées actuels et passés permettrait de pénétrer davantage au plus près de la carrière de l'idée montessorienne, de sa fabrique comme de sa circulation, et de rattacher les controverses qui l'ont émaillée aux logiques régissant les différents champs par lesquels elle a - et continue - de transiter (éducatif, scientifique, politique).

- Genre et enseignement

Le suivi de la carrière de l'idée montessorienne au fil de notre démonstration a réaffirmé la nécessité d'aller plus loin dans l'articulation entre sociologie du genre et sociologie du monde enseignant. Cette minoration a sans doute trait à la manière dont, historiquement, sociologie du genre et sociologie de l'école se sont retrouvées conjointement sur le terrain de la fabrique du genre à l'école. Le regard porté sur les modes de socialisation et la construction des dispositions sexuées induits par l'institution scolaire a sans doute, pour partie, retardé l'intérêt des chercheur-se-s pour l'étude des enseignant-e-s en tant que groupe socio-professionnel majoritairement féminin ou majoritairement masculin selon les degrés et les époques. La question de l'imbrication entre normes parentales et normes professionnelles nous semble ainsi constituer un prolongement fécond permettant de s'intéresser à ce que fait concrètement l'endossement du rôle de père ou du rôle de mère à la gestion des carrières enseignantes et aux manières dont elles se retrouvent investies.

- Sociologie des inspecteur-ice-s et des résistances au changement

« C'est ce que l'on oublie toujours dans l'analyse de la « réception » : pour comprendre la réception, il faut comprendre les forces de non-réception, le refus de savoir (...) un déni de compréhension » : Pierre Bourdieu, dans un court texte au titre significatif – « Qu'est-ce que faire parler un auteur ? » - où il fait part de ses réflexions quant à la circulation des ouvrages de M. Foucault¹⁸⁹, nous donne quelques pistes intéressantes pour penser certaines résistances se manifestant à l'égard des enseignant-e-s pratiquant la pédagogie Montessori. La manière dont s'ouvre ce mémoire – l'accueil de l'étudiante par l'inspectrice d'une circonscription de la petite couronne parisienne – nous a en effet permis d'entrevoir les coulisses

¹⁸⁹ Voici ici retranscrite la citation complète : « Enfin il y a des gens qui ne peuvent pas lire Foucault, pour qui c'est insupportable. Pourquoi ? Parce qu'il est question dans Foucault de leur être, de choses qu'ils ne veulent pas savoir. C'est ce que l'on oublie toujours dans l'analyse de la « réception » : pour comprendre la réception, il faut comprendre les forces de non-réception, le refus de savoir, la « haine de la vérité » dont Pascal parle quelque part. Sartre, dans une note de la *Critique de la raison dialectique*, dit, à propos de ses lectures de jeunesse de Marx (qu'on ne lisait pas à l'Université) : « je comprenais tout et je ne comprenais rien ». Il veut dire par là qu'il y a une compréhension (scolaire en général) qui est une non compréhension, un fait-semblant de comprendre, un déni de compréhension fondé sur des résistances profondes. » Voir P. Bourdieu, « « Qu'est-ce que faire parler un auteur ? » A propos de M. Foucault », *Sociétés et représentations*, n°3, pp. 13-18, 1996.

d'un monde du travail que nous ignorions. L'analyse des catégories d'entendement qui y sont mobilisées et qui peuvent entrer en contradiction avec celles des enseignant-e-s nécessiterait une sociohistoire plus fine des agents peuplant ce maillage institutionnel, de leurs parcours et de leur rôle comme canal d'importation/exportation du modèle éducatif. « La « force intrinsèque des idées vraies » se heurte à des résistances dues aux intérêts, aux préjugés, aux passions (...). Le fait que les textes circulent sans leur contexte, qu'ils n'emportent pas avec eux le champ de production (...) dont ils sont le produit et que les récepteurs, étant eux-mêmes insérés dans un champ de production différent, les réinterprètent en fonction de la structure du champ de réception, est générateur de formidables malentendus »¹⁹⁰. C'est plus largement la place de ces inspecteur-ice-s dans la mise en œuvre de politiques éducatives qui doit, à notre goût, pouvoir être questionnée à l'aune des caractéristiques sociales, scolaires et professionnelles caractérisant historiquement ce groupe.

D'autres pistes de recherche ont traversé notre travail : la construction des think tanks et des organes en constituant les ramifications, à l'égard de l'association *Agir pour l'École*, comme objets sociologiques à part entière ou encore l'investigation plus large des dynamiques œuvrant à la socialisation *au* changement et aux bifurcations personnelles et professionnelles. Voilà ce qu'il resterait à explorer au sociologue désireux d'appréhender la circulation de la pédagogie Montessori dans l'école publique comme fait social.

¹⁹⁰ P. Bourdieu, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *opcit.*

Bibliographie

- ABOTT Andrew, « A propos du concept de turning point », in. Marc Bessin, Claire Bidart et Michel Grosseti, *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, p. 187-211, 2010
- ACKER Sandra, *Teachers, Gender and Careers*, Barcombe, Falmer Press, 236p., 1989
- ALLAM Marie-Charlotte, « La médiatisation des pédagogies alternatives entre les années 1970 et 2000 : dynamiques de dépolitisation et construction d'un problème public éducatif », *Tréma*, n°50, 2018
- ALLAM Marie-Charlotte et WAGNON Sylvain, « La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales », *Trema*, n°50, 2018
- AGRIKOLANSKY Éric, « Chapitre 6. Les « carrières militantes ». Portées et limites d'un concept narratif », in. Olivier Filleule et al. *Sociologie plurielle des comportements politiques*, Presses de Science Po, pp.167-192, 2017
- ALVAREZ Céline, *Les lois naturelles de l'enfant*, Les Arènes, 310p., 2016.
- BABINI Valeria et LAMA Luisa, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli Storia, 320p., 2010 [1999]
- BARRAULT-STELLA Lorenzo, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Paris, Dalloz, 713p., 2013
- BAUTIER Elisabeth, « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école », in. Daniel Frandji et Philippe Vitale, *Actualité de B. Bernstein*, Presses Universitaires de Rennes, pp.133-150, 2015
- BECKER Howard, « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol.57, n°5, pp.470-477, 1952
- BELORGEY Nicolas et al., « Théories en milieu militant. Introduction », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, n°81, pp.5-25, 2011
- BENFORD Robert. D, SNOW David et PLOUCHARD Nathalie Miriam, « Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan », *Politix*, n°99, pp-217-255, 2012
- BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Presses de l'Université de Laval, 2007
- BERSTEIN Basil, « Classe et pédagogies : visibles et invisibles », in. Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*, pp.85-112, 2017, [1975]
- BOLTANSKI Luc, *Prime éducation et morale de classe*, Paris, EHPE, 152p., 1969
- BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, « Introduction », *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, pp-36-90, 1999

- BONGRAND Philippe et GLASMAN Dominique, « Instruction(s) en famille. Explorations sociologiques d'un phénomène émergent », *Revue française de pédagogie*, n°4, pp.5-19, 2018
- BOURDIEU Pierre, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, pp.2-22, 1978
- BOURDIEU Pierre, « 6. La bonne volonté culturelle » in. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, 680p., 1979
- BOURDIEU Pierre et al., « Table ronde. Actualité et fécondité de l'œuvre de Durkheim en sociologie de l'éducation », in. *Durkheim, sociologue de l'éducation* (dir. CARDI et PLANTIER), L'Harmattan, p.193-216, 1992
- BOURDIEU Pierre, « « Qu'est-ce que faire parler un auteur ? » A propos de M. Foucault », *Sociétés et représentations*, n°3, pp. 13-18, 1996
- BOURDIEU Pierre, « Les conditions sociales de la circulation internationale des idées », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.145, pp-3-8, 2002
- BOURDIEU Pierre, « Cours du 5 décembre 1991 », *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*, Seuil, pp.563-567., 2012
- BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, « La production de l'idéologie dominante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.2, n°2-3, pp. 3-73, 1976
- CACOUAULT Marlaïne, « Prof, c'est bien... pour une femme ? », *Le Mouvement social*, n°140, pp.107-119, 1987
- CAGE Julia, *Le prix de la démocratie*, Fayard, 460p., 2018
- CHAMBOREDON Jean-Claude et PREVOST Jean « Le métier d'enfant », in. *Jeunesses et classes sociales*, Éditions Rue d'Ulm, pp.131-174, 2015 [1973]
- CHARTIER Roger, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Points, Éditions Seuil, 304p., 2000 [1990]
- ROGER Chartier, *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages, 336p., 1985
- COLLECTIF INTERET GENERAL, « Note 1. Thinks tanks. La fabrique de la propagande », collectif Intérêt Général, interetgeneral.net (en ligne), mai 2019
- CARRAUD Françoise et ROBERT André D., *Professeurs des écoles au XXIe siècle. Portraits socioprofessionnels*, Paris, PUF, coll. Éducation et société, 231p., 2018
- CHATEIGNIER Frédéric, « Considéré comme l'inspirateur. » Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, Presses de Sciences Po, n°81, pp-27-59, 2011
- COTTIN-MARX Simon, « Histoire du monde associatif français », in. *Sociologie du monde associatif*, Repères, La Découverte, pp-7-27, 2019
- COURTIER Philippine « L'impact de la pédagogie Montessori sur le développements cognitif, social et académique des enfants en maternelles », thèse de doctorat en psychologie cognitive soutenue en 2019, Université de Lyon., Consultée sur HAL.

- CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective, Éditions Points, 512p., 2014 [1977]
- DARMON Muriel, « La notion de carrière. Un instrument interactionniste d'objectivation », *Politix*, n°82, pp.149-167, 2008
- DARMON Muriel, Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles, in. Identité et transformations individuelles, in. Claudine Burton-Jeangros et Christoph Maeder, *Identité et transformation des modes de vie*, Seismo, pp.64-84, 2011
- DARMON Muriel, « La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première année de maternelle », *Sociétés et représentations*, Éditions de la Sorbonne, pp-515-538, 2001
- DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Dix ans après*, la Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 329p., 2017
- DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, « L'école unique à la française : dispositifs pédagogiques et inégalités sociales », *Sociologie*, pp-167-187, 2020
- DE COCK Laurence, « Céline Alvarez, le business pédagogique. Enquête sur un bestseller controversé », *Revue du Crieur*, La Découverte, n°6, p.102-115, 2017
- DEMAILLY Lise, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, 26-1, pp.96-119, 1985
- DENAVE Sophie, « Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », in. Michel Grosseti et al., *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, La découverte, pp.168-175, 2009
- DE RUGY Anne, « Vouloir le déclassement ? De la critique des hiérarchies professionnelles à la critique de l'ordre économique », *Politiques de communication*, n°10, pp.125-157, 2018
- DOBRY Michel, *Sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Presses de Science Po, 319p., 2009, [1986]
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Presses Universitaires de France, 432p, 2014 [1938]
- DURKHEIM Émile, « Pédagogie » in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (dir. Ferdinand Buisson), en ligne sur le site de l'Institut français de l'éducation (<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>), 1911
- DURKHEIM, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Le livre de Poche, 758p., 1991 [1912]
- DUVAL Nathalie, « L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXème siècle », *Histoire, économie et société*, 21^{ème} année, n°1, pp-71-86, 2002
- FARGES Géraldine, *Les Mondes enseignants, Identités et clivages*, Presses Universitaires de France, 240p, 2017
- FOUCAULT Michel, « Des corps dociles », in. *Surveiller et Punir*, Gallimard, 315p., 1975

FRANC Serge, « Montessori et la Casa dei Bambini : Dimensions idéologique, épistémologique et spirituelle de la méthode », *Tréma*, n°50, 2018

GARNIER Pascale, *Sociologie de l'école maternelle*, Presses Universitaires de France, 183p., 2016

GASPARINI Rachel, « Partie 2. Chapitre 4. « Configuration Tom Pouce. Pédagogie Montessori CE2/CM1/CM2 » in. *La discipline à l'école primaire. Une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne* », thèse pour le doctorat de sociologie, Université Lumière Lyon 2, 1998

GAXIE Daniel, « Les rétributions du militantisme », Politika, plateforme du LabExTepsis, en ligne (<https://www.politika.io/fr/notice/retributions-du-militantisme>), 3 novembre 2017

GEAY Bertrand, « L'impératif d'autonomie... et ses conditions sociales de production », in. Marlène Jouan et al. *Comment penser l'autonomie ?* PUF, pp-151-168, 2009

GEAY Bertrand, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°184, pp.72-89, 2010

GIRAUD Frédérique, « Des parcours de conversion aux pratiques pédagogiques « nouvelles » : entre labellisation de pratiques professionnelles et convictions pédagogiques », *Spécificités*, n°12, pp.69-86 2019

GOJARD Séverine, *Le métier de mère*, Paris, La Dispute, 221p., 2010

GUTEK Gérald L. et GUTEK A. Patricia, *Bringing Montessori to America : S.S. MacChure, Maria Montessori and the campaign to publicize Montessori Education*, The University of Alabama, 267p., 2016

GUTIERREZ Laurent, « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France », *Carrefours de l'éducation*, pp. 105-136, 2011

GUTIERREZ Laurent et SAVOYE Antoine, « Sauver les jeunes générations de la faillite éducative : le combat de Madeleine Guérin », in. *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXème siècle* (dir. X. Riondet, R. Hofstetter et H.L. Go), PUG, pp.29-44, 2018

HAUCHECORNE Mathieu, *La gauche américaine en France. La réception française de John Rawls et des théories de la justice (1971-2010)*, CNRS, coll. « Culture et société », 335p, 2019,

HAUCHECORNE Mathieu, « Faire du terrain en pensée politique », *Politix*, n°100, pp. 149-165, 2012

HERAN François, « Un monde sélectif : les associations », *Economie et Statistique*, n°208, p.17-31, 1988

HERAN François, « Ecole publique, école privée : qui peut choisir ? », *Économie et Statistique*, n°293, pp. 17-39, 1996

HUARD Chrystel, « L'essor actuel de la pédagogie Montessori dans l'école maternelle publique française », *Tréma*, n°50, (en ligne) 2018

HUARD Chrystel, « L'entrée en pédagogie Montessori d'enseignant.e.s d'écoles maternelles publiques françaises depuis 2010. Raisons et modalités », *Spécificité*, n°12, pp. 14-30, 2019

- HUGHES Everett, « Social role and the division of labor », *Midwest Sociologist*, n°17 (1), pp.3-7, 1956
- JABOIN Yveline, « C'est bien... un homme à l'école maternelle ! », *Nouvelles questions féministes*, n°29, pp.34-45, 2010
- JARTY Julie, « Le temps partiel des enseignantes. Entre conformité et dépassement de la *féminité* » in Garcia, L. & Lantheaume, F. (dir.). *Durer dans le métier d'enseignant. Regards franco-allemands*. Bruxelles, Academia. Academia : Louvain-La-Neuve (pp. 157-177), 2019
- KINGDON John W., *Agendas Alternatives and Public Policies*, Little Brown, 240p., 1984
- KOLLY Bérangère, *Montessori. L'esprit et la lettre. Transformer ses pratiques de classe à la lumière de la pédagogie Montessori*, Hachette Education, coll. Profession enseignant, 240p., 2018
- KOLLY Bérangère, « Chapitre 5. Anthropologie et montessorisme : itinéraire d'une idée pédagogique », pp. 113-137, in. RIONDET Xavier, HOFSTETTER Rita et LOUIS GO Henri (dir.), *Les acteurs de l'Education nouvelle au XXème siècle. Itinéraires et connexions*, Presses universitaires de Grenoble, 288p, 2018
- LANDOUR Julie, *Sociologie des Mompreneurs. Entreprendre pour concilier travail et famille ?* Presses Universitaires du Septentrion, coll. « Le regard sociologique », 184p, 2019
- LEGAVRE Amélia, « L'éduosphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente », *Spécificités*, n°12, pp-106-120, 2019
- LEGAVRE Amélia et HAAG Pascale, « La pédagogie différente auprès des parents d'élèves : malentendus et mobilisations conflictuelles vues par des fondateurs d'école », *Spécificités*, n°12, pp-136-147, 2019
- LEROY Ghislain, « L'influence de l'Éducation Nouvelle sur les pratiques contemporaines de l'école maternelle française », *Spécificités*, n°10, pp. 61-86, 2017
- LIGNIER Wilfried, *La petite noblesse de l'intelligence. Une sociologie des enfants surdoués*, La Découverte, 360p, 2012
- MATONTI Frédérique, « Plaidoyer pour une histoire sociale des idées politiques », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°59-4bis, pp. 84-104, 2012
- MAS Jean-Yves, « La récupération néolibérale des pédagogies alternatives » in. Laurence De Cock et Irène Pereira, *Les nouvelles pédagogies critiques*, Agone, Fondation Copernic, « Contre-feux », 2019
- MONTANDON Christiane, « Changer pour ne pas vieillir. Bénéfices, leurres et limites des stratégies de renouvellement chez certains enseignants du secondaire », *Gérontologie et Société*, vol.27, pp.183-197, 2004
- MOREAU Marie-Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement de second degré en France et en Angleterre*. Paris : PUF, coll. Éducation et sociétés, 192p., 2011
- MOUNIA Bennani-Chraïbi, « Exit, Voice, Loyalty », in. Olivier Filleule et al., *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Presses de Science Po, p. 251-258, 2020

NOIRIEL Gérard, « Introduction », *La tyrannie du National. Le droit d'asile en Europe (1793-1993)*, 1991, Paris, Calman-Lévy, cité par MARIOT Nicolas, « Éloge de l'introduction », *Genèses*, n°100-101, pp. 169-177, 2015

PAWLOTSKY Isabelle, « L'école nouvelle la Source : histoire d'une longévité exceptionnelle, *Spécificités*, n°10, pp.87-98, 2017

PAGIS Julie, « Les incidences biographiques du militantisme en Mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans les écoles expérimentales », thèse de doctorat, 2009

PAGIS Julie, *Mai 68. Un pavé dans leur histoire*, Presses de Science Po, 339p., 2014

PEYRONIE Henri, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen : Presses universitaires de Caen, 254 p., 2013

PLESSZ Marie, « Un protocole pour une enquête par questionnaire anonyme au sens du Règlement européen », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n°145, pp. 100-110, 2020

PROBOEUF Pauline, « S'affranchir de l'institution scolaire pour émanciper l'enfant ? », *Émulations*, n°29, 2019

PLAISANCE Eric, *L'enfant, la maternelle et la société*. Paris, PUF, 206p. 1986

RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 928, 2017

ROUBAN Luc, « La norme et l'institution : les mutations professionnelles des énarques de 1970 à 2010 », *Revue française d'administration publique*, n°151-152, pp. 719-740, 2014

REICHSTADT Jeanine et al, « Des lois naturelles de l'enfant ? Sur l'ouvrage de Céline Alvarez », Groupe de Recherche sur la démocratisation scolaire, mis en ligne le 16 janvier 2016

RENNES Juliette, « Age », *Encyclopédie critique du genre*, pp.42-53, La découverte, 2016

RIONDET Xavier, HOFSTETTER Rita et LOUIS GO Henri (dir.), « Introduction », *Les acteurs de l'Education nouvelle au XXème siècle. Itinéraires et connexions*, Presses universitaires de Grenoble, 288p, 2018

SAINT-FUSCIEN Emmanuel, *Célestin Freinet. Un pédagogue en guerre 1914-1945*, Editions Perrin, 242p., 2017

SALMAN Scarlett, « Le travail et les carrières des cadres au prisme du coaching en entreprise. Vers une pacification des rapports sociaux de travail ? », *Savoir-Agir*, n°40, pp.37-43, 2017

SAWICKI Frédéric et SIMEANT Johanna, « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du travail*, pp.97-125, 2009

SERRE Delphine, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°191-192, pp.4-13, 2012

SIROTA Régine, « Le corps enseignant : évolution de l'objet social et renouvellement des problématiques. Quelques repères à partir de la thèse d'Howard Becker sur les institutrices de

Chicago », in. HENRIOT- VAN ZANTEN Agnès, PLAISANCE Eric et SIROTA Régine, *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan, pp.19-29, 1993

SPIRE Alexis, « Les effets politiques des transformations du corps enseignant », *Revue française de pédagogie*, n°170, pp-61-72, 2010

STANDING Edwin Mortimer, *Maria Montessori : sa vie, son œuvre*, Desclée De Brouwer, 2011 [1952]

SERINA KARSKY Fabienne, « L'éducation nouvelle incarnée dans les classes. Marie-Aimée Niox-Château, une montessorienne à l'école nouvelle », article en libre accès sur Hal mais non publié, 2019

TERRAIL Jean-Pierre, *Pour une école de l'exigence intellectuelle*, La Dispute, Paris, 140p., 2016

TERRAIL Jean-Pierre, « « École » de Laurence de Cock : éléments de discussion et de réflexion », article en ligne sur le site du GRDS (<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article310>), mis en ligne le 10 octobre 2019.

TERRAIL Jean-Pierre, « Quand au rapport de l'Institut Montaigne sur l'école primaire », article en ligne sur le site du GRDS (<https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article73>), mis en ligne le 7 mai 2010.

REUTER Yves (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, 264p. 2007

VALLET Louis-André et DEGENNE Annick, « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement ». *Éducation et formation*, n° 56, p. 33-40, 2000

VAN ZANTEN Agnès, *Changer son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social », 283p., 2009

VAN ZANTEN Agnès (dir), « Les pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie*, n°203, 160p, 2018

VIAUD Marie-Laure, « Le développement des écoles et des pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives », *Spécificités*, n°10, pp.119-148, 2017

VIGARELLO Georges, « Les paradigmes d'une histoire de l'enfance », *Le débat*, n°121, pp.154-157, 2004

WAGNON Sylvain, « Ovide Decroly, un programme d'une « école dans la vie » aux accents leplaysiens », *Le Télémaque*, vol.33, n°1, pp.129-138, 2008

WAGNON Sylvain, « Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition », *Tréma*, n°50, 2018

WAGNON Sylvain, « Les théosophes et l'organisation internationale de l'Education Nouvelle (1911-1921), » *Revista de Estudios Historicos de la Masoneria Latinoamericana y Caribena*, vol.9, 1, 146-180, 2017

ZAKARIA Houssen, *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 176p., 2012

Textes d'archives :

FREINET Célestin, « A propos de la méthode Montessori », *L'école émancipée*, n°21, 17 février 1923

MONTESORI Maria, *L'Éducation et la paix*, Desclée de Brouwer, 2019 [2001], série de conférences prononcées entre 1932 et 1939.

LAPIE Paul, « Préface », in. MONTESORI Maria, *La pédagogie scientifique, tome I. La maison des enfants*, Larousse, 1921 [1909], 225p.

« La méthode Montessori en France », *La Femme de France*, 8 octobre 1933, p.22, Bibliothèque nationale de France (en ligne sur Gallica)

M. Guéritte, « Appel aux réformateurs de l'Éducation Nationale », *La Nouvelle Éducation*, n°133, 14^{ème} année, 1935, p.42-43 (en ligne sur Gallica)

Sources statistiques :

Repères et références statistiques (RERS), Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, « 9.02. L'âge, le sexe et le temps de travail des personnels », p. 277, 2019

Repères et références statistiques (RERS), Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, 9.1, p. 271, 2016

Observatoire des professeurs des écoles débutants, Harris Interactive pour la SNUipp-FSU, juin 2016.

Attractivité du métier d'enseignant, Rapport du CNESCO (Centre National d'étude des systèmes scolaires), novembre 2016

État de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'Innovation, Section 21, Le niveau d'études de la population et des jeunes, 2019

« Note d'information n°36 », Notes de la DEPP, Sylvie Le Laidier et al., Décembre 2016

Articles de presse cités dans le corps du mémoire :

« Maria Montessori : une pionnière de l'éducation », série d'été en six épisodes, Thomas Saintourens, *Le Monde*, août 2020. « A Rome, la rebelle de la Sapienza » (1/6), « Comment la psychiatre a lancé sa première école à Rome, en 1907 » (2/6), « Maria Montessori, une vedette américaine » (3/6), « La « dottoressa » face au piège fasciste » (4/6), « Le temps de l'exil en Inde » (5/6), « La vieille dame et sa méthode » (6/6).

« Jean-Michel Blanquer donne sa vision de l'école du futur », *L'Obs*, entretien avec Louis Morice et Gervan Le Guellec, 29 janvier 2020

« La révolution de l'éducation », entretien avec C. Alvarez et S. Dehaene, propos recueillis par Cécilia Bognon-Kuss et Alexandre Lacroix, *Philosophie magazine*, n°108, avril 2017.

« L'école fait totalement fausse route », entretien avec C. Alvarez, texte de Karine Hendriks, *Dottlittle*, n°24, janvier 2016.

« Faut-il être malheureux à l'école pour bien apprendre ? » *Le Monde*, 5 février 2014

Contenus audios et vidéos :

« École, quels changements pour la rentrée 2017 ? », *L'invité des matins d'été de France culture*, émission de Lucas Menget avec J-M Blanquer, 27 juillet 2017.

« La pédagogie Montessori », La marche de l'histoire, émission de Jean Lebrun avec Charlotte Poussin, septembre 2017.

« Le maître est l'enfant », documentaire réalisé par Alexandre Mourot, 2017.

« Montessori : histoire, actualités, enjeux », conférence de B. Kolly à l'occasion de l'Assemblée Générale de Public Montessori, 6 avril 2019

« Se référer à la pédagogie Montessori pour se développer professionnellement ? », conférence de F. Carraud à l'ESPE de Lyon, 12 mai 2017

Autres sources :

BLANQUER Jean Michel, *L'école de la vie*, Odile Jacob, 314p., 2014

BLANQUER Jean-Michel, *L'école de demain. Propositions pour une éducation nationale renouvelée*, Odile Jacob, Paris, 152p. , 2016.

BLANQUER Jean-Michel et MORIN Edgar, *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*, Odile Jacob, 119p., 2020

CHAVARIN Alain « Les écoles alternatives, un danger pour l'école publique ? », *Médiacoop* [en ligne], août 2018. Relayé par E. Lebourg pour le syndicat Solidaires en septembre 2018.

D'ESCLAIBES Sylvie, *Montessori, partout et pour tous*, Balland, 180p., 2016

POUSSIN Charlotte, *La pédagogie Montessori*, Que-sais-je, PUF, 128p., 2017

Site de l'Agenda pour une sociologie critique des religions : <https://acsrel.hypotheses.org/author/acsrel>

Annexes

Photos d'archives.....	134
Quelques données prosopographiques des passeurs d'idées.....	139
Questionnaire.....	143
Tableaux issus du questionnaire.....	158

Photos d'archives



Fig.1. Fontenay-aux-Roses. Refuge franco-belge. Salle de classe Montessori
Photographie positive au gélatino-bromure d'argent sur papier baryté, 12*17 cm. 1916
Préfecture de Paris, Service de l'identité judiciaire. Conservée à la Bibliothèque historique de la ville de Paris.



Fig.2. Fontenay-aux-Roses. Refuge franco-belge. La classe maternelle.

Photographie positive au gélatino-bromure d'argent sur papier baryté, 12*17 cm. 1916
Préfecture de Paris, Service de l'identité judiciaire. Conservée à la Bibliothèque historique de la ville de Paris.

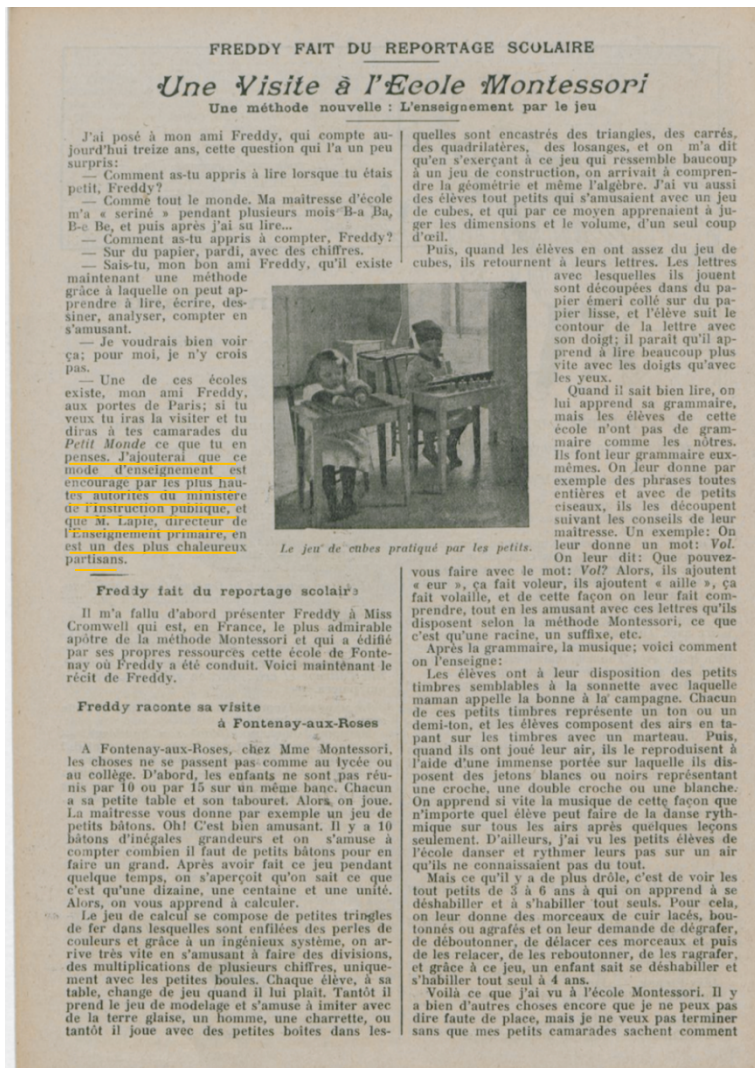


Fig3. « Freddy fait du reportage scolaire. Une visite à l'école Montessori. Une méthode nouvelle : l'enseignement par le jeu », *Le Petit Monde*, journal bi-mensuel pour la jeunesse, 1^{ère} année, n°16 ; dir. Pierre Humble, 1^{er} juin 1920, pp-10-11. Numérisation Gallica
Sur le passage souligné, on peut lire : « J'ajouterai que ce mode d'enseignement est encouragé par les plus hautes autorités du ministère de l'instruction publique et que M. Lapie, directeur de l'enseignement primaire, en un des plus chaleureux partisans »

expérience d'enseignement sur les petits réfugiés. La méthode Montessori aux Refuges de Saint-Sulpice et de Fontenay-aux-Roses ».



Fig.5. Billet de 1000 Lire à l'effigie de Maria Montessori, imprimé par l'Officina della Banca d'Italia, 112*61 cm, 1996.

Photo extraite d'un site de vente de billets et de pièces de monnaie.

(<https://www.jeromecollection.com/4755-italie-billet-de-1000-lire-maria-montessori-1996.html>)



Fig.6. La classe vitrée Montessori au Palais de l'Education, Exposition Universelle de San Francisco (Pacific-Panama International Exposition), 1915.

Titre original : Maria Montessori with Students at Her "Glass Classroom" in the Palace of Education, 1915

Source : California Historical Society, site des 100 ans de l'Exposition Universelle (<https://ppie100.org/on-this-day-helen-keller-day-the-ppie/map-strips6/>)

Maria Montessori est située à droite, vêtue de noir.

Quelques données prosopographiques des « passeurs d'idées »

Le terme de « passeurs d'idées » désigne ici tout agent qui contribue à la circulation de la pédagogie Montessori dans l'école publique. L'histoire des idées pédagogiques a ici été conçue comme étant avant tout une histoire « d'en bas » : c'est à partir des pratiques ordinaires que nous avons fait le choix de remonter au corpus théorique. Les enquêté-e-s ont joué à cet égard le rôle de boussole pour nous orienter dans ce champ si vaste : ce sont leurs propos qui ont fonctionné comme critère discriminant des quelques profils des essayistes, enseignant-e-s ou militant-e-s que nous nous apprêtons ici à présenter.

Christian Maréchal

Christian Maréchal est formateur à l'ISMM et enseignant à l'institution Jeanne d'Arc de Roubaix, établissement privé sous tutelle d'une congrégation de sœurs dominicaines qui pratique ouvertement la pédagogie Montessori. Il doit sa relative célébrité au sein de la nébuleuse montessorienne à sa participation au documentaire « Le maître est l'enfant », réalisé par A. Mourot en 2017. C'est sa classe que le réalisateur a décidé de suivre tout au long de son documentaire, choisie, comme le réalisateur le justifie lui-même au début de son film, « pour sa fidélité aux travaux de la pédagogue ». De fait, C. Maréchal fait partie de la sphère orthodoxe de la nébuleuse ce qui n'est pas sans susciter les réticences de certaines enseignantes rencontrées. Ainsi, alors je contacte Louise par SMS pour lui proposer de remplir mon questionnaire, cette dernière me répond aussitôt par un long message : « *J'ai répondu à votre questionnaire (...) Je tiens à préciser que j'adapte la pédagogie Montessori à la réalité de la classe et je suis en désaccord avec un certain dogmatisme. Je trouve très rigide certaines applications (film le maître est l'enfant) (...).* ». Lorsque je lui demande de préciser en entretien ce qu'elle entend par « dogmatisme », c'est d'abord le caractère très contextuel et socialement situé de l'expérience qui ressort de ses propos : le « *côté un peu solennel* » lié selon elle au statut même de l'école – privée sous contrat – induisant un nombre d'enfants moindre par rapport à celui de sa propre classe. Cet aspect est en réalité objectivement erroné, la classe donnée à voir réunissant trente enfants. La remarque vaut néanmoins pour ce qu'elle induit en termes de déplacement de son positionnement, de mise à distance de la pédagogie en tant qu'elle est associée ici à *un statut*, celui des écoles privées sous et hors contrat. Louise poursuit ensuite par une critique du côté individualiste de la classe : « *ce qui ressortait du film c'était quand même les enfants tous seuls, à une table, avec leurs activités et heu... moi je connais pas ça dans ma classe [rires], moi j'aime bien travailler la coopération l'entraide* ». Enfin, elle se distancie plus généralement du cadrage même de l'activité enseignante par des préceptes rigoureux : « *Et puis du coup voilà y a plein de choses que je ne fais pas... dans les règles de l'art (...) Le côté dogmatique, c'était un peu ça, quelque chose de très très précis dans la façon de mettre en place ça dans sa classe* ». Ces critiques formulées renvoient bien à une position différente dans l'espace scolaire et social de Louise, enseignante en école publique (« *Moi je suis attachée au service public gratuit, donc....* »). Le profil de C. Maréchal nous renseigne néanmoins sur certaines logiques sociales qui peuvent être à l'œuvre dans la conversion pédagogique. Je n'ai pas rencontré de tel profil parmi mes enquêtées. On peut néanmoins avancer qu'il représente un pôle où les mécanismes de socialisation religieuse d'une part, les corpus théologiques d'autre part, ont pu fournir une éthique de la responsabilité et une nécessité de l'engagement à même d'être transposées ensuite à la conversion pédagogique. Dans une enquête ultérieure, il faudrait s'attacher plus finement à ce constat et suivre le programme de recherche ouvert par Julie Pagis : « *dépasser les limites de la simple analogie entre engagement pour une cause et engagement pour la foi, entre dévotion et dévouement à une cause, entre messianisme et utopie* » pour se pencher sur « *la nature des dispositions acquises lors de la socialisation religieuse et des pratiques qui seront importées* » dans la sphère, non plus politique, comme l'auteure l'opère à propos des soixante-huitards, mais bien pédagogique (Pagis, 2014 : 40).

Le parcours de C. Maréchal jusqu'à la profession d'éducateur Montessori est marqué par une reconversion professionnelle après des études de robotiques. Je n'ai pas réussi à trouver d'informations supplémentaires mais il semblerait qu'il ait d'abord repris ses études pour devenir instituteur (aucune mention n'est cependant faite de l'exercice de la profession dans le public ou de l'obtention du concours) avant de se former à la pédagogie Montessori auprès des sœurs dominicaines de l'école Montessori de

Roubaix. Après 8 années d'exercice, il réalise la formation agréée par l'AMI, revient enseigner dans cette même école pour finalement se consacrer entièrement à la formation d'éducateurs Montessori au sein de l'ISMM. Il est notamment associé à la formation pour les professeurs des écoles qui a lieu dans les locaux de l'école Montessori de Roubaix. Lors d'une réunion, mes enquêtées ont discuté de cette formation et ironisent de la naïveté des concepteurs. Laura, formatrice privée, lance la première la discussion : « *Christian Maréchal a ouvert un institut de formation pour les profs de l'Éducation Nationale* ». Amélie, qui vient de suivre une formation à l'ISMM, renchérit : « *En fait non hein c'est juste pour les profs du privé...* ». Laura renchérit : « *Ah oui, j'oublie tout le temps qu'enseignante ne recoupe pas public...* ». Amélie : « *Il était naïf...* ». Mais pourquoi les profs du public ne pourraient pas... ». Marie reprend : « *Alors déjà... financièrement. Et puis un congé de formation de 3 mois c'est juste pas possible* ». Amélie : « *Mais quand t'en aura marre, on ira noyauter l'Éducation Nationale Marie !* »

Sylvie d'Esclaibes

Sylvie d'Esclaibes est la fondatrice l'Ecole Internationale Montessori Athéna qui propose de nombreuses formations. 3 enseignant-e-s ayant répondu au questionnaire ont déclaré avoir suivi l'une de ses formations. Une des enseignantes présente à l'une des réunions de l'association Public Montessori a obtenu également un congé de formation pour réaliser ce stage où elle est présente pendant deux jours à l'école et s'occupe de la progression de $\frac{3}{4}$ enfants et passe le reste de la semaine chez elle à « *faire les albums* », expression courante parmi les enseignant-e-s rencontré-e-s consistant à répertorier, recopier, photographier ou schématiser les différents ateliers proposés, leurs grands principes théoriques et leurs conditions concrètes d'application. Si elle qualifie la formation comme étant « *pas de fou* » mais lui permettant de s'auto-former – avec un coût associé loin d'être négligeable (3000 euros) – elle a obtenu de l'Éducation Nationale un congé de formation lui permettant de continuer à percevoir 85% de son salaire. Ce cas suscite exclamations et enthousiasme des enseignant-e-s ne revenant pas qu'un tel motif ait pu passer au sein de l'institution. Sur le site de son école, S. d'Esclaibes renseigne quelques éléments de son parcours. Elle se présente d'emblée comme étant en écart vis-à-vis d'un certains canevas de parcours scolaire et professionnel. Elle insiste beaucoup sur le caractère « a-normal », au sens de non conforme à ce qui serait une norme sociale, jamais définie de son parcours (mais sans doute en réalité très conforme à d'autres normes régissant par ailleurs son parcours de vie biographique) : elle arrête ses études après le baccalauréat, auquel elle échoue une première fois, en raison de son dégoût « *du système scolaire français* » (ce n'est pas l'école en soi mais c'est bien le caractère prétendument national, « l'exception française » qu'elle dénonce) et de son mariage précoce. Elle prend alors des cours de dactylographie et de sténographie, apprend à « *gérer des programmes immobiliers, manager des équipes* », « *et ainsi* [c'est moi qui souligne], *devient directrice commerciale nationale d'un important promoteur immobilier, la société Bréguet* ». Ce récit, très emprunt du lexique et des imaginaires sous-jacents de ce que serait l'aventure de l'indépendance et de la création de son parcours professionnel sur-mesure ne mentionne sans doute pas tous les ressorts sociaux lui ayant permis « *cette ambition folle* » qui s'est par ailleurs concrétisée par des gains monétaires très importants dont elle n'hésite pas à faire mention. Sa découverte de la pédagogie Montessori est consécutive de la naissance de ses enfants : « *j'ai alors commencé à lire tous les livres de psychologie de l'enfant puis tout ce qui traitait des pédagogies nouvelles car je ne voulais pas que mes enfants aillent dans le système éducatif* ». Elle inscrit son aîné dans une école hors contrat et s'investit beaucoup dans l'association. Sylvie d'Esclaibes présente sa formation à la pédagogie Montessori comme la résultante d'une épreuve familiale – la découverte de la leucémie de sa fille – l'amenant à opérer un véritable travail sur soi. Elle reprend l'école où était scolarisé son fils dans le but d'y créer une structure adaptée aux besoins de sa fille. « *Vous avez là l'origine de l'école que j'avais créée. Juste une « maman » qui vit une épreuve difficile et qui décide de fonder une école pour permettre à ses enfants, marqués eux aussi par cette épreuve, de la traverser le mieux possible* ». Elle présente la guérison de sa fille comme l'élément parachevant sa conversion à la pratique : « *et c'est alors que je me suis fixé comme mission de vie de toujours aider les enfants. Ma vie serait maintenant consacrée à ça* ». Elle entretient visiblement des liens forts avec la présidente de l'Association Montessori d'Amérique du Nord qui l'aide à plusieurs reprises dans ses projets notamment lorsqu'elle décide d'ouvrir un établissement de second cycle Montessori pour y scolariser son fils. Sa conversion à la pédagogie Montessori est bien ici la résultante de son travail de mère et ce à de multiples

niveaux. Réduire cependant la création d'écoles à cet aspect psychologisant masque les ressorts sociaux d'une telle entreprise. La création d'écoles semble relever ici avant tout de l'anoblissement psychologique de ses propres enfants et ne sort pas spontanément de terre. De ce point de vue, sa trajectoire serait à investir de manière plus fine. Sa fille Noémie a elle aussi créé et dirigé une école (l'école Montessori internationale de Bordeaux Gradignan) et elles écrivent ensemble de nombreux ouvrages/ cahiers d'activités/ livres pour enfants. Un rapide comptage des titres recensés sur son site en fait état de 56. Elle se présente comme une « entrepreneuse d'école », comme le souligne le titre du premier podcast réalisé par l'une de ses filles¹⁹¹ (« Passion et entrepreneuriat »). Sylvie d'Esclaibes est un exemple typique de ces « Mompreneurs » qui peuplent une partie de l'éduosphère décrite par Amélia Legrave. L'entreprise pédagogique – qui doit ici être comprise dans les deux sens du terme, ce que l'on se propose d'entreprendre comme l'unité économique de production de biens – s'inscrit dans un enjeu de réhabilitation sociale et identitaire caractéristique des auto-entrepreneuses étudiées par Julie Landour. La conversion de la dimension parentale du capital culturel en capital économique permet à Sylvie d'Esclaibes comme aux Mompreneurs de se réhabiliter socialement à travers leurs enfants. Le « séquençage de son parcours sinusoïdal (engagement professionnel – engagement parental - réengagement professionnel) constitue un nouvel avatar des entreprises parentales » (Landour, 2019 : 111). Nous manquons ici de données concernant les dispositions entrepreneuriales de l'autrice permettant la conversion du capital parental en capital économique via l'entreprise pédagogique. Mais certains éléments de son parcours tels que S. d'Esclaibes le présente donnent à voir un « esprit » propice à la prise de distance avec les institutions certifiantes (Landour, 2019 : 122). Elle entre pleinement dans la catégorie des « experts parentaux » à forte visibilité éditoriale qui constituent les rouages d'un « marché de l'enfance » encore peu étudié à partir de ce qu'il véhicule comme prescriptions (Landour, 2019 : 112).

Charlotte Poussin

Charlotte Poussin partage de nombreuses caractéristiques avec S. d'Esclaibes bien qu'elle s'en distingue par son parcours scolaire et professionnelle. Membre active de l'AMI, elle est la principale traductrice des œuvres de Maria Montessori publiées chez Desclée de Brouwer. Elle est également l'autrice du *Que-sais-je* sur la pédagogie Montessori. Après des études en classe préparatoire littéraire, Charlotte Poussin a suivi une formation en histoire et en allemand à la Sorbonne avant d'enseigner deux ans le FLE à l'Alliance Française de Buenos Aires. Elle passe en 1999 le diplôme de l'ISMM et enseigne ensuite comme éducatrice 3-6 ans au Canada et en Ile de France. Elle a été directrice de la Montessori International School pendant 3 ans et semble se consacrer actuellement entièrement à la traduction d'ouvrages de Maria Montessori. Elle s'est notamment attelée à la republication du célèbre ouvrage *L'enfant*, sans doute le plus lu aujourd'hui et dont la version française était jusqu'alors incomplète. Elle est également la traductrice de l'ouvrage *Montessori, une révolution soutenue par la science* et est autrice de livres pour enfants, d'ouvrages de vulgarisation et de coffrets de jeux Montessori. Elle a notamment participé à la création du supplément trimestriel du journal pour enfants Pomme d'Api, « Ma maison Montessori » (Bayard). Elle est membre du conseil d'administration de l'Association Montessori de France. Charlotte Poussin est une figure idéal-typique de ces enseignant.e.s venant à l'éducation par Montessori mais sans passer par les réseaux institutionnels de l'Education Nationale : elle n'a jamais enseigné autrement que dans des écoles hors-contrats. Elle a été invitée en mai 2018 aux Mardis du Flore organisés par la Fédération Femmes 3000 visant à promouvoir « la place des femmes dans la vie publique, économique et sociale par la mise en valeur de leurs compétences et des projets qu'elles portent » en organisant des dîners-conférences au prestigieux café de Flore.

Sophie Rabhi

Sophie Rabhi est la fille de Pierre Rabhi. Après des études en sciences du langage, communication et études cinématographiques, elle décide de « reprendre l'exploitation familiale, l'élevage de chèvres et

¹⁹¹ <https://sylviedesclaibes.com/les-publications-de-sylvie-desclaibes/>

l'accueil d'enfants ». Elle lie sa découverte de la pédagogie Montessori à la naissance de son fils et aux diverses, selon ses propres termes, « *expériences fondatrices* » : « *l'accouchement à la maison, l'allaitement naturel, l'écoute empathique des émotions, la pratique du co-dodo, le portage...* ». Elle se forme à la pédagogie Montessori et crée en 1999 la Ferme des enfants, une école aux pratiques pédagogiques électorales. Conférencière très active elle est un exemple des « *amalgames [de] toutes les questions d'éducation, de parentalité et de bien-être* » (Wagnon, 2018). Elle quitte la direction de l'école en 2018 suite à la condamnation de l'école par les prudhommes pour rémunération de ses bénévoles sans contrat de travail¹⁹². Elle continue de proposer des formations d'une semaine aux pédagogies alternatives. Dans le questionnaire réalisé, environ la moitié des enseignant-e-s du public interrogés (n = 20) déclarent pouvoir se retrouver dans les propos de Pierre Rabhi et du mouvement Colibris. Pendant l'une des réunions de l'association, une des enseignantes présentes nouvellement adhérente, en primaire, évoque la formation qu'elle a suivie avec S. Rabhi.

Isabelle Fillozat

Isabelle Fillozat est une psychothérapeute qui s'est spécialisée dans les formations de toute sortes (développement personnel, coach de vie ou coach parental) à travers la création d'une école, « l'école des Intelligences Relationnelles et Humaines ». Autrice d'une trentaine de livres, à l'origine d'une société, Fillozat & co qui propose des stages pour parents et professionnels de l'enfance conformes à « une approche empathique de l'enfance ». Elle est vice-présidente de la commission pour les 1000 premiers jours initiée par E. Macron en septembre 2019.

Marguerite Morin

Enseignante depuis 2004 dans l'Éducation Nationale, Marguerite Morin se forme à la pédagogie Montessori en 2011. Elle est l'autrice de cinq ouvrages aux éditions ESF sciences humaines dont 4, parus entre 2017 et 2019 concernent la pédagogie Montessori (*Je me lance en Montessori, La pédagogie Montessori en maternelle, Tout Montessori en maternelle, Toutes les activités Montessori en maternelle*). Elle est l'autrice du blog « Montessori à l'école publique, le consensus des différences ».

Gaëlle Bieth

Gaëlle Bieth est l'une des fondatrices de l'association Public Montessori. Elle rencontre Yanek et Éléonore lors d'une réunion de groupe Freinet alors qu'elle a déjà commencé à essayer de mettre en place la pédagogie Montessori dans sa classe depuis plusieurs années. Elle est l'auteure, avec Marguerite Morin de l'ouvrage *Enseigner autrement à l'école publique avec Montessori (2018)* qui présente là encore l'aventure montessorienne sous la bannière du « projet ». « *Comment se lancer ? Comment monter son projet ? Comment le présenter à la mairie, à l'inspection, à ses collègues, aux ATSEM, aux parents ? Comment aménager sa classe ?* ». En 2017, elle devient formatrice au sein d'un organisme privé, Énergie Montessori et au sein du réseau Canopé. Lors de ma première réunion au sein de l'association, j'apprends qu'elle a quitté l'association et son poste d'enseignante pour se consacrer à ces projets. Son profil renseigné sur LinkedIn indique que la profession d'enseignant n'est pas sa première profession. Elle est titulaire d'un diplôme d'attachée de presse obtenu en 1994 à l'EFAP, l'école des nouveaux métiers de la communication et commence sa carrière dans l'Éducation Nationale en 2007. La page de présentation de son parcours sur le site d'Energie Montessori mentionne sa formation à l'ISMM mais cet élément est en revanche peu présent sur les sites annonçant ou recensant son ouvrage.

¹⁹² <https://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/ardec/ardec-ferme-enfants-sophie-rabhi-est-mise-cause-travail-dissimule-1747019.html>).

Questionnaire

Mis en ligne le 9 avril 2019

MODULE 1

--- Situation professionnelle ---

Commençons par quelques questions concernant votre situation professionnelle actuelle ou passée.

Q1 : Quel est le statut de l'école dans laquelle vous travaillez actuellement ?

- ☐ publique
- ☐ privée sous contrat
- ☐ privée hors contrat
- ☐ je ne suis pas concerné(e) par cette question

Q1 – b : Dans le cas où l'enquête-e aurait répondu « je ne suis pas concerné(e) par cette question » :

Précisez votre situation :

Q2 : Quelle est l'année de votre entrée dans la profession d'enseignant(e) ou d'éducateur(ice) ?

Il s'agit de l'année de la première expérience d'enseignement qui correspond pour les enseignant(e)s du public à celle du stage réalisé après l'obtention du concours, même pour celles et ceux ayant effectué un stage en formation initiale. Dans le cas où vous auriez été enseignant(e) dans une école publique avant d'être éducateur(ice), renseignez l'année de votre première expérience dans l'enseignement public

Q3 : Dans le cas où l'enquête-e aurait répondu à Q1 « privée sous contrat » ou « privée hors contrat »

Avez-vous déjà été enseignant(e) dans l'école publique ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q3 - b : Préciser l'année et le motif de départ de l'Education Nationale

:

Q4 : Dans le cas où l'enquête-e aurait répondu à Q1 « publique » ou « privée sous contrat » : Avez-vous passé le concours de recrutement de professeur des écoles (CRPE) ou équivalent en candidat libre ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q5 : Avez-vous toujours exercé la profession d'enseignant(e) ou d'éducateur(ice) ?

- ☐ oui

☐ non

Q5 – b : Dans le cas où l'enquêteur aurait répondu « non » à Q5 :

Si non, quelle(s) autre(s) profession(s) avez-vous exercé
?

Q5 – c : Dans le cas où l'enquêteur aurait répondu « non » à Q5 :

A quoi fait suite ce changement de profession ?

- ☐ risque de perte d'emploi
- ☐ souhait d'un emploi plus intéressant
- ☐ souhait d'un emploi plus stable
- ☐ souhait de meilleures conditions de travail
- ☐ souhait d'augmenter ses revenus
- ☐ souhait ou obligation de déménager
- ☐ souhait de changer de métier ou de secteur
- ☐ souhait de reprendre des études ou suivre une formation
- ☐ soucis de santé
- ☐ souhait de pouvoir s'occuper de ses enfants ou de personnes dépendantes
- ☐ autre

Plusieurs réponses sont possibles.

Q6 : Etes-vous ?

- ☐ à temps plein
- ☐ à 80%
- ☐ à 75%
- ☐ 50%
- ☐ autre

Q6- b : Si « autre » à Q6

Précisez :

Q7 : Dans quelle région est situé l'établissement dans lequel vous travaillez actuellement ?

- ☐ Auvergne-Rhône-Alpes
- ☐ Bourgogne-Franche-Comté
- ☐ Bretagne
- ☐ Centre-Val-de-Loire
- ☐ Corse
- ☐ Grand Est
- ☐ Hauts-de-France
- ☐ Ile-de-France
- ☐ Nouvelle-Aquitaine
- ☐ Normandie
- ☐ Occitanie
- ☐ Pays de la Loire
- ☐ Provence-Alpes Côtés d'Azur
- ☐ Guadeloupe
- ☐ Martinique
- ☐ La Réunion
- ☐ Guyane

- ☐ Mayotte

Q8 : Votre établissement fait-il partie du réseau d'éducation prioritaire ?

- ☐ Oui, il est classé en REP.
☐ Oui, il est classé en REP+.
☐ Non, mais j'estime qu'au vu du recrutement social, il pourrait l'être.
☐ Non.

MODULE 2

--- Pratique de la pédagogie Montessori ---

Continuons à présent par des questions concernant vos pratiques pédagogiques.

Q9 : A quel(s) niveau(x) enseignez-vous ? Cochez plusieurs cases dans le cas de double/triple niveaux.

- ☐ Petite section
☐ Moyenne section
☐ Grande section
☐ CP
☐ CE1
☐ CE2
☐ CM1
☐ CM2
☐ Autre
☐ Précisez :

Q10 : Avez-vous actuellement des élèves que vous avez déjà eu l'année passée ?

- ☐ oui, je l'avais demandé
☐ oui, mais il ne s'agit pas d'un choix pédagogique de ma part. C'est l'effet des aléas d'organisation
☐ non, j'aurais aimé mais cela n'a pas été possible en raison des aléas d'organisation
☐ non, j'aurais aimé mais cela m'a été refusé par les collègues
☐ non, j'aurais aimé mais cela m'a été refusé par l'inspection
☐ non parce que je n'en avais pas spécifiquement envie
☐ autre

Q10- b : si « autre » à Q10

Précisez :

Q11 : Etes-vous le (la) seul(e) enseignant(e) à essayer de mettre en place la pédagogie Montessori dans votre établissement ?

- ☐ oui
☐ non

Q12 : Nombre d'enseignant(e)s intéressé(e)s par la pédagogie dans l'école :

Q13 : Nombre total d'enseignant(e)s dans l'école :

Q14 : Vous fonctionnez en pédagogie Montessori....

- ☐ de façon exclusive toute la journée
- ☐ environ une demi-journée par jour
- ☐ une ou deux heures par jour
- ☐ je ne pratique pas vraiment la pédagogie Montessori mais j'essaye de mettre en place des ateliers autonomes
- ☐ pour le moment je ne mets pas vraiment en place la pédagogie et je suis en période de découverte

Q15 : En quelle année avez-vous commencé à mettre en place des dispositifs inspirés par la pédagogie Montessori dans votre classe ?

Q16 : Vous définiriez-vous comme un enseignant pratiquant la pédagogie Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je ne sais pas

Q17 : Votre mairie a-t-elle contribué à l'achat de matériel pour votre classe ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q18 : Si votre IEN connaît votre démarche, pensez-vous avoir son soutien ?

- ☐ non
- ☐ oui
- ☐ je ne sais pas

Q19 : Comment avez-vous financé vos achats de matériel ?

- ☐ par mes fonds personnels
- ☐ par la COOP
- ☐ Public Montessori m'a prêté du matériel
- ☐ autre

Plusieurs réponses sont possibles.

Q19 -b : si « autre » à Q19 :

Précisez :

Q20 : Si cela vous est possible, essayez d'estimer le montant total de vos dépenses pour des achats de matériel effectués l'année dernière:

Q21 : Votre changement de pratique pédagogique a-t-il suscité des tensions ?

- ☐ oui avec mes collègues
- ☐ oui avec mon/ma directeur(ice)
- ☐ oui avec mon/ma inspecteur(ice)
- ☐ oui avec mon/ma conjoint(e)
- ☐ oui avec mes enfants
- ☐ non pas spécialement
- ☐ autre

Q21 - b : Si « autre » à Q21

Précisez :

MODULE 3 :

--- Découverte de la pédagogie Montessori ---

Parlons maintenant de votre découverte de la pédagogie Montessori.

Q22 : Comment avez-vous entendu parler de Maria Montessori ?

- ☐ grâce à votre formation professionnelle
- ☐ grâce à des discussions avec des proches
- ☐ grâce à des discussions avec des collègues
- ☐ grâce aux ouvrages de Céline Alvarez
- ☐ grâce à des articles dans des médias ou sur des sites pédagogiques
- ☐ autre

Plusieurs réponses sont possibles.

Q22 – b : si « autre » à Q22 :

Précisez :

Q23 : Avez-vous suivi des formations à la pédagogie Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q24 : Avez-vous suivi une formation à l'ISMM ?

- ☐ oui, la formation d'éducateur-ice 3-6 ans
- ☐ oui, la formation d'éducateur-ice 6-12 ans
- ☐ oui, la formation d'assistant-e
- ☐ oui, la formation professeur des écoles
- ☐ oui, un week-end de découverte
- ☐ non

Q25 : Formation(s) suivie(s) autre(s) que celle éventuelle de l'ISMM :

Q26 : Durée de la formation :

Q27 : Etiez-vous intéressé par d'autres pédagogies dites alternatives avant Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q27 -b si « oui » à Q27

Lesquelles ?

Q27 -c : si « oui » à Q28

Etiez vous membre d'un autre réseau ou d'autres associations liés à ces pédagogies nouvelles ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q-27-d : si « non » à Q27-c

Le(s)quel(s) ?

Q28 : Consultez-vous des sites pédagogiques au moins une fois par semaine ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q28- b : Si « oui » à Q28 :

Quels sont les deux derniers sites pédagogiques que vous avez consultés ?

Q29 : Lisez-vous au moins un livre pédagogique chaque année ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q29-b : Si « oui » à la Q29 :

Quels sont les deux derniers livres pédagogiques que vous avez lus ou consultés ?

Q30 : Avez-vous lu des livres de Maria Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q31 : Avez-vous lu l'ouvrage intitulé Lois naturelles de l'enfant de Céline Alvarez ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q32 : Avez-vous assisté à l'une des conférences de Céline Alvarez ? (si vous avez assisté à plusieurs conférences, cochez plusieurs cases)

- ☐ oui, celles de l'accompagnement théorique des 24 et 25 août 2015 à Paris
- ☐ oui, celle du 5 décembre 2015 à Paris
- ☐ oui, celles de l'accompagnement didactique des 11, 12 et 13 juillet 2016 à Paris
- ☐ oui, une des 7 organisées entre 2016 et 2017 partout en France
- ☐ oui, une de celles organisées entre 2017 et 2019 en Belgique
- ☐ je n'ai pas assisté à ces conférences mais à l'une de ses interventions dans des librairies
- ☐ non

Q33 : Pensez-vous être en accord avec les propositions développées par Céline Alvarez?

- ☐ oui totalement
- ☐ oui en partie
- ☐ je ne sais pas trop, j'émet beaucoup de réserves
- ☐ non pas du tout

Q34 : Est-ce que vous, personnellement, vous avez songé à quitter l'Education Nationale au cours de votre carrière ?

- ☐ oui, j'y ai beaucoup pensé
- ☐ oui, ça m'est arrivé d'y penser
- ☐ non
- ☐ je ne suis pas concerné(e) par cette question

Q34 – b : Si « oui, j'y ai beaucoup pensé » ou « oui ça m'est arrivé d'y penser » à la question précédente : Pouvez-vous en donner brièvement les raisons ?

MODULE 4

--- La pédagogie Montessori dans l'espace des pédagogies alternatives ---

Je vais maintenant lister un certain nombre de pédagogues, de méthodes alternatives, de mouvements parfois pédagogiques, parfois philosophiques et d'expériences localisées. Le prisme choisi est relativement large mais il s'agit d'un choix délibéré permettant de saisir la diversité de vos pratiques et de vos opinions. Pour chacun d'entre eux, cochez les cases dans lesquelles vous vous retrouvez. Vous pouvez en cocher autant que vous voulez.

Q35 : Célestin Freinet :

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ j'ai lu certains de ses ouvrages
- ☐ j'essaye de pratiquer certains aspects de sa pédagogie
- ☐ j'ai pratiqué dans le passé certains aspects de sa pédagogie
- ☐ je m'identifie aussi beaucoup à lui
- ☐ je ne pourrais jamais m'identifier à lui
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q36 : Ovide Decroly :

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ j'ai lu certains de ses ouvrages
- ☐ j'essaye de pratiquer certains aspects de sa pédagogie
- ☐ j'ai pratiqué dans le passé certains aspects de sa pédagogie
- ☐ je m'identifie aussi beaucoup à lui
- ☐ je ne pourrais jamais m'identifier à lui
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q37 : Rudolf Steiner :

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ j'ai lu certains ouvrages
- ☐ j'essaye de pratiquer certains aspects de sa pédagogie
- ☐ j'ai pratiqué dans le passé certains aspects de sa pédagogie
- ☐ je m'identifie aussi beaucoup à lui
- ☐ je ne pourrais jamais m'identifier à lui
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q38 : Alexander Neill :

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé

- ☐ j'ai lu Libres enfants de Summerhill
- ☐ j'essaye de pratiquer certains aspects de sa pédagogie
- ☐ j'ai pratiqué dans le passé certains aspects de sa pédagogie
- ☐ je m'identifie aussi beaucoup à lui
- ☐ je ne pourrais jamais m'identifier à lui
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q39 : Les écoles démocratiques

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ je pourrais me retrouver dans les propos de certains défenseurs de ce courant
- ☐ je ne pourrais surtout pas me retrouver ce courant
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q40 : L'école à la maison

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ je pourrais me retrouver dans les propos de certains défenseurs de ce courant
- ☐ je ne pourrais surtout pas me retrouver dans ce courant
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q41 : La communication non violente

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ je pourrais me retrouver dans les propos de certains défenseurs de ce courant
- ☐ je ne pourrais surtout pas me retrouver dans ce courant
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q42 : Le mouvement Colibris et Pierre Rabhi

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ je pourrais me retrouver dans les propos de certains défenseurs de ce courant
- ☐ je ne pourrais surtout pas me retrouver dans ce courant
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Q43 : Paulo Freire

- ☐ j'en ai entendu parler
- ☐ je m'y suis un peu intéressé
- ☐ je pourrais me retrouver dans les propos de certains défenseurs de ce courant

- ☐ je ne pourrais surtout pas me retrouver dans ce courant
- ☐ je n'en ai pas entendu parler
- ☐ je n'ai pas d'avis

Passons maintenant aux travaux scientifiques contemporains.

Q43 : Est-ce que vous vous intéressez aux travaux scientifiques portant sur les questions d'éducation ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q43- b : Si « oui » à Q43 : Vous vous intéressez à certains travaux :

- ☐ en sciences cognitives
- ☐ en sciences de l'éducation
- ☐ en sciences humaines et sociales
- ☐ autre

Q43- c : Si « autre » à Q43 – b
Précisez :

Q44 : Il y a beaucoup d'ouvrages publiés sur les travaux de neurosciences appliqués aux questions pédagogiques...

- ☐ vous en avez entendu parlé
- ☐ vous vous y êtes intéressé
- ☐ vous pourriez vous retrouver dans les propos de certains scientifiques de ce courant
- ☐ vous ne pourriez pas vous retrouver dans ce courant
- ☐ vous n'en avez pas entendu parler
- ☐ vous n'avez pas d'avis

Plusieurs réponses sont possibles.

MODULE 5

--- -Public Montessori- ---

Intéressons-nous désormais aux associations liées à la pédagogie Montessori.

Q45 : Faites-vous partie d'une association ou d'un groupe de parole qui rassemble des membres pratiquant la pédagogie Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ j'ai fait partie d'une association ou d'un groupe de parole mais ce n'est plus le cas maintenant.

Q46 : Participez-vous à des réunions de Public Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q46 – b : Si « oui » à Q46 :
Depuis combien de temps ?

Q46 – c : A quelle fréquence participez-vous à ces réunions ?

- ☐ plus de 6 fois par an
- ☐ 4-5 fois par an
- ☐ 2-3 fois par an
- ☐ une fois par an
- ☐ jamais

Q47 : Êtes-vous membre de Public Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je l'ai été mais je ne le suis plus

Q48 : Êtes-vous délégué(e) d'un groupe départemental Public Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je l'ai été mais je ne le suis plus

Q49 : Êtes-vous membre du Conseil d'Administration de Public Montessori ?

- ☐ oui
- ☐ non
- ☐ je l'ai été mais je ne le suis plus

Q50 : Comment avez-vous découvert Public Montessori ?

- ☐ par un(e) ami(e)
- ☐ par un(e) collègue
- ☐ par mon/ma conjoint(e)
- ☐ par moi-même
- ☐ autre

Q50 – b : Si « autre » à Q50
Précisez :

MODULE 6

--- Informations générales ---

Finissons avec quelques questions plus générales communes aux enquêtes statistiques de sciences sociales.

Q51 : Quel est votre sexe

- ☐ féminin
- ☐ masculin

Q52 : Quel est votre âge ?

Q53 : Quel est votre plus haut niveau de diplôme obtenu hors concours ?

- ☐ baccalauréat
- ☐ bac+2
- ☐ licence, licence pro, maîtrise, diplôme équivalent de niveau bac+3 ou bac+4
- ☐ master, DEA, DESS, diplôme de grande école niveau bac+5, doctorat de santé
- ☐ doctorat de recherche
- ☐ autre

Q53- b : Si « autre » à Q53 :

Précisez :

Q54 : Dans quelle spécialité l'avez-vous obtenu ?

- ☐ éducation
- ☐ lettres et arts
- ☐ langues étrangères
- ☐ sciences sociales
- ☐ commerce et administration
- ☐ droit
- ☐ sciences de la vie
- ☐ sciences physiques
- ☐ mathématiques et statistiques
- ☐ sciences informatiques
- ☐ ingénierie, industrie et transformation de production
- ☐ agriculture et sciences vétérinaires
- ☐ santé et protection sociale
- ☐ services
- ☐ autre

Q54- b : Si « autre » à Q54 :

Précisez :

Q55 : Avez-vous été scolarisé dans une école publique ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q55-b : si « non » à Q55 :

Précisez :

Q56 : Avez-vous obtenu une mention au baccalauréat ?

- ☐ oui, mention très bien
- ☐ oui, mention bien
- ☐ oui, mention assez bien
- ☐ non
- ☐ je ne suis pas concerné(e) (exemple : diplôme équivalent obtenu à l'étranger..)

Q57 : Diriez-vous que vous étiez durant votre scolarité dans le secondaire :

- ☐ un(e) excellent(e) élève
- ☐ un(e) bon élève
- ☐ un(e) élève moyen
- ☐ un(e) élève avec des difficultés
- ☐

Q58 : Personnellement, est-ce que vous vous intéressez à la politique ?

- ☐ beaucoup
- ☐ assez
- ☐ peu
- ☐ pas du tout
- ☐ je ne souhaite pas répondre

Q59 : Quelle était la profession de votre mère au moment où vous étiez dans l'enseignement secondaire ?

- ☐ agricultrice
- ☐ artisan
- ☐ commerçante
- ☐ cheffe d'entreprise de 10 salariés ou plus
- ☐ profession libérale
- ☐ cadre de la fonction publique
- ☐ professeure, profession scientifique
- ☐ profession de l'information, des arts et du spectacle
- ☐ cadre administratif et commercial d'entreprise
- ☐ ingénieure et cadre technique d'entreprise
- ☐ institutrice
- ☐ profession intermédiaire de la santé et du travail social
- ☐ profession intermédiaire administrative de la fonction publique
- ☐ profession intermédiaire administrative et commerciale des entreprises
- ☐ technicienne
- ☐ contremaître, agent de maîtrise
- ☐ employée civile ou agent de service de la fonction publique
- ☐ policière ou militaire
- ☐ employée administrative d'entreprise
- ☐ employée de commerce
- ☐ personnel de service direct aux particuliers
- ☐ ouvrière qualifiée de type industriel
- ☐ ouvrière qualifiée de type artisanal
- ☐ chauffeure
- ☐ ouvrière qualifiée de la manutention, du magasinage, du transport
- ☐ ouvrière non qualifiée de type industriel
- ☐ ouvrière non qualifiée de type artisanal
- ☐ ouvrière agricole
- ☐ autre profession
- ☐ sans activité professionnelle
- ☐ au chômage
- ☐ retraitée
- ☐ autre situation (mère inconnue, décédée...)

Q59 – b : si « autre profession » à Q59

Précisez :

Q60- Quelle était la profession de votre père au moment où vous étiez dans l'enseignement secondaire ?

- ☐ agriculteur
- ☐ artisan
- ☐ commerçant
- ☐ chef d'entreprise de 10 salariés ou plus
- ☐ profession libérale
- ☐ cadre de la fonction publique
- ☐ professeur, profession scientifique
- ☐ profession de l'information, des arts et du spectacle
- ☐ cadre administratif et commercial d'entreprise
- ☐ ingénieur et cadre technique d'entreprises
- ☐ instituteur
- ☐ profession intermédiaire de la santé et du travail social
- ☐ profession intermédiaire administrative de la fonction publique
- ☐ profession intermédiaire administrative et commerciale des entreprises
- ☐ technicien
- ☐ contremaître, agent de maîtrise
- ☐ employé civil et agent de service de la fonction publique
- ☐ policier et militaire
- ☐ employé administratif d'entreprise
- ☐ employé de commerce
- ☐ personnel de service direct aux particuliers
- ☐ ouvrier qualifié de type industriel
- ☐ ouvrier qualifié de type artisanal
- ☐ chauffeur
- ☐ ouvrier qualifié de la manutention, du magasinage et du transport
- ☐ ouvrier non qualifié de type industriel
- ☐ ouvrier non qualifié de type artisanal
- ☐ ouvrier agricole
- ☐ autre profession
- ☐ sans activité professionnelle
- ☐ au chômage
- ☐ retraité
- ☐ autre situation (père inconnu, décédé...)

Q60- b : Si « autre profession » à Q60

Précisez :

Q61 : Quel est votre situation matrimoniale ?

- ☐ célibataire
- ☐ marié(e)
- ☐ vie en couple
- ☐ divorcé(e)
- ☐ veuf(ve)

Q61 -b : Si « marié(e) » ou « vie en couple » à la Q61
Quelle est la profession de votre conjoint(e) ?

- ☐ agriculteur(ice)
- ☐ artisan
- ☐ commerçant(e)
- ☐ chef(fe) d'entreprise de 10 salariés ou plus
- ☐ profession libérale
- ☐ cadre de la fonction publique
- ☐ professeur(e), profession scientifique
- ☐ profession de l'information, des arts et du spectacle
- ☐ cadre administratif et commercial d'entreprise
- ☐ ingénieur(e) et cadre technique d'entreprise
- ☐ instituteur(ice)
- ☐ profession intermédiaire de la santé et du travail social
- ☐ profession intermédiaire administrative de la fonction publique
- ☐ profession intermédiaire administrative et commerciale des entreprises
- ☐ technicien(ne)
- ☐ contremaître, agent de maîtrise
- ☐ employé(e) civil(e) ou agent de service de la fonction publique
- ☐ policier(e) ou militaire
- ☐ employé(e) administratif d'entreprise
- ☐ employé(e) de commerce
- ☐ personnel de service direct aux particuliers
- ☐ ouvrier(e) qualifié(e) de type industriel
- ☐ ouvrier(e) qualifié(e) de type artisanal
- ☐ chauffeur(e)
- ☐ ouvrier(e) qualifié de la manutention, du magasinage et du transport
- ☐ ouvrier(e) non qualifié de type industriel
- ☐ ouvrier(e) non qualifié de type artisanal
- ☐ ouvrier(e) agricole
- ☐ autre profession
- ☐ sans activité professionnelle
- ☐ au chômage
- ☐ retraité

Q61 – c : si « autre profession » à Q61 – b
Précisez :

Q62 : Avez-vous des enfants ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q62 – b : Si « oui » à Q62

A quelle(s) classe(s) d'âge appartiennent-ils ?

- ☐ 0-4 ans
- ☐ 5-9 ans
- ☐ 10-14 ans

- ☐ 15-19 ans
- ☐ 20 et plus

Dans le cas de plusieurs enfants, cochez plusieurs cases.

Q62 – c : Dans quelle type d'école sont-ils ou ont-ils été scolarisés ?

- ☐ école publique
- ☐ école privée sous contrat
- ☐ école privée hors contrat
- ☐ école à la maison
- ☐ autre
- ☐ mon enfant est encore trop petit

Si vos enfants ont été scolarisés dans des écoles différentes, cochez plusieurs cases. Idem si un enfant a été scolarisé dans des écoles différentes au cours de son parcours scolaire.

Q63 : Seriez-vous ou auriez-vous été heureux ou heureuse que l'un(e) de vos enfants s'engage dans la même profession que vous ?

- ☐ oui
- ☐ non

Q64 : Comment avez-vous reçu le questionnaire ?

- ☐ par un mail de Public Montessori
- ☐ par un mail de l'étudiante
- ☐ par un(e) collègue
- ☐ par un(e) ami(e)
- ☐ autre

Q64 – b : Si « autre » à Q64 :
Précisez :

Q65 : Remarques et commentaires éventuels sur le questionnaire :

Tableaux issus du questionnaire

MODULE 1 :

Tableau 1. Répartition des répondantes selon le statut de leur école

	Effectif	Pourcentage
Ecole publique	44	81,5%
Ecole privée sous contrat	6	11,1%
Ecole privée hors contrat	4	7,4%
Ensemble	54	100%

Champ : enseignants pratiquant la pédagogie Montessori ou intéressés par sa mise en œuvre. Sauf mention contraire, le champ est le même pour tous les tableaux qui suivent.

Tableau 2. Répartition des répondantes selon leur sexe

	Effectif	Pourcentage
Femme	53	98,1%
Homme	1	1,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 3. Répartition des répondantes en fonction de leur année d'entrée dans la profession d'enseignant

	Effectif	Pourcentage
Avant 1985	1	1,9%
1985-1989	2	3,7%
1990-1994	3	5,6%
1995-1999	11	20,4%
2000-2004	14	25,9%
2005-2009	13	24,1%
2009-2014	3	5,6%
2015 et après	6	11,1%
Non-réponse	1	1,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 4. Proportion des enseignantes du public ayant passé le CRPE ou équivalent en candidat libre

« Avez-vous passé le CRPE ou équivalent en candidat libre ? »	Effectif	Pourcentage
Oui	29	65,9%
Non	15	34,1%
Ensemble	44	100%

Champ : enseignantes du public

Tableau 5. Proportion des répondantes ayant exercé une profession antérieure avant celle d'enseignante

	Effectif	Pourcentage
A toujours été enseignante	37	68,5%
A exercé une autre profession	16	29,6%
Non-réponse	1	1,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 6. Pratique du temps partiel chez les répondantes

Temps de travail	Effectif	Pourcentage
à 50%	3	5,6
à 75%	4	7,4
à 80%	3	5,6
à temps plein	43	79,6
Autre (non précisé)	1	1,9
Ensemble	54	100%

Tableau 7. Répartition des répondantes en fonction de la région géographique d'exercice

Région	Effectif	Pourcentage
Auvergne Rhône-Alpes	26	48,1
Bretagne	3	5,6
Centre Val de Loire	1	1,9
Ile de France	7	13
Martinique	1	1,9
Normandie	1	1,9
Nouvelle Aquitaine	2	3,7
Pays de la Loire	4	7,4
Provence Alpes Côtes d'Azur	8	14,8
Ensemble	54	100

Tableau 8. Répartition des répondantes en fonction du dispositif d'éducation prioritaire des établissements où ces derniers enseignent

	Effectif	Pourcentage
Non REP	24	55,8%
REP ou REP +	10	23,3%
L'établissement ne fait pas partie du réseau d'éducation prioritaire mais au vu du recrutement social, la répondante estime qu'il pourrait l'être	9	20,9%
Ensemble	43	100%

Champ : Enseignantes d'écoles publiques

MODULE 2 :

Tableau 8. Niveaux des classes où enseignent les répondantes

	Effectif	Pourcentage
Petite section	2	3,7
Petite section – Moyenne section	5	9,3
Moyenne section	2	3,7
Moyenne section – Grande section	6	11,1
Grande section	3	5,5
Petite section – Grande section	1	1,9
Petite section – Moyenne section – Grande section	20	37
Grande section - CP	2	3,7
Petite section – Grande section - CP	1	1,9
Petite section – Moyenne section – Grande section - CP	1	1,9
CP	2	3,7
CE1-CE2	2	3,7
CM1-CM2	3	5,6
CP-CE1-CE2-CM1-CM2	3	5,6
CE1-CE2-CM1-CM2	1	1,9
Ensemble	54	100

Tableau 9. Suivre ses élèves sur plusieurs années dans l'école publique

	Effectif	Pourcentage
Oui, je l'avais demandé	24	57,1
Oui, mais il c'est l'effet des aléas d'organisation	7	16,7
Non, en raison des aléas d'organisation	4	9,5
Non, cela m'a été refusé par mes collègues	2	4,8
Non, cela m'a été refusé par l'inspection	1	2,4
Non, car je n'en avais pas envie	1	2,4
Non, autres raisons	3	7,1
Ensemble	54	100%

Champ : Enseignantes d'école publique

Tableau 10. Dynamique(s) d'école ?

	Effectif	Pourcentage
L'enseignant est seul à mettre en place la pédagogie Montessori dans l'école	12	29,6%
Plusieurs enseignants mettent en place la pédagogie dans l'école	29	65,9%
Non-réponses	2	4,5%
Ensemble		

Champ : Enseignantes d'école publique

Tableau 11. Degré de pratique de la pédagogie Montessori en fonction de l'exclusivité du métier d'enseignante dans la carrière professionnelle de la répondante

Exclusivité du métier d'enseignante dans la carrière professionnelle due la répondante	Degré de pratique de la pédagogie Montessori					Ensemble
	Pratique de la pédagogie Montessori de façon exclusive toute la journée	Pratique de la pédagogie Montessori une demi-journée par jour	Pratique de la pédagogie Montessori une ou deux heures par jour	« Je ne pratique pas vraiment la pédagogie Montessori mais je mets en place des ateliers autonomes »	Je ne pratique pas la pédagogie Montessori, je suis en période de découverte	
Enseignante en reconversion	62,5% (n=10)	12,5% (n=2)	12,5% (n=2)	6,2% (n=1)	6,2% (n=1)	100% (n=16)
Enseignante ayant toujours exercé la profession d'enseignante	48,6% (n=18)	10,8% (n=4)	10,8% (n=4)	29,7% (n=11)	0% 0	100% (n=37)

Champs : n=53 (une non-réponse)

Tableau 12. Année de mise en place de dispositifs pédagogiques inspirés par la méthode Montessori par les répondantes

Année déclarée	Effectif	Pourcentage
2003	1	1,9%
2010	3	5,6%
2011	1	1,9%
2012	1	1,9%
2013	2	3,7%
2014	2	3,7%
2015	9	16,7%
2016	12	22,2%
2017	6	11,1%
2018	11	20,4%
2019	2	3,7%

Non réponse	4	7,4%
-------------	---	------

Tableau. 13 Se définir comme enseignante pratiquant la pédagogie Montessori en fonction du statut de son établissement

Statut de l'établissement	« Vous définiriez-vous comme pratiquant la pédagogie Montessori ? »				
	Oui	Non	Je ne sais pas	Non réponse	Ensemble
Ecole publique	54,5% (n=24)	18,2% (n=8)	25% (n=11)	2,3% (n=1)	100%
Ecole privée hors contrat	75% (n=3)	0%	25% (n=1)	/	100%
Ecole privée sous contrat	66,7% (n=4)	16,7% (n=1)	16,7% (n=1)	/	100%

Tableau 14. Se définir comme pratiquant la pédagogie Montessori en fonction de l'exclusivité du métier d'enseignant dans la carrière professionnelle de la répondante

Exclusivité du métier d'enseignante dans la carrière professionnelle de la répondante	« Vous définiriez-vous comme pratiquant la pédagogie Montessori ? »			
	Oui	Non	Je ne sais pas	Ensemble
Enseignante en reconversion	81,25% (n =13)	0	18,75% (n=3)	100% (n=16)
Enseignante ayant toujours exercé la profession d'enseignante	48,7% (n= 18)	24,3% (n =9)	27% (n=10)	100% (n=37)

Tableau 15. La contribution des mairies à l'achat de matériel

	Effectif	Pourcentage
La mairie a contribué à l'achat de matériel	21	47,7%
La mairie n'a pas contribué à l'achat de matériel	22	50%
Non réponse	1	2,3%

Champ : enseignantes d'école publique

Tableau 16. Le soutien des inspecteurs à la démarche de l'enseignante

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante déclare avoir le soutien de son IEN	18	40,9%

L'enseignante déclare ne pas avoir le soutien de son IEN	8	18,2%
L'enseignante déclare ne pas savoir	18	40,9%
Ensemble	44	100%

Champ : enseignantes d'école publique

Tableau 17. Tensions et mise en place de la pédagogie

Existence et caractéristiques des tensions (plusieurs réponses possibles)	Effectif	Pourcentage
Le changement de pratiques a engagé des tensions avec les collègues de l'enseignante	7	15,9
Le changement de pratiques a engagé des tensions avec le-la directeur-ice de l'enseignante	5	11,4
Le changement de pratiques a engagé des tensions avec l'inspecteur-ice de l'enseignante	3	6,8
Le changement de pratiques a engagé des tensions avec le/la conjoint-e de l'enseignante	3	6,8
Le changement de pratiques a engagé des tensions avec les enfants de l'enseignante	1	2,3
Le changement de pratiques n'a pas engagé de tensions spécifiques	29	65,9

Champ : enseignantes d'école publique

MODULE 3

Tableau 18. Les canaux de diffusion de la pédagogie Montessori chez les enseignantes du public

Comment-avez-vous entendu parler de Maria Montessori ? (plusieurs réponses possibles)	Effectif pour chaque modalité	Pourcentage
Grâce à ma formation professionnelle	6	13,6%
Grâce à des discussions avec des proches	8	18,2%
Grâce à des discussions avec des collègues	22	50%
Grâce aux ouvrages de C. Alvarez	28	63,4%
Grâce à des médias ou à des articles sur des sites pédagogiques	10	22,7%
Total	74	100%

Champ : enseignantes du public

Tableau 18. Avoir suivi une formation à la pédagogie Montessori en fonction du statut de l'établissement

Avez-vous suivi une formation à la pédagogie Montessori ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	61,4%	100%	100%

	(n = 27)	(n =6)	(n =4)
Non	38,6% (n=17)	0	0
Ensemble	100% (n=44)	100% (n=6)	100% (n=4)

Tableau 19. Avoir suivi une formation à l'ISMM en fonction du statut de son établissement

Avez-vous suivi une formation à la pédagogie Montessori à l'ISMM ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	18,5% (n = 5)	0	75% (n =3)
Non	70,4% (n=19)	83,3% (n=5)	25% (n=1)
Non-réponse	11,1% (n=3)	16,7% (n=1)	0
Ensemble	100% (n=24)	100% (n=6)	100% (n=4)

Champ : enseignantes ayant déclaré avoir suivi une formation à la pédagogie Montessori

Tableau 20. Déclarer s'être intéressé à d'autres pédagogies alternatives avant Montessori en fonction du statut de son établissement

Vous étiez vous intéressé à d'autres pédagogies alternatives avant Montessori ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	61,4% (n = 27)	33,3% (n=2)	25% (n =1)
Non	34,1% (n=15)	66,7% (n=4)	75% (n=3)
Non-réponse	4,5% (n=2)	0	0
Ensemble	100% (n=44)	100% (n=6)	100% (n=4)

Tableau 21. La consultation des sites pédagogiques chez les enseignants en fonction du statut de l'établissement

Consultez-vous au moins un site pédagogique par semaine ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	45,5% (n = 20)	50% (n=3)	0
Non	52,3% (n=23)	50% (n=3)	100% (n=4)
Non-réponse	2,3% (n=1)	0	0
Ensemble	100% (n=44)	100% (n=6)	100% (n=4)

Tableau 22. La lecture de livres pédagogiques chez les enseignantes en fonction du statut de l'établissement

Lisez-vous au moins un livre pédagogique par an ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	65,9% (n = 29)	83,3% (n=5)	75% (n=3)
Non	34,1% (n= 15)	16,7% (n=1)	25% (n=1)
Ensemble	100% (n=44)	100% (n=6)	100% (n=4)

Tableau 23. Répartition des répondantes selon la lecture ou non d'ouvrages de Maria Montessori

	Effectif	Pourcentage
Déclare avoir lu au moins un livre de Maria Montessori	37	68,5%
Déclare n'avoir pas lu de livre de Maria Montessori	17	30,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 24. Répartition des répondantes selon la lecture ou non de l'ouvrage Les lois naturelles de l'enfant de C. Alvarez

	Effectif	Pourcentage
Déclare avoir lu Les lois naturelles de l'enfant	42	77,8%
Déclare n'avoir pas les lois naturelles de l'enfant	12	21,8%

Ensemble	54	100%
----------	----	------

Tableau 25. Avoir assisté à une des conférences de C. Alvarez en fonction du statut de son établissement

Avez-vous assisté à l'une des conférences de C. Alvarez ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	38,6% (n = 17)	16,7% (n=1)	0
Non	61,4% (n= 27)	82,3% (n=5)	75% (n=3)
Non-réponse	0	0	25% (n=1)
Ensemble	100% (n=44)	100% (n=6)	100% (n=4)

Tableau 26. Se déclarer en (dés)accord avec les propositions de C. Alvarez

	Effectif	Pourcentage
Oui totalement	15	34,1%
Oui en partie	22	50%
Je ne sais pas, j'émet beaucoup de réserves	6	13,6%
Non	0	0
Non réponse	1	2,3%
Ensemble	44	100%

Champ : enseignantes du public

Tableau 27. Songer à quitter l'Education Nationale

Avez-vous songé à quitter l'Education Nationale ?	Effectif	Pourcentage
Ca m'est arrivé d'y penser	14	31,8%
Oui j'y ai beaucoup pensé	11	25%
Non	18	40,9%
Non-réponse	1	2,3%
Ensemble	44	100%

Champ : enseignantes du public

MODULE 4 :

Tableau 28. L'espace des pédagogies nouvelles chez les enseignantes du public

Modalités de réponses (plusieurs réponses possibles)	Pédagogues proches de l'Education Nouvelle			
	C. Freinet	O. Decroly	R. Steiner	A. Neill
J'en ai entendu parler	29,5% (n=13)	45,5% (n=20)	59,1% (n=26)	27,3% (n=12)
Je m'y suis un peu intéressé	50% (n=22)	9,1% (n=4)	34,1% (n=15)	2,3% (n=1)
J'ai lu certains de ses ouvrages	11,4% (n=5)	2,3% (n=1)	6,8% (n=3)	4,5% (n=2)
J'essaye de pratiquer certains aspects de sa pédagogie	11% (n=11)	0%	6,8% (n=3)	0%
J'ai pratiqué par le passé certains aspects de sa pédagogie	29,5% (n=13)	2,3% (n=1)	2,3% (n=1)	0%
Je m'identifie aussi bc à lui	9,1% (n=4)	0%	0%	0%
Je ne pourrais jamais m'identifier à lui	0%	0%	2,3% (n=1)	0%
Je n'en ai pas entendu parler	0%	34,1% (n=15)	6,8% (n=3)	61,4% (n=27)
Je n'ai pas d'avis	6,8% (n=3)	20,5% (n=9)	15,9% (n=7)	13,6% (n=6)

Champ : enseignantes du public

Tableau 29. Autres mouvements

	Ecoles démocratiques	Ecole à la maison	Communication non violente	Pierre Rabhi et le mouvement Colibri
J'en ai entendu parler	47,7% (n=21)	54,5% (n=24)	43,2% (n=43,2)	43,2% (n=19)
Je m'y suis un peu intéressé	13,6% (n=6)	36,4% (n=16)	50% (n=50)	38,6% (n=17)
Je pourrais me retrouver dans les propos de certains défenseurs de ce courant	4,5% (n=2)	25% (n=11)	70,5% (n=31)	45,5% (n=20)
Je ne pourrais surtout pas me retrouver dans	2,3% (n=1)	18,2% (n=8)	0%	0%

les propos de ce courant				
Je n'en ai pas entendu parler	40,9% (n=18)	2,3% (n=1)	2,3% (n=1)	20,5% (n=9)
Je n'ai pas d'avis	18,2% (n=8)	9,1% (n=4)	0%	4,5% (n=2)

Champ : enseignantes du public (n=44)

Tableau 30. S'intéresser aux travaux scientifiques portant sur les questions d'éducation

Vous intéressez vous aux travaux scientifiques contemporains sur les questions d'éducation ?	Effectif	Pourcentage
Oui	37	84,1%
<i>Dont sciences cognitives</i>	34	91,9%
<i>Dont sciences de l'éducation</i>	25	67,9%
<i>Dont sciences humaines et sociales</i>	14	37,8%
Non	6	13,6%
Non-réponse	1	2,3%
Ensemble	44	100%

Champ : enseignantes du public (n=44)

Tableau 31. Les neurosciences appliquées aux questions pédagogiques

« Il y a beaucoup d'ouvrages publiés sur les travaux de neurosciences appliqués aux questions de pédagogie.... »	Effectif	Pourcentage
J'en ai entendu parler	16	36,4%
Je m'y suis un peu intéressé	24	54,5%
Je pourrais me retrouver dans les propos de certains scientifiques de ce courant	21	47,7%
Je ne pourrais surtout pas me retrouver dans les propos de ce courant	1	2,3%
Je n'en ai pas entendu parler	1	2,3%
Je n'ai pas d'avis	3	6,8%

Champ : enseignantes du public

MODULE 5 :

Tableau 32. Répartition des répondantes en fonction de leur participation à une association ou à un groupe de parole rassemblant des membres pratiquant la pédagogie

	Effectif	Pourcentage
--	----------	-------------

L'enseignante fait partie d'une association ou d'un groupe de parole	37	68,5%
L'enseignante a fait partie d'une association ou d'un groupe de parole mais ce n'est plus le cas maintenant	5	9,3%
L'enseignante ne fait pas partie d'une association ou d'un groupe de parole	12	22,2%
Ensemble	54	100%

Tableau 33. Relations entretenues par les répondantes avec Public Montessori

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante participe à des réunions de Public Montessori	32	59,3%
L'enseignante est membre de Public Montessori	36	66,7%
L'enseignante a été membre de Public Montessori mais ne l'est plus	6	11,1%
L'enseignante est délégué départemental de Public Montessori	9	16,7%

Tableau 34. Modes de découverte de l'association Public Montessori

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante a découvert Public Montessori par l'intermédiaire d'un(e) ami(e)	7	19,4
L'enseignante a découvert Public Montessori par l'intermédiaire d'un(e) collègue	13	36,1
L'enseignante a découvert la pédagogie Montessori par lui/elle-même	11	30,6
Autres raisons	4	11,1
Non-réponse	1	2,8
Ensemble	36	100%

Champ : enseignantes membres de Public Montessori

MODULE 6 :

Tableau 35. Répartition des répondantes selon leur sexe

	Effectif	Pourcentage
--	----------	-------------

Femme	53	98,1%
Homme	1	1,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 36. Répartition des répondantes en fonction de leur âge

	Effectif	Pourcentage
Moins de 25 ans	1	1,9%
De 25 ans à 29 ans	0	0
De 30 ans à 34 ans	3	5,6%
De 35 ans à 39 ans	8	14,8%
De 40 ans à 44 ans	17	31,5%
De 45 ans à 49 ans	14	25,9%
De 50 ans à 54 ans	6	11,1%
De 55 ans à 59 ans	5	9,3%
60 ans et plus	0	0

Tableau 37. Plus haut niveau de diplôme obtenu par les répondantes hors concours

Plus haut niveau de diplôme obtenu hors concours	Effectif	Pourcentage
Bac	1	1,9%
Bac + 2	2	3,7%
licence, licence pro, maîtrise, diplôme équivalent de niveau bac+3 ou bac+4	35	64,8%
master, DEA, DESS, diplôme de grande école niveau bac+5, doctorat de santé	16	29,6%
Doctorat de recherche	0	0%
Ensemble	54	100%

Tableau 38. Spécialité de diplôme obtenue par les répondantes

Spécialité de diplôme obtenue	Effectif	Pourcentage
Education	19	35,2%
Lettres et arts	4	7,4%
Langues étrangères	4	7,4%
Sciences sociales	7	13%
Commerce et administration	4	7,4%
Droit	1	1,9%
Sciences de la vie	4	7,4%
Sciences physiques	1	1,9%
Mathématiques et statistiques	3	5,6%
Sciences informatiques	1	1,9%
Agriculture et sciences vétérinaires	1	1,9%

Santé et protection sociale	1	1,9%
Services	1	1,9%
Histoire	1	1,9%
Sciences du langage	4	7,4%
Economie-gestion	3	5,6%
Autre	3	5,6%
Ensemble		100%

Remarque : si le nombre de réponses (n = 62) est ici supérieur au nombre de répondantes, c'est en raison de modalités à choix multiples qui étaient proposées. Plusieurs enseignantes ont ainsi indiqué avoir obtenu des diplômes dans plusieurs spécialités. C'est notamment le cas des enseignantes en reconversion.

Tableau 40. Caractéristiques de la scolarité des enseignantes en école publique

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante a effectué sa scolarité dans l'école publique	38	86,4%
L'enseignante a obtenu une mention TB au baccalauréat	0	0%
L'enseignante a obtenu une mention B au baccalauréat	14	31,8%
L'enseignante a obtenu une mention AB au baccalauréat	6	13,6%
L'enseignante n'a pas obtenu de mention au baccalauréat	22	50%
L'enseignante considère qu'il était un excellent élève	3	6,8%
L'enseignante considère qu'il était un bon élève	26	59,1%
L'enseignante considère qu'il était un élève moyen	15	34,1%
L'enseignante considère qu'il était un élève avec des difficultés	3	6,8%

Champ : enseignantes en école publique

Tableau 41. Intéressement à la politique

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante déclare s'intéresser beaucoup à la politique	5	11,4
L'enseignante déclare s'intéresser assez à la politique	13	29,5
L'enseignante déclare s'intéresser peu à la politique	20	45,5
L'enseignante déclare ne pas s'intéresser du tout à la politique	5	11,4
L'enseignante ne souhaite pas répondre	0	
Non réponse	1	2,3%
Ensemble	44	100%

Champ : enseignantes du public

Tableau 42. Catégorie socio-professionnelle de la mère de la répondante au moment de sa scolarité dans l'enseignement secondaire

	Effectif	Pourcentage
Agricultrice	2	3,7%
Artisan commerçante cheffe d'entreprise	4	7,4%
Cadre et profession intellectuelle supérieure	4	7,4%
<i>dont professeure, professions scientifiques</i>	4	7,4%
Profession intermédiaire	14	25,9 %
<i>Dont enseignante du premier degré</i>	6	11,1%
Employée	18	33,3%
Ouvrière	2	3,7%
Sans activité professionnelle	8	14,8%
Non réponse	1	1,9%
Autre profession	1	1,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 43. Catégorie socio-professionnelle du père de la répondante au moment de sa scolarité dans l'enseignement secondaire

	Effectif	Pourcentage
Agriculteur	2	3,7%
Artisan commerçant chef d'entreprise	10	18,5%
Cadre et profession intellectuelle supérieure	14	25,9%
<i>dont professeur, professions scientifiques</i>	4	7,4%
Profession intermédiaire	10	18,5%
<i>dont enseignant du premier degré</i>	1	1,9%
Employé	10	18,5%
Ouvrier	3	5,6%
Sans activité professionnelle	1	1,9%
Autres situations	3	5,6%
NA	1	1,9%
Ensemble	54	100%

Tableau 45. Situation matrimoniale actuelle des répondantes

	Effectif	Pourcentage
Célibataire	2	3,7%
Divorcé(e)	1	1,9%
Veuf(ve)	0	0%
En couple	17	31,5%
Marié	32	59,3%
Non réponse	2	3,7%
Ensemble	54	100%

Tableau 44. Catégorie socio-professionnelle du conjoint des répondantes

	Effectif	Pourcentage
Agriculteur	1	2%
Artisan commerçant chef d'entreprise	5	9,8%
Cadre et profession intellectuelle supérieure	21	41,2%
<i>dont professeur, professions scientifiques</i>	3	5,9%
Profession intermédiaire	9	17,6%
<i>dont enseignant du premier degré</i>	1	2%
Employé	4	7,8%
Ouvrier	7	13,7%
Au chômage	1	2%
Retraite	1	2%
NA	2	3,9%
Ensemble	51	100%

Champ : enseignantes s'étant déclarées mariées, en couple ou n'ayant pas répondu à la question portant sur la situation matrimoniale mais ayant tout de même renseigné une profession pour leur conjoint (n=51)

Tableau 45. Age des enfants des répondantes

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante a au moins un enfant qui appartient à la classe d'âge 0-4 ans	5	12,5%
L'enseignante a au moins un enfant qui appartient à la classe d'âge 5-9 ans	16	40%
L'enseignante a au moins un enfant qui appartient à la classe d'âge 10-14 ans	13	32,5%
L'enseignante a au moins un enfant qui appartient à la classe d'âge 15-19 ans	18	45%
L'enseignante a au moins un enfant qui appartient à la classe d'âge 20 ans et plus	14	35%

Champ : enseignantes du public ayant au moins un enfant (n=40)

Tableau 46. Scolarité des enfants des répondants

	Effectif	Pourcentage
L'enseignante a scolarisé au moins un de ses enfants à un	36	90%

moment donné dans l'école publique		
L'enseignante a scolarisé au moins un de ses enfants à un moment donné dans une école privée sous contrat	4	10%
L'enseignante a scolarisé au moins un de ses enfants à un moment donné dans une école privée hors contrat	2	5%
L'enseignante a pratiqué ou pratiqué l'école à la maison	1	2,5%

Champ : enseignantes du public ayant un ou plusieurs enfants (n= 40)

Tableau 47. Répartition des répondantes selon la réponse à la question « seriez-vous ou auriez-vous été heureux(se) que l'un de vos enfants s'engage dans la même profession que vous ? » en fonction du statut de l'établissement

Seriez-vous ou auriez-vous été heureux(se) que l'un de vos enfants s'engage dans la même profession que vous ?	Statut de l'école		
	Publique	Privée sous contrat	Privée hors contrat
Oui	47,7% (n=21)	16,7% (n=1)	25% (n =1)
Non	50% (n=22)	83,3% (n=5)	50% (n=2)
Non-réponse	2,3% (n=1)	0	25% (n=1)
Ensemble	100% (n=44)	100% (n=6)	100% (n=4)