

Les écoles démocratiques : un ailleurs éducatif entre utopie et régulation

Tabatha Carton

Assistante et doctorante, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Laurie Boutry

Étudiante chercheuse, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Manon Solagna

Étudiante chercheuse, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Élise Bossut

Doctorante, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Éline Lejeune

Assistante de recherche, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Charles Glineur

Assistant et docteur, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales

Loic Seran

Assistant de recherche, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Elena Gianoultsis

Étudiante chercheuse, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Laure Sarrazin

Étudiante chercheuse, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Floriane Joertz

Assistante de recherche, université de Mons,
service de pédagogie et andragogie sociales.

Willy Lahaye

Professeur ordinaire et chef de service,
université de Mons, service de pédagogie et andragogie sociales.

RÉSUMÉ

Les écoles démocratiques bousculent les normes éducatives en adoptant une pédagogie non directive et une gouvernance partagée. Situées en marge du système scolaire, elles doivent composer avec un cadre institutionnel qui les contraint à ajuster leurs pratiques. Cette position intermédiaire ne relève pas seulement d'un choix, mais aussi d'un processus d'étiquetage social, qui façonne leur reconnaissance. Dès lors, leur trajectoire oscille entre contestation du modèle dominant, adaptation aux contraintes réglementaires et intégration partielle des normes scolaires. Cette tension entre innovation et conformité interroge leur capacité à dépasser leur statut d'ailleurs éducatif pour s'ancrer durablement dans le paysage éducatif actuel.

Mots clés : ailleurs éducatif, pédagogie démocratique, Fédération Wallonie-Bruxelles, contrainte institutionnelle, marginalité

ABSTRACT

Democratic schools shake up educational norms by adopting a non-directive pedagogy and shared governance. Positioned on the margins of the school system, they must navigate an institutional framework that forces them to adjust their practices. This intermediate position is not only a matter of choice but also the result of a social labeling process that shapes their recognition. Their trajectory fluctuates between challenging the dominant model, adapting to regulatory constraints, and partially integrating school norms. This tension between innovation and conformity questions their ability to move beyond their status as an *alternative educational space* and establish a lasting presence in today's educational landscape.

Keywords: alternative education, democratic school, institutional constraint, regulatory adaptation, educational marginality

Introduction

« Tu as l'air ailleurs aujourd'hui » est une phrase parlant aux personnes ayant connu l'école traditionnelle, sonnante comme un rappel à l'ordre. Dans une école démocratique (ED), cet ailleurs n'est pas une distraction : il est le cœur même de l'apprentissage. En s'éloignant radicalement de la forme scolaire classique (Legavre, 2021), les ED cultivent une pédagogie non directive, où l'enfant est maître de ses propres choix et construit ses apprentissages de manière autonome (Bouillon, 2021). Ce modèle, comme l'indique Viaud (2021), répond à des attentes éducatives et sociétales nouvelles que sont la quête de bienveillance portée par des parents en recherche d'un cadre où le plaisir d'apprendre prime sur la conformité.

Dans ces espaces repensés, la hiérarchie s'efface laissant place à une nouvelle relation enfant-adulte qui tend à faire apparaître une quasi-égalité entre ces deux acteurs (Legavre, 2021). Cette horizontalité des relations se prolonge via la gouvernance partagée qui intègre l'ensemble des acteurs éducatifs tels que les parents et les enfants dans la prise de décisions (Bouillon, 2021 ; Carton et al., 2023). Sous ces différents prismes, les ED ouvrent un autre champ des possibles : un ailleurs éducatif qui questionne les fondements de l'éducation scolaire actuelle. Mais comment cet ailleurs éducatif prend-il forme dans la réalité ? Entre idéal pédagogique et cadre institutionnel, où se situent leurs potentialités et limites ? Cet ailleurs peut-il réellement s'intégrer dans le paysage éducatif actuel, ou restera-t-il une alternative marginale aux frontières du système ?

Entre libertés éducatives et contraintes institutionnelles

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), le droit à l'instruction est inscrit dans le cadre législatif depuis la loi du 29 juin 1983 (Moniteur belge, 1983), l'érigeant comme droit fondamental. Depuis le décret du 25 avril 2019, cette obligation s'étend de 5 à 18 ans. Derrière cette norme universelle, subsiste

une marge de liberté permettant aux familles de choisir comment instruire leurs enfants (Carton et al., 2024 ; Moniteur Belge, 2008). Différentes possibilités s'offrent à eux : fréquenter un établissement ou un institut scolaire subventionné, organisé ou reconnu par la FW-B ou être inscrits en enseignement à domicile (EAD). L'EAD comprend l'instruction à domicile, ainsi que les écoles privées assimilées à de l'EAD (Moniteur Belge, 2008). C'est précisément dans cet interstice que s'insèrent les ED. Bien que ces espaces à la marge soient totalement libres pédagogiquement, les enfants et les parents qui s'y inscrivent doivent répondre aux règles de l'EAD destinées à garantir le respect du droit à l'instruction. Ce cadre légal impose notamment des contrôles des études, organisés par la FWB, à des âges déterminés, à savoir 6¹, 8 et 10 ans, afin de vérifier la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences fondamentales. En parallèle, les parents assument une responsabilité accrue dans le cadre de l'EAD, puisqu'ils deviennent les garants directs de l'instruction de leur enfant, et ce, même dans le cas du choix d'une école privée. À ce titre, ils font également l'objet de contrôles. Ces derniers examinent le plan individuel de l'enfant et les ressources utilisées par les parents afin de s'assurer du respect effectif du droit à l'instruction (Moniteur Belge, 2008). À partir de l'âge de 12 ans, les enfants présentent les épreuves certificatives (CEB, CE1D, CE2D et CESS). Ces deux types d'évaluation, que sont les contrôles du niveau des études et les épreuves certificatives, permettent de valider l'acquisition des compétences exigées par le système éducatif de la FW-B et conditionnent la poursuite du parcours des enfants en EAD. En cas d'échec répété à ces évaluations, l'enfant est contraint de réintégrer un établissement subventionné, organisé ou reconnu par la FW-B (loi 33036, Moniteur Belge, 2008), soit dans l'année du cursus correspondant à son âge², soit dans l'année de son dernier diplôme obtenu³. Ainsi, même si l'EAD permet aux familles d'exercer une certaine liberté éducative, elle demeure soumise à un cadre réglementaire strict. Les ED se trouvent à la croisée des chemins : elles incarnent une aspiration

1. Ce contrôle n'est pas encore généralisé, mais tend à le devenir.

2. Dans le cas des contrôles du niveau des études.

3. Dans le cas des épreuves certificatives.

profonde à réinventer l'éducation, tout en composant avec un cadre légal qui en limite la liberté. Mais comment les ED, avec leurs fondements singuliers, parviennent-elles à s'insérer dans ce cadre réglementaire ?

Transgression de la norme

La norme sociale est une construction collective qui structure les comportements au sein d'un groupe (Riutort, 2013). Elle varie selon les contextes sociaux, ce qui est considéré comme acceptable dans un milieu pouvant être perçu comme déviant dans un autre. Cependant, au sein de tout système normatif, des écarts apparaissent, conduisant à des formes de déviance, qui peuvent être perçues comme des tentatives d'adaptation à des exigences contradictoires. Comme l'indique Becker (2020), « ceux qui occupent des positions sociales soumises à des exigences contradictoires sont tentés de résoudre ce problème par des moyens illégitimes » (p. 69). Dans cette perspective, la déviance n'est pas une caractéristique intrinsèque des actes, mais résulte d'un processus d'étiquetage social (Becker, 2020). Merton (1997) propose une typologie des modes d'adaptation individuelle face à ces exigences contradictoires, qui prend cinq formes principales : le conformisme, l'innovation, le ritualisme, l'évasion et la rébellion. Ces modes d'adaptation traduisent les différentes manières dont les individus, en fonction de leur position sociale, négocient leur rapport aux normes dominantes et aux contraintes institutionnelles (Dortier, 2009).

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une thèse de doctorat et s'appuie sur une observation ethnographique (Broqua, 2009) de six ED en FW-B et des entretiens semi-directifs (Berthier, 2016) menés auprès de cinq porteurs de projet au sein des écoles observées. En Wallonie, on recense actuellement cinq ED, ainsi que plusieurs établissements adoptant un fonctionnement similaire sans pour autant être qualifiés pleinement d'ED. Dans le but de comprendre la variété des pratiques et des dynamiques en jeu, nous avons décidé

d'inclure dans notre étude une école se revendiquant comme une ED, bien qu'elle ne remplisse pas entièrement les critères (apprentissage autonome, horizontalité des relations et gouvernance partagée) pour être considérée comme telle. Cette dernière structure est la seule à n'avoir pas fait l'objet d'un entretien.

L'observation mise en place s'appuie sur la définition de Ketele (1980), qui la décrit comme « un processus incluant l'attention volontaire et l'intelligence orienté par un objectif terminal ou organisateur dirigé sur un objet pour en recueillir des informations » (p. 27). Dans cette étude, l'objet observé était la traduction des piliers de la pédagogie démocratique dans les ED en Wallonie. Dans cette optique, une observation participante active, adoptant une approche écologique (Norimatsu & Pigem, 2008), a été menée par plusieurs étudiants chercheurs sur des périodes variant entre six et huit mois, et a été complétée par les observations réalisées par la doctorante. Les notes de terrain ont été élaborées à partir des observations réalisées au quotidien sur place, puis enrichies a posteriori, le soir même ou le lendemain, à partir des souvenirs et des réflexions complémentaires (Dunezat, 2015 ; Peneff, 1992). Par ailleurs, l'enquête s'est déroulée dans un contexte institutionnel mouvant. L'une des écoles observées a fermé ses portes en 2024, bien qu'un projet de réouverture soit actuellement en discussion. Une autre a traversé une période difficile au cours de l'année 2024, avant de mettre en place des ajustements lui permettant de stabiliser son fonctionnement pour l'année scolaire 2024-2025. Ces éléments soulignent la fragilité structurelle de certaines ED et l'influence des dynamiques internes et externes sur leur pérennité.

À ces observations s'ajoutent des entretiens semi-directifs d'une heure trente menés auprès des cinq ED de Wallonie, permettant d'approfondir cette traduction, en tenant compte des réflexions poussant les différentes écoles à adapter leurs pratiques soit vis-à-vis du cadre légal, soit de la demande des différents acteurs. Cette étude adopte une démarche émique, c'est-à-dire qu'elle cherche à comprendre la réalité du point de vue des

acteurs, à travers leurs représentations, leurs logiques et leurs pratiques inscrites dans leur parcours et leur contexte socioculturel (Pourtois et al., 2011). À cela s'ajoute une posture réaliste, qui suppose une confiance dans la réalité telle qu'elle se donne, sans chercher à la subordonner à des systèmes explicatifs ou à en douter a priori (Dupriez, 2006 ; Pourtois et al., 2006). Ce choix méthodologique, articulant posture réaliste et démarche émique, a permis d'appréhender les logiques propres aux acteurs des ED, en considérant leurs discours et leurs pratiques comme des formes légitimes de production de sens.

À travers ces deux méthodes de recueil de données, ladite recherche analyse comment ces écoles s'approprient et ajustent les principes de la pédagogie démocratique. Bien que cette immersion ait favorisé une compréhension fine des dynamiques internes, une distance analytique a été maintenue afin d'interroger les tensions entre ces pratiques et les contraintes institutionnelles, tout en évitant une adhésion totale aux discours des acteurs. Pour garantir cette prise de recul, l'analyse des données issues des entretiens s'est appuyée sur une approche thématique, permettant d'identifier et de structurer les catégories émergentes à partir des discours recueillis (Paillé et Mucchielli, 2016).

Profil des écoles démocratiques étudiées

Les ED étudiées dans le cadre de cette recherche accueillent principalement des enfants d'âge préscolaire et de cycle fondamental, soit âgés de 0 à 12 ans. Seule l'école Indigo se distingue en intégrant également des adolescents. Par ailleurs, ces établissements connaissent des dynamiques internes fluctuantes. L'école Azur a traversé une période de transition, marquée par un renouvellement des enfants inscrits, aboutissant à une diminution de l'âge moyen des enfants.

Les apprentissages

L'un des piliers des ED repose sur la liberté laissée aux enfants dans leurs apprentissages, leur permettant de choisir quoi, quand et comment apprendre, selon leurs envies et leur rythme (Bouillon, 2021). Toutefois, dans la pratique, cette autonomie varie d'une école à l'autre, en fonction des choix pédagogiques et des dynamiques internes propres à chaque établissement. Trois grandes catégories émergent : celles où les apprentissages formels sont imposés, celles où ils ne le sont pas mais font l'objet d'un accompagnement structuré (moments présents mais non obligatoires), et enfin celle où ces apprentissages ne sont mis en place que sur la demande de l'enfant. La catégorisation, présente à la figure 1, illustre les formes d'apprentissage des ED étudiées. Les couleurs correspondent aux différentes ED observées.

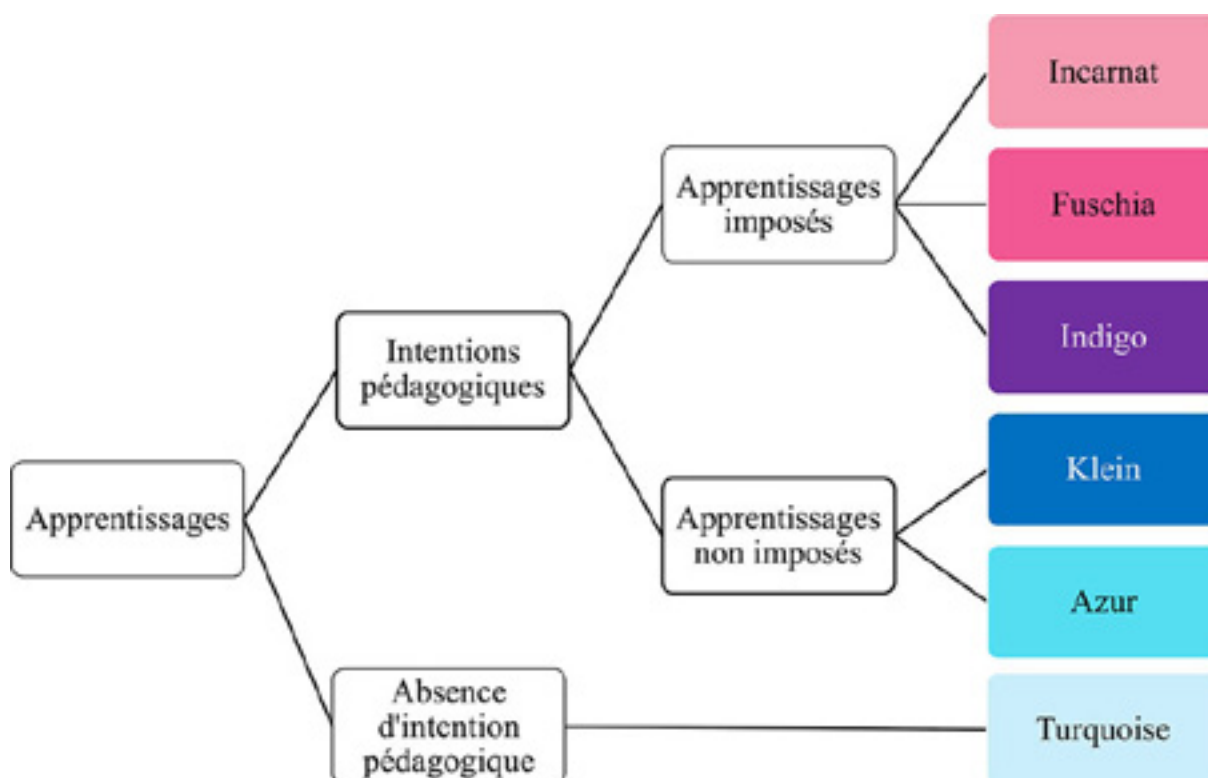


Figure 1. Les formes d'apprentissage des ED étudiées
Modélisation de l'autrice sur base des matériaux récoltés.

© Carton, 2025. Reproduction autorisée.

Dans toutes les écoles, les journées débutent par un cercle du matin, un moment collectif où les enfants et les adultes définissent les activités de la journée et organisent leur emploi du temps. Cette dynamique permet d'articuler les apprentissages autour des envies et des besoins des enfants, tout en assurant une certaine cohésion au sein du groupe : « L'adaptation dans les apprentissages règne par rapport aux besoins journaliers et aux envies de l'enfant : ils font ce qu'ils veulent et/ou ce qui a été présenté lors du conseil du matin. [...] c'est à ce moment que chacun propose les activités qu'il veut faire » (notes de terrain, école Klein).

Dans les écoles Incarnat, Fuschia et Indigo, des moments d'apprentissages formels sont imposés et intégrés de manière systématique dans la journée. Ces établissements considèrent que l'autonomie de l'enfant doit s'articuler avec un cadre structurant permettant de canaliser les apprentissages et d'assurer une progression. Les adultes y proposent des activités dirigées, et certains temps d'apprentissage sont obligatoires : « On ne change pas d'avis pour faire plaisir aux enfants. L'activité en elle-même leur laisse déjà libre cours à leur imagination, mais ils doivent aussi apprendre à suivre des consignes imposées » (notes de terrain, école Incarnat). À l'école Indigo, cette structuration a été renforcée en réponse aux attentes parentales et aux exigences institutionnelles, menant à l'introduction d'une heure d'apprentissage formel par jour : « Certains parents sont en stress complet face à l'inspection [...] cette année, on a installé une heure d'apprentissages formels par jour » (entretien, école Fuschia).

Les écoles Klein et Azur adoptent une approche où les apprentissages formels ne sont pas imposés, mais où des moments spécifiques sont présents au sein de la journée. Ces temps d'apprentissage sont intégrés au cadre quotidien, mais leur participation reste une décision propre à chaque enfant : « Pas d'imposition du temps d'activité, s'il a envie d'arrêter à 10 h il peut s'il ne perturbe pas les autres » (entretien, école Azur). Néanmoins, l'organisation diffère entre ces deux établissements. À l'école Klein, tous les enfants doivent être présents dès le début de la journée et assister aux temps calmes.

Bien qu'ils ne soient pas obligés de participer aux apprentissages formels, ils doivent choisir des activités calmes qui ne perturbent pas les enfants souhaitant travailler. À l'école Azur, en revanche, les enfants qui ne veulent pas prendre part aux moments formels ne sont pas tenus d'être présents le matin. Cette flexibilité leur permet d'organiser leur journée selon leurs besoins et de ne rejoindre l'école qu'après ces temps calmes : « De neuf à onze il y a le libre choix de venir ou pas, il y a le temps de concentration à respecter s'il y en a d'autres qui travaillent. Il y a le libre choix de l'usage qu'on fait de son temps » (entretien, école Azur).

Enfin, l'école Turquoise se distingue par l'absence d'imposition des apprentissages formels, qui ne sont mis en place que si l'enfant en fait explicitement la demande. Ici, aucun programme structuré n'est défini, et l'apprentissage repose entièrement sur l'initiative individuelle des enfants. Cette approche implique que chaque enfant évolue à son propre rythme, sans intervention directe des adultes pour organiser ses apprentissages : « La pédagogie adoptée repose sur des apprentissages autonomes, où chaque enfant est encouragé à suivre ses propres intérêts et à apprendre à son rythme. Les enfants sont invités à explorer, jouer et découvrir à travers des jeux libres et des activités autonomes » (notes de terrain, école Turquoise). Les temps calmes ne sont mis en place que sur demande de l'enfant, bien que leur intégration systématique mais non obligatoire fasse actuellement l'objet de discussions au sein de l'équipe éducative.

En parallèle de ces pratiques, l'ensemble des ED intègre une dimension de connexion à la nature, qui structure en partie les apprentissages et les dynamiques quotidiennes. Trois établissements (Indigo, Turquoise et Incarnat) se distinguent particulièrement dans cette approche. Aux écoles Indigo et Turquoise, à minima une fois par semaine, une journée est consacrée à l'immersion dans la nature, où aucune activité n'est organisée à l'intérieur, qu'il pleuve, neige ou vente. Enfin, l'école Incarnat met en place des rituels matinaux spécifiques, tels que des marches silencieuses et des exercices sensoriels en pleine nature, visant à recentrer les enfants et à favoriser leur

concentration : « Les enfants touchent les arbres ou marchent en silence, ce qui favorise leur connexion avec l'environnement, apaise leurs émotions et stimule leur concentration » (notes de terrain, école Incarnat).

Bien que toutes ces ED partagent un même idéal d'apprentissage autodéterminé, leur mise en œuvre varie sur un continuum allant d'un cadre structuré avec une autonomie relative à une approche totalement non directive. Cette diversité rejoint les constats de Brabant et Tilman (2021) sur l'enseignement à domicile, où les familles adoptent des modalités d'encadrement allant de peu à moyennement structurées. L'évolution vers une approche mixte (Bongrand, 2018) s'explique notamment par la régulation étatique en FW-B, qui tend à raréfier les modèles peu structurés (Tilman et Mangez, 2021). Par ailleurs, l'implication des parents dans la gouvernance de ces écoles renforce cette tendance, certains ajustant les pratiques éducatives pour concilier leur idéal pédagogique avec les contraintes sociétales (Nozarian, 2016).

Ainsi, trois grandes tendances émergent quant à l'autonomie des apprentissages. D'une part, une structure suit une approche non directive totale, où l'enfant choisit librement ses apprentissages, sans cadre imposé ni intention pédagogique adulte (Gray, 2017 ; Holt, 2018). Néanmoins, cette école discute actuellement de l'évolution de l'encadrement des apprentissages comme les établissements issus de la seconde tendance. D'autre part, deux écoles adoptent un modèle flexible : bien que des moments dédiés aux apprentissages formels existent, leur participation reste facultative. Cette flexibilité illustre une tension entre idéal pédagogique et conformité aux attentes institutionnelles (Carton et al., 2024). Enfin, trois établissements privilégient une structuration plus marquée, avec des temps formels obligatoires. Cette orientation, bien qu'inscrite dans la philosophie des ED, s'éloigne du principe d'autodétermination en intégrant des ajustements liés aux exigences institutionnelles. Ces écoles, en modulant leur cadre pédagogique, répondent en partie aux attentes des familles soucieuses de préserver leur choix éducatif tout en assurant une forme de conformité. Ce phénomène interroge la transformation de ces écoles en fournisseurs d'un

service éducatif adapté aux attentes des clients, les familles (Maroy, 2007 ; Carton et al., 2024).

L'horizontalité des relations enfant-adulte

L'un des principes fondateurs des écoles ED repose sur l'idée que chaque enfant doit être acteur du fonctionnement de l'école. Cette implication ne se limite pas à la participation aux activités quotidiennes, mais s'étend en théorie à la prise de décision collective afin de garantir une réelle autonomie et une responsabilisation des enfants (Le Menn, 2018 ; Maulini, 2017). Les ED mettent en avant l'idée que les enfants ont leur mot à dire sur l'organisation de leur quotidien et le fonctionnement de leur école, aux côtés des adultes et des autres membres de la communauté éducative (Carton et al., 2023). Pour favoriser cette participation, diverses pratiques institutionnalisées ont été mises en place dans les écoles observées. Il existe ainsi des cercles du matin, des moments de connexion et des conseils, qui visent à offrir un espace d'expression et de régulation. Ces temps permettent aux enfants d'exprimer leurs ressentis, leurs besoins et leurs propositions, dans un cadre où la parole circule librement. Certaines écoles utilisent des objets symboliques, comme le bâton de parole, garantissant une écoute respectueuse et un temps de parole équitable.

En complément, ces écoles mettent l'accent sur une communication bienveillante, bannissant les sanctions classiques de l'école traditionnelle. L'objectif n'est pas de punir, mais de reformuler, de comprendre et de trouver des solutions collectives : « Dire : tu n'as pas été sage donc tu ne peux pas aller jouer dehors ; ce n'est pas autorisé » (entretien, école Klein). Cette approche est également visible dans la manière dont les conflits sont gérés : « Beaucoup d'attention est portée sur la manière de s'adresser aux autres de manière non violente » (notes de terrain, école Azur). Néanmoins, dans ces écoles, la gestion des conflits repose encore largement sur l'intervention des adultes : « Ce sont des adultes qui sont médiateurs et, à l'avenir, ça pourrait changer. Mais pour le moment, je crois que c'est quand même l'âge

des enfants qui ne permet pas ça tout de suite. Après, ils le font spontanément entre eux, c'est génial. On écoute et on entend [...] : "Non, mais lorsque tu m'as dit ça, j'ai été blessée, j'ai ressenti de la colère et de la tristesse, et maintenant j'aimerais jouer avec toi". » (entretien, école Turquoise).

Si l'horizontalité des relations existe, les observations montrent cependant que la place des enfants dans la gouvernance varie fortement d'un établissement à l'autre. Trois grandes catégories de gouvernance partagée peuvent être distinguées, comme l'illustre la figure 2 issue des observations et des entretiens menés.

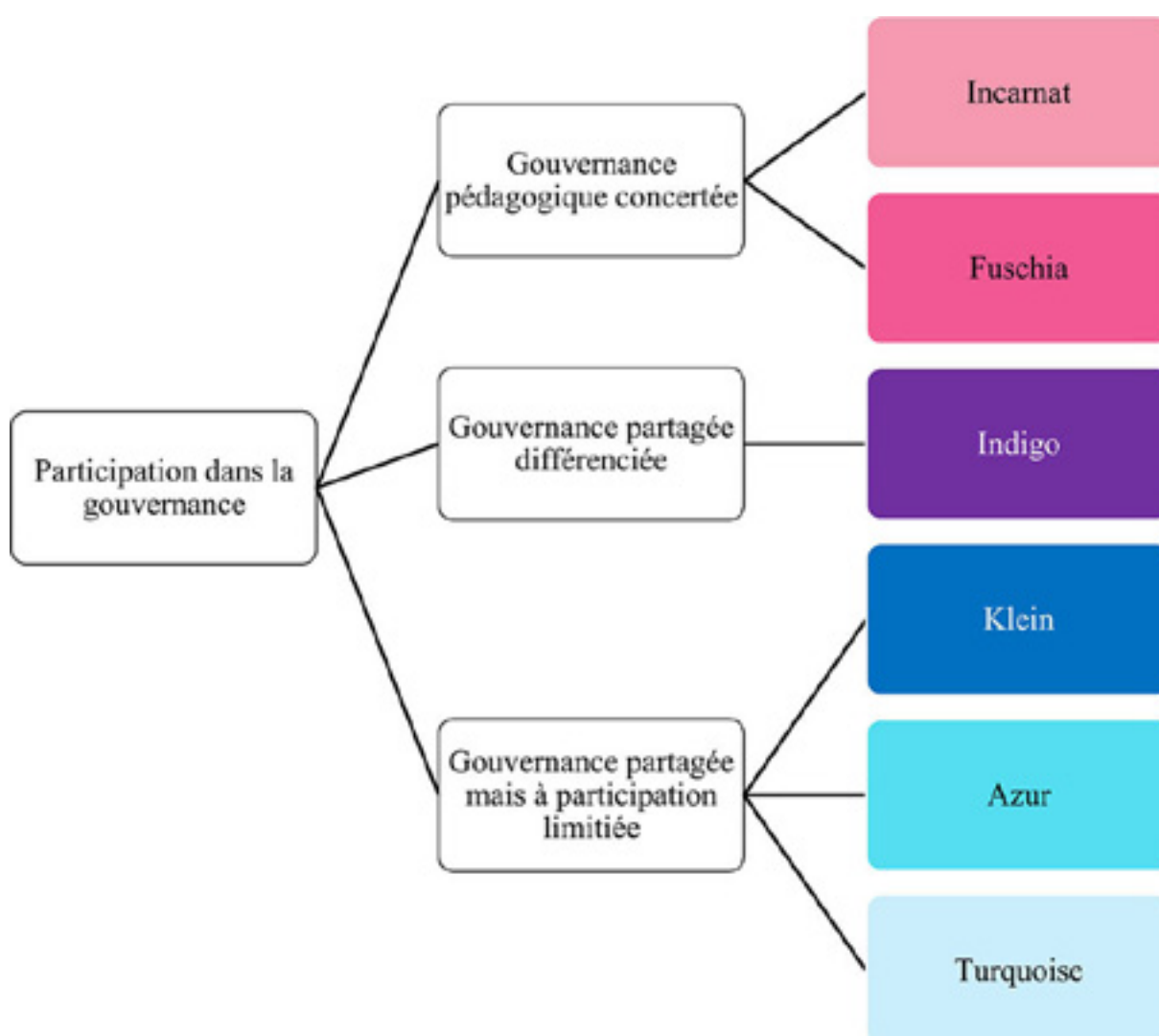


Figure 2. Les formes de gouvernance partagée au sein des ED étudiées
Modélisation de l'autrice sur base des matériaux récoltés.

Gouvernance pédagogique concertée : une participation limitée aux choix quotidiens

Dans les écoles Incarnat et Fuschia, les enfants ne peuvent pas participer aux décisions organisationnelles et administratives. Leur rôle dans la gouvernance se limite aux décisions liées à l'organisation de la journée et aux activités à proposer. Par exemple : « Pour la fête du printemps, on demande des propositions aux enfants, ce qu'ils ont envie de faire, de vivre durant cette fête ou pour fixer les activités extérieures » (entretien, école Fuschia). Ils peuvent ainsi exprimer leurs envies et choisir entre différentes options, mais ils ne sont pas sollicités pour des choix structurels concernant l'établissement.

Gouvernance partagée différenciée : une participation sélective aux décisions

À l'école Indigo, certains espaces de discussion sont ouverts aux enfants, comme les conseils de tribu et le conseil d'école, où ils peuvent participer, prendre part aux décisions et donner leur avis sur ces dernières : « Le Conseil des tribus, organisé à 15 h 15, réunit les groupes des Pingouins et des Polatouches. La participation est volontaire, mais les enfants présents doivent s'engager à rester jusqu'à la fin. Les décisions y sont prises par consentement, à l'aide d'un système de vote simplifié » (notes de terrain, école Indigo). Cette participation reste facultative, même si les observations nous ont permis de constater une participation réelle des enfants durant ces temps dédiés à la gouvernance. En parallèle, les cercles de décision stratégique restent exclusivement réservés aux parents. Ces cercles traitent des décisions administratives importantes, comme un éventuel déménagement ou des changements majeurs dans l'organisation de l'école. Ce modèle marque donc une séparation entre les décisions auxquelles les enfants peuvent prendre part, et les décisions structurelles qui restent sous la responsabilité des adultes.

Gouvernance partagée mais à participation limitée : une implication théorique faible

Dans les écoles Klein, Azur et Turquoise, la gouvernance est théoriquement totalement partagée avec les enfants, ce qui signifie qu'ils peuvent, s'ils le souhaitent, participer aux décisions administratives et organisationnelles aux côtés des adultes. En pratique, ils participent peu ou pas du tout, sauf lorsque des décisions ont un impact direct sur leur quotidien. Par exemple, à l'école Klein, bien que les enfants aient la possibilité de participer aux réunions décisionnelles, ils ne le font presque jamais : « En théorie, ils ont tout à fait leur place, en pratique ils ne viennent jamais [...] » (entretien, école Klein). À l'école Azur, la participation des enfants aux plénières a diminué avec le temps : « Je crois que ce qui les intéressait, au-delà du contenu, c'était de vivre ce moment entre deux connexions entre les deux camps. » (notes de terrain, école Azur). La dynamique observée montre ainsi que, si l'opportunité d'une participation existe, les enfants ne s'en saisissent que ponctuellement, notamment pour des décisions qui les concernent directement, comme l'usage des écrans.

Ce constat interroge la mise en œuvre effective de la gouvernance démocratique dans ces écoles, où la liberté d'implication ne garantit pas nécessairement une participation active. Ainsi, malgré l'idéal démocratique affiché, la mise en œuvre de la gouvernance partagée oscille entre participation effective et limites organisationnelles, soulevant la question du pouvoir décisionnel véritablement accordé aux enfants. Par ailleurs, un facteur déterminant dans l'engagement des enfants semble être leur âge. Seule l'une des ED, celle ayant un modèle intermédiaire, accueille des adolescents et ces derniers participent activement aux instances de décisions, bien que leur engagement reste facultatif. Cette observation renvoie aux travaux de Bouillon (2021), qui soulignent que le développement progressif des compétences démocratiques favorise une implication accrue dans les processus collectifs avec l'âge. Ces résultats suggèrent que si les ED offrent des espaces de participation, leur appropriation par les enfants dépend non seulement

du cadre institutionnel, mais aussi de leur maturité et de leur intérêt pour les enjeux abordés.

L'horizontalité des relations école-famille

L'un des principes fondamentaux des ED est d'encourager une plus grande implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant, leur offrant la possibilité de s'impliquer activement au projet éducatif (Apple & Beane, 2007). Les observations témoignent d'une implication variable entre les établissements, allant d'une présence structurante et régulière des familles à une participation plus ponctuelle et périphérique. En parallèle, la place des parents dans la gouvernance de l'école oscille entre une cogestion réelle, où ils s'impliquent dans les prises de décisions stratégiques, et un rôle plus consultatif, où les porteurs de projet conservent l'autorité principale sur l'orientation de l'établissement. La figure 3 met en évidence les formes d'implication parentale observées au sein des différentes ED étudiées.

Dans les établissements Indigo, Klein, Azur et Turquoise, les parents jouent un rôle structurant au sein de l'école. Il ne s'agit pas uniquement d'une présence ponctuelle ou d'une aide bénévole, mais d'une véritable intégration dans la gestion quotidienne et les activités éducatives. Ces écoles fonctionnent selon un modèle où l'implication parentale est non seulement encouragée, mais aussi indispensable au bon fonctionnement de l'établissement. Dans les écoles Klein, Turquoise et Azur, la présence des parents est encadrée par un temps minimum hebdomadaire, qui varie en fonction du nombre d'enfants scolarisés dans la famille. Dans l'école Klein, cette implication est institutionnalisée : « Les parents doivent simplement respecter leurs obligations classiques qui sont d'une journée par semaine » (entretien de l'école Klein). L'école Indigo pousse encore plus loin cette logique en demandant aux familles de prester un nombre d'heures défini par an, couvrant diverses responsabilités au sein de l'école. « Il faut savoir que, lorsque les parents inscrivent leurs enfants à l'école, en plus du montant mensuel, ils doivent aussi prester 200 h/couple par an, soit en tant qu'encadrant, soit

en tant que professeur, soit en tant qu'aide à l'administration ou à la comptabilité. Cela est différent en fonction des compétences de chacun » (notes de terrain, école Indigo). Ce modèle reflète une vision où l'école est pensée comme une communauté éducative co-gérée par les familles, avec une implication forte dans le quotidien de l'école.

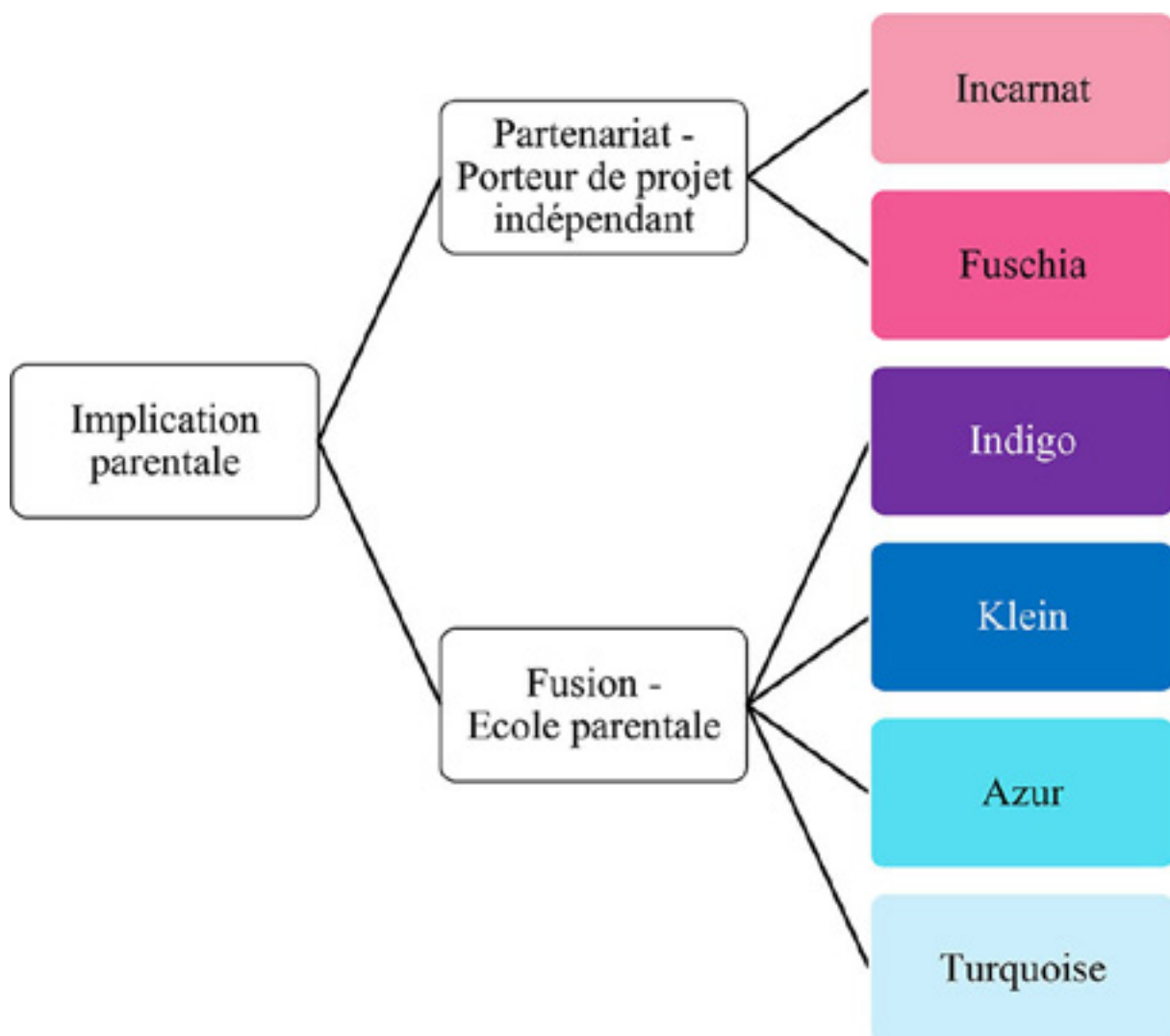


Figure 3. Les formes d'implication parentale pratiquées dans les ED étudiées
Modélisation de l'autrice sur base des matériaux récoltés

© Carton, 2025. Reproduction autorisée.

À l'inverse, dans les écoles Incarnat et Fuschia, les parents jouent un rôle de partenaire sans prise de décision directe dans le projet éducatif. Ces établissements ont comme particularité que les porteurs de projet, pouvant être qualifiés de directeurs, sont indépendants et n'ont pas d'enfants au sein

de la structure, contrairement aux autres écoles. Dans ces établissements, la présence des parents est plus ponctuelle et prend la forme d'un soutien logistique ou organisationnel, sans influence sur les orientations pédagogiques ou institutionnelles. À l'école Incarnat, par exemple, « Les parents peuvent s'investir occasionnellement dans certaines activités, comme la gestion des garderies, l'organisation des journées portes ouvertes ou encore le nettoyage du bâtiment » (notes de terrain, école Incarnat). À l'école Fuchsia, l'implication des parents se limite aux événements organisés par l'école ou aux besoins spécifiques ponctuels. Bien que les parents puissent être consultés et écoutés, le porteur de projet conserve le dernier mot dans les décisions importantes liées à la gestion de l'école et à son orientation pédagogique. Ce modèle repose ainsi sur une distinction claire entre les porteurs de projet et les familles, où ces dernières soutiennent le projet sans en influencer directement l'organisation structurelle.

Enfin, certaines écoles adoptent un modèle où l'investissement parental est avant tout financier plutôt que temporel. Si, en théorie, ces établissements fonctionnent sur un modèle où les parents doivent consacrer un certain nombre d'heures à l'école, plusieurs ED acceptent néanmoins que certaines familles s'impliquent peu ou pas dans les tâches quotidiennes, à condition qu'elles compensent par une contribution financière plus importante. Cette flexibilité permet aux familles d'adapter leur engagement en fonction de leur disponibilité et de leurs moyens : « Les parents peuvent choisir de s'investir de différentes façons, en fonction de leur disponibilité et des besoins de l'école. Certains participent à l'aspect administratif, environnemental, financier, technique... » (notes de terrain, école Turquoise).

L'horizontalité des relations entre l'école et les familles se traduit donc en fonction d'une caractéristique qu'est le statut des porteurs. En effet, lorsque ces derniers sont des parents ayant eux-mêmes des enfants scolarisés dans l'école, ils tendent à favoriser un modèle de cogestion, voire de fusion, dans lequel les familles s'impliquent activement tant dans les activités pédagogiques que dans la gestion et l'administration de l'établissement (Larivée,

2008). En revanche, lorsque les porteurs de projet sont indépendants de l'école (sans enfant scolarisé dans la structure), ils tendent à adopter un modèle plus proche d'un partenariat, dans lequel l'implication des familles se limite à un soutien ponctuel sans réel pouvoir décisionnel (Larivée, 2008). Dans ces établissements, les parents sont sollicités pour des tâches logistiques mais n'interviennent pas directement dans la gouvernance de l'école. Ces observations font écho aux analyses de Bouillon (2021) sur la difficulté des ED à maintenir un équilibre entre autonomie institutionnelle et participation des familles.

Cette implication parentale, bien qu'au cœur du fonctionnement des ED, génère des dynamiques contrastées en fonction des attentes institutionnelles et des contraintes familiales. Certaines structures demandent une présence régulière, voire quotidienne, ce qui peut accentuer des inégalités entre les familles disposant de ressources temporelles suffisantes et celles plus contraintes par leurs obligations professionnelles ou personnelles (McWayne et al., 2004). Afin d'atténuer ces disparités, certaines écoles permettent aux parents d'opter pour un engagement financier en remplacement de leur participation active, leur offrant ainsi plus de flexibilité. Néanmoins, cette alternative soulève également des questions d'accessibilité, le coût pouvant constituer un frein pour certaines familles. Ainsi, bien que les ED visent une implication renforcée des parents dans la gouvernance et leur quotidien, les modalités concrètes de cette participation révèlent des tensions entre idéal démocratique et contraintes socio-économiques, interrogeant la capacité de ces écoles à être réellement inclusives.

Conclusion : les ED, une alternative marginale ou un modèle en évolution ?

Les ED incarnent un ailleurs éducatif qui défie la forme scolaire et réinvente les cadres de l'apprentissage. Cette marginalité s'explique notamment par leur positionnement théorique en marge des normes éducatives établies qui, de par l'approche non directive, s'éloigne du cadre réglementaire

encadrant l'EAD. Ce décalage avec les normes institutionnelles questionne leur capacité à se maintenir dans un système fondé sur des critères de validation standardisés. Pourtant, cette mise à distance des cadres institutionnels n'est pas sans conséquences. Les résultats montrent que les ED oscillent entre une volonté de rupture avec le système scolaire traditionnel et l'adaptabilité nécessaire pour assurer leur viabilité (Hamant, 2023). Dès lors, les contraintes réglementaires qui marginalisent les familles contraignent les ED à adopter certaines normes du système éducatif pour assurer leur reconnaissance (Becker, 2020). Ce processus d'adaptation engendre une dynamique paradoxale. En reprenant Merton (1997), on peut considérer que les ED alternent entre la rébellion qui revendique un autre modèle éducatif, l'innovation, qui consiste à développer des pratiques alternatives en réponse aux contraintes institutionnelles, et le ritualisme, où elles adoptent certaines normes de la forme scolaire. Cette tension constante entre adaptation et résistance soulève de nombreuses interrogations quant à leur avenir et leur intégration durable dans le paysage éducatif. D'autant plus que certaines ED contraintes à la fermeture illustrent les difficultés structurelles de ces établissements, qui, bien qu'incarnant une alternative en rupture avec le modèle dominant, peinent à s'inscrire durablement dans le paysage éducatif.

Cette marginalité soulève des questions fondamentales sur la place et la reconnaissance des ED dans le paysage éducatif. Sont-elles maintenues à la marge par un modèle trop éloigné des normes institutionnelles, ou souffrent-elles d'un manque de reconnaissance et de soutien de la part des politiques publiques ? Si elles offrent une alternative pédagogique pertinente, elles restent faiblement institutionnalisées et dépendent largement de la mobilité des familles et des financements privés. Leur pérennité repose donc sur leur capacité à négocier un équilibre entre utopie éducative et exigences réglementaires, tout en assurant une accessibilité plus large à un public diversifié. Ces constats appellent à poursuivre l'analyse : quelles sont les conditions de viabilité d'un tel modèle ? Quelles représentations

façonnent leur invisibilité dans le débat éducatif ? À l'avenir, des recherches pourraient approfondir non seulement les causes de ces fermetures, mais aussi la composition du public concerné et les dynamiques sociales qui influencent leur développement. Une meilleure compréhension de ces enjeux permettrait d'éclairer les conditions d'un ailleurs éducatif durable, capable de dépasser son statut d'expérimentation pour s'inscrire dans une perspective de transformation plus large du système éducatif.

RÉFÉRENCES

- Apple, Michael, Beane, James (2007). *Democratic schools: lessons in powerful education* (2^e éd.). Portsmouth : Heinemann.
- Becker, Howard. (2020). *Outsiders : étude de sociologie de la déviance* (trad. J.P. Birand, J.M. Chapoulie). Paris : Éditions Métailié (Édition originale publiée en 1963).
- Berthier, Nicole (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Malakoff : Armand Colin.
- Bongrand, Philippe (2018). Nommer et classer les familles qui instruisent hors établissement : des discours en concurrence pour l'émergence d'un « choix » légitime. *Revue française de pédagogie*, 205, 35-49. <https://doi.org/10.4000/rfp.8586>.
- Bouillon, Florence (2021). Mais que font les adultes ? Apprentissages autonomes et travail relationnel dans une école démocratique française. *Spécificités*, 16(2), 70-86. <https://doi.org/10.3917/spec.016.0070>.
- Brabant, Catherine., Tilman, Alice. (2021). *Les motifs du choix de l'instruction en famille, les profils des familles et leur expérience éducative en Belgique francophone – Document synthèse, analyse préliminaire*, UCL, <http://hdl.handle.net/2078.1/250908>.
- Broqua, Christophe. (2009). Observation ethnographique. Dans : Olivier Fillieule, Lilian Mathieu, Cécile Péchu (Eds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*. (p. 379-386). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2009.01.0379>.
- Carton, Tabatha, Martin, Yris, Bossut, Elise, Lejeune, Eline, Glineur, Charles. (2024). *L'approche non directive des écoles démocratiques et les contraintes assignées aux familles : sources de conflits ?* [Manuscrit soumis pour publication dans la *Revue internationale de l'éducation familiale*]. Service de pédagogie et andragogie sociales, université de Mons.
- Carton, Tabatha, Glineur, Charles, Piret, Gwendydd, Seran, Loic, Thollembeek, Gaëlle, Djouoyep, Kevin-Larissa, Brison, Yaël, Lahaye, Willy. (2023). Le regard des mères sur le bien-être des enfants fréquentant une école Démocratique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(1), 62. <https://doi.org/10.7202/1106972ar>.
- Dortier, Jean-François. (2009). Entre théorie et empirisme, la sociologie de R. K. Merton. Dans : Xavier Molénat (dir.), *La sociologie*. (p. 71-75). Éditions Sciences humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.molen.2009.01.0071>.

- Dunezat, Xavier. (2015). L'observation ethnographique en sociologie des rapports sociaux : sexe, race, classe et biais essentialistes. *Sociologies*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.5075>.
- Dupriez, Vincent. (2006). Quelle généralisation à partir d'une théorie locale ? Discussion méthodologique de la recherche de M. Verhoeven. Dans : Léopold Paquay, Marcel Crahay, Jean-Marie De Ketele (Eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 109-116). Bruxelles : De Boeck.
- Gray, Peter. (2017). Self-directed education-unschooling and democratic schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <http://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.80>.
- Hamant, Olivier. (2023). *Antidote au culte de la performance. La robustesse du vivant*. Paris : Gallimard.
- Holt, John (2018). Les apprentissages autonomes (trad. C. Barillon, L. Holvoet, V. Meyers, C. Claudia, J. Zara.). Canéjan : Éditions L'instant présent.
- Larivée, Serge (2008). Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans Enrique Correa Molina et Colette Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement* (p. 233-262). Presses de l'université du Québec.
- Legavre, Amélia. (2021). Les « écoles démocratiques » : traductions d'un idéal de liberté en contexte scolaire. *Spécificité*, 2 (16), 53-59. <https://doi.org/10.3917/spec.016.0053>.
- Le Menn, Emile (2018). *L'école autrement, mon tour du monde des pédagogies alternatives*. Paris : Retz
- Maroy, Christian (2007). Pourquoi et comment réguler le marché scolaire. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 55, 3-10.
- McWayne, Christine, Hampton, Virginia, Fantuzzo, John, Cohen, Heather, Sekino, Yumiko (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>.
- Maulini, Olivier (2017). *Que penser... de la pédagogie de Sudbury ?* [Document non publié]. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:108174>.
- Merton, Robert King (1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologie* (Henri Mendras, Trad.). Paris : Armand colin (Édition originale publiée en 1949).
- Moniteur Belge, Loi 33036, Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (25 avril 2008). *Moniteur belge*, 12 juin 2008 et modifié le 1 juillet 2019. <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2008/04/25/2008029287/justel>.
- Moniteur Belge, Loi 09547, Loi concernant l'obligation scolaire (29 juin 1983). *Moniteur belge*, 06 juillet 1983 et mis à jour le 27 mai 2022. <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/loi/1983/06/29/1983010447/moniteur>.

- Norimatsu, Hiroko, Pigem, Nathalie (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris : Armand colin.
- Nozarian, Bernadette (2016). Acquisition et évaluation des compétences des enfants instruits hors institution scolaire. *Éducation et socialisation*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1745>.
- Paillé, Pierre, Mucchielli, Alex (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Peneff, Jean (1992). *L'Hôpital en urgence*. Paris : Éditions Métailié.
- Pourtois, Jean-Pierre, Desmet, Huguette, Humbeeck, Bruno (2011). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. Dans : Jean-Pierre Pourtois, *Parents partenaires de l'éducation* (p. 56-70). CERIS, université de Mons.
- Riutort, Philippe (2013). *Contrôle social, normes et déviance. Respecter ou enfreindre la règle ? Premières leçons de sociologie*. (p.75-88). Paris : Presses universitaires de France, <https://shs.cairn.info/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-75>.
- Tilman, Alice, Mangez, Eric (2021). L'instruction à domicile comme phénomène global. *Éducation et Sociétés*, 45(1), 123-141. <https://doi.org/10.3917/es.045.0123>.
- Viaud, Marie-Laure (2021). Des écoles différentes ? Perspectives internationales. *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*, 35-56. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.03171>.