

# Texte de cadrage – Séminaire INAS « Les écoles alternatives : fondements, pratiques et enjeux »

Damien Canzittu, UMONS

[Damien.canzittu@umons.ac.be](mailto:Damien.canzittu@umons.ac.be)

Le séminaire intitulé « *Les écoles alternatives : fondements, pratiques et enjeux* » s’inscrit dans une réflexion sur les transformations contemporaines de l’éducation et sur les expérimentations pédagogiques qui se développent en marge ou en complément du système scolaire traditionnel. Il se propose d’examiner la diversité des écoles dites « alternatives » – Montessori, Freinet, Decroly, Steiner, démocratiques et écoles du dehors – en les situant dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, où elles occupent une place à la fois marginale et questionnante dans le débat éducatif.

Les pédagogies alternatives trouvent leurs racines dans le mouvement de l’Éducation nouvelle du début du XX<sup>e</sup> siècle, inspiré notamment par Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly et Rudolf Steiner. Ce courant partage la conviction que l’enfant est un acteur de son apprentissage, doté d’un potentiel intrinsèque de développement, que l’école doit accompagner plutôt que contraindre (Darbellay et al., 2021). Ces pédagogies reposent sur une vision constructiviste et humaniste de l’éducation, où le rôle de l’école ne se limite pas à la transmission des savoirs, mais s’étend à la formation de la personne et du citoyen. Comme le montrent plusieurs études récentes, ces approches s’organisent autour de trois principes fondamentaux : la centralité de l’enfant, la valorisation de l’autonomie et de la coopération, et la promotion d’une éducation globale visant à l’épanouissement intellectuel, social et émotionnel (Sant, 2019 ; Marshall, 2017 ; Fletcher & Chróinín, 2021).

Sur le plan des pratiques, les écoles alternatives se distinguent par leur organisation souple et participative. Elles privilégient les petits groupes, l’apprentissage par projets, la mixité des âges et une relation pédagogique non hiérarchique où l’enseignant devient guide ou accompagnateur du processus d’apprentissage (Marshall, 2017 ; Sant, 2019). Ces écoles renoncent à la standardisation des évaluations et adoptent des formes d’appréciation qualitatives, souvent individualisées, reposant sur l’observation continue du développement de chaque élève. Le dispositif Freinet, par exemple, articule coopération, expression libre et « tâtonnement expérimental » afin de favoriser la construction active du savoir, tandis que la pédagogie Montessori repose sur l’autonomie graduelle et la manipulation d’un matériel sensoriel pensé pour susciter la découverte (Reuter & Carra, 2005 ; Marshall, 2017). Les écoles Steiner intègrent quant à elles l’art, la musique et le travail manuel dans un projet éducatif visant l’harmonie entre pensée, sentiment et action (Sant, 2019).

Ces pratiques incarnent des valeurs éducatives spécifiques : le respect des rythmes individuels, la coopération, la responsabilité collective et l’engagement démocratique (Monte & Reis, 2021). Les approches autoritaires, la compétition, les examens standardisés ou encore

l'évaluation normative sont explicitement rejetés (Fletcher & Chróinín, 2021). Les pédagogies alternatives tendent à s'écarter de la logique de rendement et de conformité qui peut parfois caractériser l'école publique, en proposant des approches centrées sur l'autonomie et la créativité.

Cependant, les recherches récentes soulignent des tensions entre les idéaux inclusifs de ces pédagogies et leur réalité sociale. Si ces écoles revendiquent l'accueil de tous les élèves et la lutte contre les discriminations, elles attirent en pratique majoritairement des familles issues des classes moyennes et supérieures, en raison de leur statut souvent privé et des coûts d'inscription qu'elles impliquent (Easterbrook & Hadden, 2020 ; Theobald et al., 2020). En Belgique, malgré l'intégration partielle des écoles Freinet dans l'enseignement public (certaines écoles Freinet relèvent du réseau officiel subventionné, comme les écoles communales « Célestin Freinet » à Liège, tandis que d'autres, telles que « L'Autre École » à Bruxelles, appartiennent au réseau libre subventionné, souvent issues d'initiatives associatives ou parentales), la majorité des structures alternatives demeure peu accessible aux familles défavorisées, tant pour des raisons économiques que géographiques (Barras & Manço, 2019). Les études de terrain montrent également que la forte implication parentale exigée dans certains modèles peut renforcer les inégalités, les parents disposant de temps et de capital culturel étant mieux en mesure d'y participer activement (Carton et al., 2023). Ainsi, l'inclusivité, pourtant au cœur du discours pédagogique, reste un horizon davantage qu'une réalité (Easterbrook & Hadden, 2020).

Les effets de ces dispositifs sur les apprentissages sont contrastés. Des études longitudinales menées en Flandre indiquent des résultats positifs en créativité, en bien-être et en engagement scolaire, sans toutefois établir de résultats supérieurs systématiques sur les écoles traditionnelles (de Bilde et al., 2013 ; Guerrero et al., 2024). Certaines recherches relèvent même un paradoxe : les élèves issus de pédagogies alternatives, censés être plus autonomes, manifestent parfois une dépendance accrue aux cadres d'apprentissage collaboratifs (Guerrero et al., 2024). En revanche, l'impact positif sur la motivation intrinsèque, la coopération et les compétences socio-émotionnelles est régulièrement mis en avant (Marshall, 2017 ; Fletcher & Chróinín, 2021). Ces résultats suggèrent que les bénéfices des approches alternatives dépendent fortement du contexte d'implantation et de la fidélité de mise en œuvre.

Dans le contexte institutionnel belge, les écoles alternatives demeurent numériquement minoritaires, mais leur influence culturelle et symbolique n'est pas négligeable. Le modèle Freinet, reconnu dans le réseau public, illustre la possibilité d'une intégration partielle des principes de l'éducation nouvelle dans le système d'enseignement officiel. Toutefois, la coexistence entre écoles publiques et alternatives demeure marquée par des tensions : si certaines collaborations existent, notamment par le biais de projets pédagogiques intégrés ou d'échanges de pratiques, la distinction institutionnelle et idéologique persiste (Sant, 2019 ; Easterbrook & Hadden, 2020). Ces tensions reflètent des visions divergentes de la mission de l'école : d'un côté, l'universalité et la régulation par l'État ; de l'autre, l'autonomie et la différenciation des approches éducatives.

Les recherches soulignent également un manque de travaux longitudinaux et comparatifs portant spécifiquement sur la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les analyses disponibles appellent à un renforcement des études empiriques sur l'impact social et éducatif de ces

dispositifs (Marshall, 2017 ; Theobald et al., 2020). Les questions de la scalabilité et de la durabilité de ces modèles demeurent ouvertes : comment concilier l'expérimentation pédagogique et la généralisation à l'échelle d'un système éducatif ? Comment garantir l'accessibilité tout en préservant la spécificité de ces approches ?

Ainsi, le séminaire entend offrir un espace de réflexion critique sur la place des écoles alternatives dans la Fédération Wallonie-Bruxelles. En articulant analyses théoriques et échanges d'expériences, il s'agira d'interroger le sens de ces initiatives, leurs plus-values et leurs limites. Ces modèles éducatifs invitent à penser la finalité de l'éducation non plus en termes de performance, mais de formation intégrale de l'être humain, dans une société en quête de justice sociale et de sens partagé. Le système éducatif public poursuit également ces objectifs, mais il les traduit par des pratiques différentes, inscrites dans un cadre plus normatif et institutionnel. Finalement on peut se poser la question suivante : en visant des finalités semblables, pourquoi oppose-t-on les écoles publiques et les écoles alternatives ? Quels éléments de chacune d'entre-elles peuvent inspirer l'autre ? Quelles sont leurs limites ? Quelles réflexions amènent-elles quand on veut construire et assurer une éducation de qualité pour tous ?

## Bibliographie

Barras, C., & Manço, A. (2019). Valoriser la diversité socioculturelle en milieu scolaire en déjouant les stéréotypes : expériences inclusives en Belgique francophone. *Éducation et Francophonie*, 46(2), 146–167. <https://doi.org/10.7202/1055566ar>

Carton, T., Glineur, C., Piret, G., Seran, L., Thollembeek, G., Djouoyep, K. L., Brison, Y., & Lahaye, W. (2023). Le regard des mères sur le bien-être des enfants fréquentant une école Démocratique. *Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation*, 25(1), 62–86. <https://doi.org/10.7202/1106972ar>

Darbellay, F., Moody, Z., & Louviot, M. (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Editions Alphil-Presses Universitaires Suisses.

de Bilde, J., van Damme, J., Lamote, C., & de Fraine, B. (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212–233. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749795>

Easterbrook, M. J., & Hadden, I. R. (2021). Tackling Educational Inequalities with Social Psychology: Identities, Contexts, and Interventions. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 180–236. <https://doi.org/10.1111/sipr.12070>

Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2022). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 455–466. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1884672>

Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational

approaches. *Children and Youth Services Review*, 158, 107480. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480>

Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Npj Science of Learning*, 2(1), 11. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>

Monte, T., & Reis, P. (2021). Design of a Pedagogical Model of Education for Environmental Citizenship in Primary Education. *Sustainability*, 13(11), 6000. <https://doi.org/10.3390/su13116000>

Reuter, Y., & Carra, C. (2005). Analyser un mode de travail pédagogique « alternatif » : l'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie « Freinet ». *Revue Française de Pédagogie*, 153, 39–53. <http://www.jstor.org/stable/41202090>

Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>

Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>