

Le regard des mères sur le bien-être des enfants fréquentant une école Démocratique

How mothers perceive the well-being of their children attending a democratic school

El punto de vista de las madres sobre el bienestar de los niños que asisten a una escuela Democrática

Tabatha Carton, Charles Glineur, Gwendydd Piret, Loïc Seran, Gaëlle Thollembeek, Kevine L. Djouoyep, Yael Brison et Willy Lahaye

Volume 25, numéro 1, 2023

École, famille, réussite éducative

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106972ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106972ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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>

Résumé de l'article

Cet article interroge, à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de six mères, l'application des facteurs génériques propices au bien-être et propres à l'environnement scolaire, mis en place au sein d'une école Démocratique (ED) belge. Par ce biais, cette recherche s'intéresse à l'environnement spécifique de cette école, à l'implication parentale et au développement des compétences psychosociales des enfants. Cette analyse qualitative met en évidence une spécificité propre aux écoles Démocratiques belges qu'est l'école parentale, incluant ainsi les parents dans la vie active de l'établissement. S'ensuit, l'étude des pratiques et des outils éducatifs, tels que la gouvernance partagée, la communication non violente ou encore la liberté d'action, qui peuvent être considérés, au vu de la littérature, comme des facteurs propices au bien-être.

Le regard des mères sur le bien-être des enfants fréquentant une école Démocratique

Tabatha Carton

Charles Glineur

Gwendydd Piret

Loïc Seran

Gaëlle Thollembeek

Kevine L. Djouoyep

Yael Brison

Willy Lahaye

Université de Mons

Résumé

Cet article interroge, à partir d'entretiens semi-directifs menés auprès de six mères, l'application des facteurs génériques propices au bien-être et propres à l'environnement scolaire, mis en place au sein d'une école Démocratique (ED) belge. Par ce biais, cette recherche s'intéresse à l'environnement spécifique de cette école, à l'implication parentale et au développement des compétences psychosociales des enfants. Cette analyse qualitative met en évidence une spécificité propre aux écoles Démocratiques belges qu'est l'école parentale, incluant ainsi les parents dans la vie active de l'établissement. S'ensuit, l'étude des pratiques et des outils éducatifs, tels que la gouvernance partagée, la communication non violente ou encore la liberté d'action, qui peuvent être considérés, au vu de la littérature, comme des facteurs propices au bien-être.

Mots-clés

bien-être, environnement scolaire, implication parentale, compétences psychosociales, école démocratique

How mothers perceive the well-being of their children attending a democratic school

Abstract

This article explores the application of generic factors conducive to well-being and specific to schools in a Belgian democratic school. Observations were collected in semi structured interviews with six mothers. The research analyzed the school environment, parents' involvement, and the development of the children's psychosocial skills. Qualitative analysis brought to light a characteristic specific to Belgian democratic schools: active parental involvement. The research went on to examine educational practices such as shared governance, nonviolent communication and freedom of action, which, according to the literature, can be considered as conducive to well-being.

Keywords

well-being, school environment, parental involvement, psychosocial skills, democratic school

El punto de vista de las madres sobre el bienestar de los niños que asisten a una escuela Democrática

Resumen

Este artículo explora, a partir de entrevistas semi-dirigidas realizadas a seis madres, la aplicación de factores genéricos propicios para el bienestar y específicos del entorno escolar, implementados en una escuela democrática belga. A través de esto, esta investigación se enfoca en el entorno específico de esta escuela, en la implicación de los padres y en el desarrollo de las competencias psicosociales de los niños. Este análisis cualitativo destaca una especificidad propia de las escuelas Democráticas belgas que es la escuela parental, incluyendo así a los padres en la vida activa del establecimiento. A continuación, se examinan las prácticas y herramientas educativas, como la gobernanza compartida, la comunicación no violenta o la libertad de acción, que, según la literatura, pueden considerarse como factores que favorecen el bienestar.

Palabras claves

bienestar, ambiente escolar, participación de los padres, competencias psicosociales, escuela democrática

1. Introduction

Le bien-être des jeunes, dimension importante de leur santé présente et future, fait partie des préoccupations des politiques publiques en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Le cinquième axe stratégique du Pacte pour un enseignement d'excellence (2017) qui consiste à «assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant» (p. 291) en témoigne. En effet, les facteurs propices au bien-être rencontrés durant l'enfance contribuent à la construction de fondations solides quant à la santé, la vie sociale, l'insertion socioprofessionnelle et la vie de famille (OCDE, 2021). Le bien-être et la santé dépendent de multiples facteurs biopsychosociaux d'ordre individuel, familial ou environnemental pouvant être favorables ou défavorables à l'individu (Lamboy et Guillemont, 2014). Les différents systèmes, qu'ils soient micro-, méso-, exo- ou macro-, ne peuvent agir simultanément sur l'ensemble de ces déterminants (Gorza et al., 2018; Lamboy et Guillemont, 2014). Dès lors, les actions envisageables pour contribuer favorablement au développement de l'individu consistent à intervenir sur les facteurs génériques, c'est-à-dire associés à plusieurs variables pouvant influencer négativement ou positivement le bien-être et la santé (Lamboy et Guillemont, 2014), tels que l'environnement scolaire (Observatoire de la santé, 2019). Pour ce faire, différentes pistes sont envisageables comme l'édification d'un environnement scolaire sécurisant, soutenant et stimulant; l'instauration d'espaces d'échanges entre les jeunes et la communauté éducative (parents y compris); la création d'opportunités données aux jeunes pour s'investir dans l'environnement scolaire; et l'action sur les modes d'intervention permettant de développer leurs compétences psychosociales (CPS) (OCDE, 2021). Ces dernières sont, selon Mangrulkar et al. (2001), considérées comme des déterminants majeurs du bien-être et de la santé, elles contribuent notamment à la réussite scolaire et éducative, ainsi qu'à l'adaptation sociale.

Or en FWB, différents constats réalisés par les enquêtes PISA (Crépin et al., 2019) et HBSC (Moreau et al., 2017) montrent des défaillances quant à l'action sur les différents facteurs génériques favorables au bien-être. Parmi ces derniers, nous retrouvons la faible implication parentale dans l'environnement scolaire; des conditions fortement défavorables à l'apprentissage dans les classes; l'absence d'incitation à la coopération (Crépin et al., 2019); le nombre de conflits très élevé pouvant rendre l'environnement insécure; le stress important chez certains types de jeunes et le très faible degré de croyance de réussite du corps enseignant en la réussite des élèves (Moreau et al., 2017). Ces constatations questionnant le réel bien-être des jeunes en FWB ressortent également des témoignages des créateurs d'écoles alternatives. Ces derniers considèrent l'enseignement traditionnel comme «peu propice à l'épanouissement des élèves et à leur bien-être, offrant des conditions matérielles d'apprentissage peu enthousiasmantes ou disposant d'un encadrement jugé inadapté aux besoins présumés de l'enfant» (Legavre, 2022, p. 120). Cela peut en partie clarifier les raisons de l'augmentation du nombre d'établissements privés alternatifs ces dernières années (Legavre, 2022).

Parmi ceux-ci figurent les écoles Démocratiques (ED) dont l'effectif, en Belgique, ne cesse de croître. Ces écoles, non reconnues par la FWB et considérées comme de l'enseignement assimilé à de l'enseignement à domicile (EAD) (Loi 33036, 2008), accueillent des enfants inscrits en EAD. Les ED comportent plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, elles pratiquent une approche non directive, c'est-à-dire accorder une liberté et une confiance quasi totales aux choix de l'enfant, tout en se soustrayant aux contraintes scolaires comme les programmes et les cours (Korkmaz et Erden, 2014). De la sorte, l'apprentissage se déroule de manière informelle par le biais des interactions entre l'environnement et la communauté passant, par exemple, par des projets individuels ou collectifs où tout un chacun est libre d'échanger et d'apporter son aide à tout moment (Greenberg, 2017). Selon Collot (2017), ce fonctionnement communautaire augmente le sentiment d'appartenance au groupe et la participation de chaque membre dans la vie quotidienne de l'école. La deuxième caractéristique de ces écoles est l'absence de rassemblement par groupe d'âge (Feldman, 2001). Cette pratique a pour volonté de coller au mieux à la configuration de la société et ainsi proposer une socialisation dans un groupe de soutien riche (Dumond et Brabant, 2000). La troisième caractéristique, quant à elle, correspond à la formation d'une communauté constituée de l'ensemble des personnes gravitant autour de la structure, y compris les parents (Sezer et Can, 2018). Enfin, la dernière caractéristique concerne la gouvernance partagée. Elle entraîne une participation relativement égale de tous les membres de la communauté, adultes et enfants, dans la prise de décisions liées à la vie et

au fonctionnement de l'école (Maulini, 2017). L'inclusion de l'ensemble de la communauté contribue à la convergence des perceptions et des attentes de l'ensemble de ses membres (Sadek et Lahaye, 2021), permettant la création d'une société égalitaire, démocratique et solidaire favorisant l'émancipation, le développement global et le bien-être des enfants (Gagnon et Marchand, 2022).

Dès lors et au vu de ces caractéristiques, cette étude a pour volonté d'étudier le fonctionnement d'une ED, afin de déterminer si celui-ci influe sur les facteurs génériques liés au cadre scolaire et propices au bien-être. La question de recherche découlant de cette étude est: selon le regard des mères, comment les facteurs génériques favorables au bien-être de l'enfant relatifs au cadre scolaire, que sont l'édification d'un environnement scolaire sécurisant, soutenant et stimulant; l'instauration d'espaces d'échanges entre les jeunes et la communauté éducative (parents y compris); la création d'opportunités données aux jeunes pour s'investir dans l'environnement scolaire; et l'action sur les modes d'intervention permettant de développer leurs compétences psychosociales (CPS) (OCDE, 2021), sont mis en place au sein d'une ED de Belgique?

2. Cadre conceptuel

L'école, ainsi que les différents lieux socioaffectifs fréquentés par l'enfant, ont un rôle important dans son épanouissement et son bien-être (Espinosa et Rousseau, 2018) en prolongeant la socialisation primaire (Darmon, 2016). Dès lors, différentes pistes d'interventions pouvant être mises en place par les établissements scolaires sont proposées par les différentes instances afin de contribuer au bien-être des jeunes (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017; OMS, 1986).

2.1 Créer un environnement favorable

L'environnement scolaire fréquenté par l'enfant, et plus précisément le climat scolaire, a un impact sur son bien-être (Baudoin, 2018) Ce climat scolaire est structuré, en trois dimensions: relationnelle, sécuritaire et d'apprentissage (Baudoin et Galand, 2018).

Le climat relationnel concerne la qualité des relations entre les élèves et la qualité des relations tissées avec le corps professoral (Baudoin et Galand, 2018). Mais aussi les opportunités laissées aux jeunes de s'investir dans la prise de décision à l'école et l'égalité de traitement entre chaque jeune (Baudoin, 2018).

Le climat de sécurité correspond à l'édification d'un environnement serein proposant des règles claires et cohérentes pour l'ensemble des membres de l'école, en veillant à exclure et résoudre toute situation de violence (Baudoin et Galand, 2018). La souplesse des règles est également un point essentiel permettant la prise en compte des contextes spécifiques pour décider au mieux de l'action à envisager (Pössel et al., 2016).

Le climat d'apprentissage rassemble les pratiques d'enseignement et la manière dont les jeunes s'engagent dans leurs apprentissages (Baudoin et Galand, 2018). Dans ces pratiques d'enseignement se retrouvent notamment la gestion de classe, la maîtrise du contenu par l'équipe éducative et la démystification de l'erreur (Baudoin et Galand, 2018). Mais aussi l'apport de rétroaction et d'un accompagnement individualisé, la liberté de choix accordée aux jeunes favorisant ainsi son autonomie, sa motivation et l'appropriation du sens de ses apprentissages (Hospel et Galand, 2016).

2.2 Renforcer l'acte communautaire

Le bien-être de l'élève et de l'enfant passe notamment par sa reconnaissance dans les différentes dimensions de sa vie, en impliquant toutes les parties gravitant autour de l'établissement scolaire, y compris les parents (Espinosa et Rousseau, 2018). Or, en Belgique, l'opérationnalisation des textes décrivant la collaboration école-famille s'avère complexe entraînant de fait, une application variable, voire inexistante (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017; Rizzi et al., 2008). Cette collaboration école-famille compte, selon la typologie de Larivée (2008), huit formes regroupées en quatre niveaux. La forme la plus répandue et la moins contraignante est la consultation et l'information mutuelle, reposant sur le transfert unidirectionnel de données de manière ponctuelle ou périodique entre la famille et l'école (Sadek et Lahaye, 2021). S'ensuit le deuxième niveau de collaboration reprenant la concertation et la coordination (Larivée, 2008). Ces dernières se distinguent par une implication soit uniforme, soit asymétrique de ces différents membres. Le troisième niveau de collaboration traite de la coopération et du partenariat, c'est-à-dire le partage égalitaire de tâches et de responsabilités entre les parents et l'équipe pédagogique, incluant une reconnaissance et une confiance mutuelle (Larivée, 2008). Enfin, le dernier niveau, la gestion et la fusion, concerne l'implication et la participation active des familles dans les instances organisationnelles (Kerger et al., 2015). Dans ce niveau, l'école et la famille ne font «qu'un, soit sur le plan de la gestion (co-gestion), ou en tant qu'entité (fusion)» (Larivée, 2008, p. 226). Plus le niveau de collaboration école-famille est élevé, plus la convergence des perceptions et des attentes des différents acteurs éducatifs croît (Sadek et Lahaye, 2021).

2.3 Acquérir des habiletés individuelles

La recherche et la promotion du bien-être de l'enfant sont également associées au développement de ses CPS (Observatoire de la santé, 2019; Mangrulkar et al., 2001). En effet, ce développement vise l'acquisition de compétences émotionnelles, cognitives et sociales qui confèrent à l'individu la capacité de s'adapter ou de faire face aux divers événements de la vie quotidienne (Lamboy et al., 2016), ainsi qu'aux environnements, aux relations sociales et aux cultures qu'il ou elle rencontre et ce, afin de maintenir un état de bien-être (Lamboy et Guillemont, 2014). Pour développer ces compétences de manière harmonieuse, l'enfant, dès le plus jeune âge, doit être placé dans un environnement stable (Gorza et al., 2018) lui permettant d'examiner et d'expérimenter les différentes composantes des CPS (Mangrulkar et al., 2001).

Tableau 1

Récapitulatif des domaines de compétences et de leurs sous-compétences¹

Compétences sociales	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des feedbacks.	Compétences de prise de décision et de résolution de problème.	Compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes.
L'empathie , c'est à dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.	Pensée critique et l'auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les sources d'informations pertinentes.	Compétences de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.		Compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation qui favorisent la confiance et l'estime de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence.		

¹ Extrait de la revue *La santé en action* (2015, mars), 431, 13.

3. Méthodologie

La présente étude s'intéresse au fonctionnement spécifique d'une ED afin de déterminer si celui-ci influe sur les facteurs génériques propices au bien-être. Dès lors, une double analyse a été réalisée dans une ED de Belgique. D'une part, l'ED a été analysée par le biais de sa charte et d'échanges informels avec les porteuses du projet, afin d'explorer et d'approfondir les attributs et les singularités de ce système, favorisant ainsi l'apport heuristique (Dorais, 1993). Ensuite, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'un échantillon occasionnel. Pour former cet échantillon, un descriptif de l'enquête a été diffusé à l'ensemble des parents de l'établissement comportant trente enfants, dont plusieurs fratries. Pour participer à l'étude, les parents devaient répondre au critère d'inclusion: avoir un enfant d'âge primaire fréquentant l'ED étudiée. Ce critère a été mis en place à la suite du constat d'une période charnière débutant vers l'âge de 13 ans. Lors de celle-ci, la perception des jeunes de leur propre bien-être change et a tendance à se dégrader (Observatoire de la santé, 2019).

Six mères ont montré leur intérêt à participer à une entrevue individuelle et ont marqué leur accord dans un formulaire de consentement. Le guide d'entretien utilisé pour ces entrevues aborde les différents facteurs génériques propices au bien-être tels que l'environnement scolaire, l'implication parentale et le développement des CPS. Ces entretiens semi-directifs, d'une durée approximative d'une heure, se sont déroulés par visioconférence en dehors de l'établissement. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique triangulée par trois analystes, afin de représenter au mieux les propos récoltés et amplifier la validité de l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2016). Ces analyses ont été réalisées de manière progressive et linéaire (Paillé et Mucchielli, 2016).

4. Résultats

4.1 L'environnement proposé par l'ED

L'environnement de l'ED étudiée a été analysé sur base de la charte de l'établissement, et à l'aide des échanges informels avec les porteuses du projet. L'ED est une structure privée qui s'est établie au sein d'une ancienne longère avec jardin. Les locaux n'ont pas de but prédéfini, chacun est libre d'y faire ce qu'il y souhaite, quand il ou elle le désire, dans le respect de l'autre. L'ensemble des personnes, enfant comme adulte, y sont réunies sans regroupement par âge. Cet établissement est une école parentale, elle ne dispose pas de salarié gérant les enfants ou l'administratif. La gestion

des lieux est orchestrée par les enfants et les adultes. Toutes les décisions passent par des assemblées fonctionnant sous la forme d'une gouvernance partagée avec une prise d'accord par consensus. À cela s'ajoute, lors des décisions de grandes importances, l'énonciation des informations liées à ce choix à l'ensemble des membres de l'école et la multiplication des assemblées afin d'ajuster au mieux les dispositions finales. La participation à la prise de décision n'est pas obligatoire, mais aucune procuration n'est envisageable. Ces assemblées sont organisées sur base de la demande d'un ou de plusieurs enfant(s) ou adulte(s) faisant face à une problématique ou souhaitant mettre en place un projet en lien avec la vie de l'établissement. Dans les faits, ces assemblées comptent une majorité d'adultes et une minorité d'enfants. Les enfants s'impliquent réellement dans ces assemblées lorsque les sujets traités les concernent directement (exemple: l'utilisation des écrans).

Chaque parent contribue également au bon fonctionnement du lieu par un apport financier libre et une implication en temps. Ce rapport entre ces deux types de contributions peut varier d'une famille à l'autre en fonction de ses possibilités. Les porteuses de projet ont tous, à un moment donné, eu un de leurs enfants qui a fréquenté les lieux. Cependant, certaines d'entre elles continuent, malgré cette absence de fréquentation, de participer pleinement et bénévolement à la vie de l'établissement.

La structure n'a pas d'horaire imposé, les jeunes et les adultes sont libres d'arriver et de quitter les lieux aux heures désirées. Néanmoins, le départ des lieux d'un ou de plusieurs enfants requiert l'accord préalable de leurs parents et d'avertir les adultes présents. Dans cette école, les enfants peuvent faire ou essayer de faire tout ce qu'ils et elles souhaitent faire, impliquant ainsi la réflexion sur le *quoi*, le *quand*, le *où*, le *comment*, le *avec qui*, etc. L'accompagnement des enfants est géré par quatre adultes volontaires, ces derniers varient d'un jour à l'autre et contribuent à garantir la sécurité, la liberté et le respect mutuel. Parmi ces adultes, un grand nombre de parents participent à ces missions en prenant des rôles de coordination, de médiation et de communication. De plus, les enfants de moins de six ans ne peuvent fréquenter l'établissement que s'ils sont accompagnés². D'autres personnes fréquentent également les lieux, comme des artistes et des informaticiens, pour répondre aux sollicitations des jeunes. Chaque enfant est libre de participer ou non aux ateliers proposés et chacun d'eux peut également être l'initiateur et l'organisateur de l'un d'entre eux. Des séances d'apprentissages formels, non obligatoires (et qui parfois ne comptent aucun jeune), sont également organisées, soit à la suite de la demande d'un enfant, soit par une personne (parent ou bénévole) qui le souhaite.

2 Par un de leurs parents ou une personne adhérant aux valeurs de l'établissement.

La communication libre est pratiquée au sein de cette école. Cette communication repose, selon la charte, sur l'écoute bienveillante, la disponibilité et l'intérêt de l'adulte pour les projets, les créations et les ressentis de chaque enfant tout au long de la journée. L'établissement met également en place des moments de médiation lorsqu'un conflit se crée entre les enfants, entre un/des enfant(s) et un/des adulte(s), ou même encore entre plusieurs adultes. Ces moments peuvent s'organiser avec ou sans la présence d'un adulte, certains enfants peuvent jouer le rôle de médiateur et aider les différentes parties à solutionner le conflit. Cependant, quand la situation conflictuelle est complexe, un dispositif, appelé moulin à solution, est mis en place. Ce dernier consiste en une écoute individuelle des différentes parties, suivie d'une médiation commune et ensuite de la mise en place de solutions réalistes.

4.2 L'implication parentale

Le choix de cette école parentale privée suppose une implication élevée des familles. En conséquence, l'approfondissement des propos de notre échantillon a permis de clarifier les formes d'implication parentale (Larivée, 2008) présentes au sein de cette structure.

Dans un premier temps, la consultation et l'information mutuelle sont fortement pratiquées au sein de cette ED. En effet, une multitude de canaux (courriels, appels téléphoniques, réseaux sociaux et infonuagique) est à disposition afin de transmettre l'ensemble des informations nécessaires. Ces informations concernent les rapports des assemblées, les événements passés et à venir, les incidents rencontrés, les astuces, etc. La grande majorité des mères interrogées sont satisfaites par cette transmission: «Hors le moment où on est sur place... J'ai l'impression que c'est suffisant. Pour le moment, je n'ai pas l'impression qu'on ait besoin de plus» (mère 5). Cependant, l'une des mères soulève les difficultés liées aux échanges sur les réseaux sociaux, notamment par l'absence de plusieurs parents sur ces plateformes, impactant le transfert de certaines informations. Cette contrainte conduit les membres de l'ED à trouver de nouvelles solutions de communication en vue d'éviter la perte d'informations, notamment par la transmission, par courriel, des renseignements importants communiqués sur ces réseaux. En revanche, l'ensemble des répondantes indiquent préférer les échanges verbaux réels, car ceux-ci facilitent les échanges riches, tout en réduisant la multitude de canaux de communication qui complexifient l'appréhension de l'information.

En deuxième lieu, la concertation et la coordination sont pratiquées sous différentes formes. En effet, tout d'abord, lors de l'inscription d'une nouvelle famille, une réunion est organisée avec les nouveaux venus.

D'autres réunions, appelées tables de parole, sont également organisées au sein de l'ED, celles-ci pouvant porter notamment sur les difficultés rencontrées à l'ED, ou sur les aspects liés à l'éducation et aux contrôles de la FWB. Au sein de ces moments d'échanges, les membres présents discutent des actions pouvant être mises en place pour répondre aux problèmes et aux sollicitations.

Dans un troisième temps, les répondantes appuient l'importance de l'égalité et la reconnaissance entre les différents membres de l'ED. Cette reconnaissance de chacun permet de favoriser l'apport d'un soutien aux enfants et aux familles. En effet, les parents s'investissent, en fonction de leurs compétences, dans l'organisation et la mise en place d'ateliers: «Je propose de temps en temps des ateliers. J'ai déjà proposé des ateliers *cupcakes*, décorations, des ateliers volcans avec du bicarbonate-vinaigre» (mère 6). Mais également dans les tâches quotidiennes telles que le nettoyage, les courses, ainsi que l'accompagnement de l'enfant. Ce partenariat s'entretient également entre les adultes de l'ED par le biais du partage des connaissances et des compétences de chacun d'entre eux: «[L'un des parents] s'y connaît dans les plantes, donc du coup elle me donne des renseignements sur les plantes, m'apprend à les reconnaître et à les utiliser» (mère 3).

En quatrième lieu, l'ensemble des répondantes informe de l'implication des familles dans la prise de décisions en lien avec le fonctionnement de l'ED. En effet, tous les membres de l'ED sont invités aux assemblées générales ainsi qu'aux réunions. Durant celles-ci, les parents ont la liberté d'émettre leur proposition qui sera, ensuite, discutée pour permettre son approbation ou sa désappropriation par l'ensemble des membres présents (bénévole, enfants, autres parents, etc.). Les mères interrogées invoquent l'importance de participer à ces séances, certains parents ont même instauré l'utilisation de logiciel permettant aux familles non présentes sur les lieux de participer à distance. Néanmoins, lorsqu'elles ne peuvent y participer, les répondantes indiquent ressentir de la frustration. Pour cause, participer à ces instances représente, pour les personnes interrogées, la construction d'un vivre ensemble propice au développement de chacun, adulte comme enfant. En plus de ces assemblées, les parents peuvent exercer, de manière volontaire, un rôle actif au sein de l'ED. Ces rôles sont aménagés sous la forme de mandat de six mois à un an: «À chaque mandat, de six mois, un an, la personne qui prend le rôle doit elle-même sentir si elle a envie de continuer ou pas. [...] C'est ça, le but c'est vraiment la diversité, d'être soi et de pouvoir s'écouter soi-même» (mère 1). Ces rôles consistent notamment en la coordination et l'ancrage des valeurs, l'accompagnement des adultes et facilitateurs, la coordination plénière, les recherches de subsides,

la comptabilité, la gestion administrative, etc. Ils peuvent être, comme l'indiquent les répondantes, exercés par l'ensemble de la communauté, incluant les nouveaux venus. De plus, les différents membres ne sont pas cloisonnés dans leur rôle, ils ou elles peuvent à tout moment épauler une autre personne à réaliser ses missions:

Je suis à l'aise avec mes rôles parce que je n'ai pas pris des rôles hyper lourds et du coup, quand je vois que quelqu'un a un rôle et qu'il a plus de mal, je peux l'aider. En fait, les rôles sont là pour être sûr que ce soit fait, mais c'est essentiellement coordonné pour que ce soit fait, ce n'est pas parce que ce n'est pas mon rôle que je ne le fais pas. (mère 3)

Enfin, même si l'ensemble des personnes interrogées a conscience de l'aspect primordial de l'implication pour le bon fonctionnement de l'ED, ces mères ont également évoqué l'intensité variable du degré d'engagement de la part des différents membres, sans pour autant relever d'exemples d'une absence totale d'implication. Cette variabilité est expliquée par différentes contraintes telles que le manque de temps, l'éloignement géographique et les raisons personnelles.

Certains parents ne peuvent pas s'impliquer comme ils ou elles le souhaitent, et ce, notamment du fait de leur occupation professionnelle qui les empêche d'être à l'ED, ou d'assister à toutes les assemblées et réunions:

Avant, je participais à chaque assemblée, sans compter les réunions sur le côté des groupes, etc. Mais là, avec mon boulot, ce n'est plus possible en fait. Je me rends compte qu'il y a trop et donc je suis plus frustrée de devoir lire les rapports. (mère 3)

La distance entre l'ED et le domicile familial est également citée comme une limite à l'implication régulière des parents: «Ces derniers temps, [j'ai été] un peu distante parce que j'ai déménagé» (mère 6). Malgré une distance importante entre ces deux lieux, les familles maintiennent la présence de leur enfant, car cette structure est, d'après eux, socialement riche. Néanmoins, comme l'indique la majorité des répondantes, l'ED s'est adaptée en vue de conserver une implication de l'ensemble des parents dans les instances organisationnelles, en proposant d'assister à ces assemblées à distance. D'autre part, l'une des personnes interrogées indique s'être effacée à la suite de problèmes personnels qui l'ont empêchée d'assumer sa place au sein du groupe. Cet effacement l'a conduite actuellement à une période de réconciliation où elle tente de se reconnecter avec elle-même et avec le groupe: «Je souhaite retrouver ma place, [...] j'ai fait un retour après une période assez difficile, donc je dis réconciliation pour toutes ces raisons» (mère 1). Pour d'autres, ce sont des raisons liées à des problèmes

de santé ou à une naissance: «Je m'investis plus quand j'ai plus de temps. Ici, on va de nouveau accueillir un bébé donc voilà les autres sont prévenus que je ferai moins au niveau rangement, je serai moins présente, j'inventerai moins d'activités avec les enfants» (mère 3).

Ces implications variables occasionnent, comme l'indiquent certaines mères, l'essoufflement des personnes régulièrement présentes. En effet, l'encadrement des enfants et l'organisation des événements requièrent une présence et une énergie importante: «On n'est pas encore assez de parents à pouvoir être sur place. Et donc, il y a beaucoup de personnes qui viennent régulièrement et qui, à mon avis, se fatiguent beaucoup aussi» (mère 5). Cette différence d'implication est également accentuée par les possibilités d'implication, pouvant être de l'ordre de la contribution en temps, ou une contribution financière si les parents n'ont pas suffisamment de temps à consacrer à la vie de l'école. Néanmoins, malgré cette implication variable, les parents accordent une confiance totale et témoignent leur gratitude aux personnes qui sont présentes régulièrement sur place pour accompagner les enfants.

4.3 Les CPS

Le développement des CPS a été étudié à travers le prisme des propos des mères, premières observatrices de l'enfant. Chacune des trois dimensions et leurs sous-compétences ont donc été examinées à partir des entretiens menés.

4.3.1 Les compétences émotionnelles

Les mères interrogées ont constaté des changements quant aux compétences émotionnelles de l'enfant. Plus de la moitié d'entre elles attestent d'une amélioration, même si tout n'est pas encore acquis, de la reconnaissance des émotions chez leur enfant, induisant une meilleure régulation émotionnelle: «Quand elle était frustrée ou contrariée, ça lui allait très loin. Et c'est vrai que là, je trouve qu'il y a une bien meilleure gestion de la frustration, de la contrariété. Parce qu'évidemment, avec les enfants, il faut qu'elle s'adapte» (mère 2). Ces personnes constatent également une plus grande empathie de la part de leur enfant: «[I] met beaucoup plus de mots sur ce qu'il ressent, sur les émotions. Il va aussi beaucoup plus essayer de comprendre ce que l'autre ressent» (mère 6). Ces capacités ont notamment été acquises, selon ces mères, par l'utilisation de la communication non violente (CNV) au sein de l'ED qui implique l'expression de ses ressentis et l'écoute de l'autre. Ces compétences établies à l'école ont même, d'après l'une des répondantes, eu une incidence sur le fonctionnement des réunions familiales:

[L]e groupe [...] [de l'ED] est important pour ça. Parce que la manière dont on gère les conflits, ou on interroge les enfants, ou on parle... Pour moi, c'est un apprentissage qu'elle n'avait pas fait à son ancienne école, qu'elle a bien fait sur le lieu de l'ED et que nous-même, on réutilise à la maison. Il y a des choses qu'on réapprend aussi à l'ED, les réunions familiales ne sont plus les mêmes, je pense qu'il y a de l'amélioration. (mère 2)

Quant aux compétences d'autoévaluation et d'autorégulation, elles sont développées de manière hétéroclite chez les enfants. Pour cause, l'un des parents témoigne que son enfant n'a pas encore la maturité nécessaire pour la maîtrise de ces compétences:

Le problème qu'il a maintenant, c'est que dès qu'il ne sait pas faire quelque chose, il s'énerve, il dit qu'il est nul. Et donc, je pense que c'est parce qu'il y a des choses qu'il n'arrive pas à faire et il n'arrive pas encore à le dire. Pour lui, c'est «je ne sais pas faire», «je suis bête», «je suis nul», «je n'y arriverai jamais». Pour le moment, il est dans ce stade-là, mais ce n'est pas grave, ça va évoluer, on va y arriver. (mère 6)

Cette personne ajoute que malgré cette difficulté, elle observe que son enfant a trouvé des méthodes lui permettant de s'autoréguler: «Pour les émotions, il arrive à s'autogérer. Par exemple s'il s'énerve, il va respirer plusieurs fois, il va se dire «zen, zen, zen». Il arrive à comprendre qu'il est en train de s'énerver et que ça va aller trop loin» (mère 6). D'après plusieurs mères, leur enfant est à présent capable de prendre conscience, d'analyser et de réguler ses actions: «Ça arrive très souvent que quand mes enfants me parlent et d'un seul coup, ils s'arrêtent et me disent: "Excuse-moi, je crois que je viens de te parler mal et ce n'était pas très gentil, je te crie un peu dessus"» (mère 5). L'une des personnes interrogées suppose que cette faculté serait attribuée à la liberté d'action proposée au sein de l'ED et à l'observation des effets de leurs comportements: «J'ai l'impression qu'ils ont eu assez d'espace que pour pouvoir le faire et pouvoir le sortir librement et du coup, sentir les effets que ça pouvait avoir. [...] Je pense que ça joue dans l'autorégulation» (mère 5).

Concernant la gestion du stress, les parents s'accordent sur le fait que les enfants sont en général moins stressés et arrivent à planifier leurs actions:

Ils sont beaucoup plus calmes et beaucoup plus posés et en fait, quand ils sont dans un moment de stress, j'ai l'impression qu'ils le gèrent. C'est-à-dire qu'avant ils se seraient stressés, angoissés et là maintenant ils courent dans tous les sens, mais

c'est comme s'ils avaient fait une liste de tout ce qu'ils devaient se dépêcher de faire pour pouvoir y arriver. C'est assez bien géré. (mère 5)

L'une des mères atteste une forte diminution des tics de son enfant. Sa fille avait de grandes difficultés à converser avec un adulte, ce qui n'est plus son cas à présent: «Elle n'a plus ses tics comme elle avait avant. Parfois, des tics reviennent encore quand elle est stressée, mais je vois qu'à l'ED, elle n'a aucun stress avec les adultes» (mère 3). La répondante l'explique par l'acquisition progressive des capacités d'autorégulation et de gestion du stress de son enfant grâce à la vie en communauté. Malgré cette meilleure gestion constatée, une partie des répondantes confirme que le stress ne disparaît pas totalement, mais qu'il ne produit plus d'état d'anxiété face à des situations stressantes, comme elle pouvait l'observer auparavant.

La manière dont ces compétences ont été acquises est tout de même à nuancer. En effet, l'ensemble des mères stipulent que l'environnement familial joue également un rôle dans le développement de ces compétences: «Le milieu familial est très important, donc l'ED peut faire évoluer les compétences émotionnelles, mais si le milieu familial n'évolue pas avec, ça ne reste pas» (mère 1). De plus, comme plusieurs répondantes l'indiquent, les valeurs de la famille sont en cohérence avec celles de l'ED, ce qui favorise, selon elles, l'acquisition de ces compétences. En outre, l'une des mères interrogées déclare utiliser des outils, au sein du domicile familial, favorisant le développement des compétences émotionnelles: «En même temps, je leur ai appris les outils de gestion des émotions, ils ont appris leurs émotions avant qu'ils aillent à l'ED» (mère 1). Néanmoins, cette répondante ajoute que l'école permet l'acquisition de ces compétences pour les enfants dont les parents ne maîtrisent pas les outils nécessaires: «À l'ED, les adultes qui sont là permettent, si les parents n'ont pas les outils, de montrer aux enfants une autre façon de gérer le stress, de gérer des émotions, de gérer les conflits» (mère 1). D'autres parents utilisent des personnes extérieures afin de répondre aux besoins de l'enfant. C'est notamment le cas d'une famille qui agit en amont de la situation stressante que sont les examens, en mobilisant l'aide d'un neuropsychiatre:

[I]l y a une partie qui est liée à l'ED, mais pas seulement. Par exemple, sa source de stress principal sont les examens. On est allé voir un neuropsychiatre, neuropsychologue pour l'aider parce qu'il était tellement stressé qu'il perdait tous ses moyens. Ce qui le stressait, ce n'était pas le fait de passer les examens, c'était de peut-être devoir retourner à l'école. (mère 4)

Enfin, l'une des personnes interrogées ajoute qu'elle ne peut pas certifier que l'acquisition de ces compétences provienne uniquement de

l'ED. En effet, cette appropriation peut également être en accord avec le développement naturel de l'enfant:

Mes enfants explosaient assez facilement. Et là, maintenant, ils sont totalement apaisés. Mais de là à dire que c'est grâce à l'ED? Encore une fois, c'est compliqué pour moi parce que je vois qu'ils ont grandi. Donc, c'est peut-être aussi une part de qui ils sont. Ça peut être lié. Je suis sûre que c'est lié, mais de là, à l'affirmer. (mère 5)

4.3.2 Les compétences sociales

L'ensemble des familles atteste d'une évolution des compétences sociales de leur enfant depuis qu'il fréquente l'ED. Cette évolution se manifeste par de plus grandes habiletés de l'enfant à communiquer avec autrui:

Il n'a jamais été un enfant à aller vers les adultes. Il a toujours été à attendre, il va s'observer, il va voir s'il peut faire confiance, est-ce qu'il peut aller vers la personne. Ici, je le trouve beaucoup plus ouvert. Il va plus vite discuter, il va discuter avec tout le monde, il va dire ce qu'il pense. (mère 6)

Ces compétences sociales se manifestent également dans une aisance, à exprimer ses opinions et à s'affirmer:

Alors qu'ils ont toujours été eux-mêmes dans leur façon d'agir et d'interagir. Mais j'ai vu une espèce d'aisance et de facilité de plus en plus présente et en fait, ils osent de plus en plus vraiment être eux-mêmes. Pas au sein de l'ED, mais à l'extérieur. À l'ED, il y a toujours eu cette facilité d'être eux-mêmes. Alors c'était un peu plus facile, ça s'est amplifié et ça s'est ancré. Mais du coup, à l'extérieur, j'ai pu le constater. (mère 5)

Les mères, par leurs propos, attestent d'une plus grande aisance dans les interactions interpersonnelles, et ce, par la liberté du cadre offert au sein de l'ED.

D'autre part, des évolutions quant aux capacités d'empathie, de gestion des conflits et d'affirmation de soi sont également constatées par ces mères: «[...] je vois qu'ils ont beaucoup plus d'empathie, ils gèrent mieux les conflits. Je pense qu'ils sont plus capables de gérer les conflits et de dire ce qu'ils pensent et oser dire ce qu'ils pensent» (mère 1). Ces progressions trouvent, en partie, leur source, selon les répondantes, dans les mécanismes tels que la CNV et la gestion démocratique appliquée au sein de l'ED:

Pour moi, c'est tout cet aspect de gestion démocratique du lieu, c'est très important, à titre individuel et même pour les enfants, je dirais, parce qu'ils apprennent là-bas aussi à gérer les

conflits, on leur donne vraiment tout un recul. Ma fille aînée a énormément appris, ma fille cadette aussi. (mère 2)

Enfin, les attitudes de collaboration et d'entraide se sont également développées selon ces mères. D'après l'une d'entre elles, cela est dû aux valeurs portées par l'ED, qui prônent le vivre ensemble et l'entraide plutôt que les attitudes de compétition et de comparaison:

Et puis alors, surtout, ce qui me marque, ce que je vois quand je vois d'autres enfants qui viennent à la maison, il n'y a pas le côté compétitif. Il n'a jamais trop aimé, mais quand même, ça se développait avec ce qu'il vivait à l'école, parce qu'on se compare. (mère 4)

4.3.3 Les compétences cognitives

Les propos recueillis montrent une progression, même si celle-ci est parfois mince, des compétences liées à la prise de décision et la pensée critique des jeunes depuis qu'ils ou elles fréquentent l'ED. Cette plus grande aisance pour poser un choix provient, d'après l'une des mères, de la liberté de choix qui s'offre à l'enfant dans le cadre de l'ED, où personne ne lui impose une activité ou un horaire:

Parfois, il disait que toute façon, [à l'école traditionnelle] il n'avait pas le choix et ça lui ne demandait pas de réfléchir à ce qui était bon ou mauvais pour lui, puisque de toute façon on décidait à sa place. Donc, oui, je pense que ça a vraiment un impact, notamment pour le choix des activités, le temps qu'il va passer à faire certaines choses, comment il va s'y prendre... Dans tout ça, il apprend à faire des choix, tout le temps. (mère 4)

Certains des propos nuancent également cette évolution par l'aspect alternant de choix impulsifs et de choix réfléchis. L'une des personnes interrogées témoigne des difficultés encore actuelles quant à l'apposition d'un choix par son enfant:

Mon fils a un gros problème avec ça, mais là ça va mieux. Il va se mettre dans des états pas possibles parce qu'il n'arrive pas à choisir. Ça peut être vraiment pour des bêtises, du style aujourd'hui tu préfères aller te promener au parc ou tu préfères regarder un film? (mère 4)

De plus, les enfants, selon les propos recueillis, se questionnent et questionnent le monde qui les entoure de manière quasi permanente. Leurs certitudes évoluent en fonction des remises en question successives:

Oui, remettre le monde en question en permanence et remettre tout en question. Donc, ils cherchent à savoir à comprendre le pourquoi du comment et comment ça se fait. Donc ils ont des certitudes, mais même leurs certitudes bougent au bout d'un moment. (mère 4)

Deux des mères interrogées supposent que cette aisance provient de la liberté entretenue au sein de l'ED, ainsi que la fréquentation d'enfants ayant une éducation basée sur l'expression libre et le questionnement: «Donc peut-être qu'elles ont cette capacité de remettre le monde qui les entoure en question, de par cette liberté qu'elles peuvent avoir à l'ED» (mère 3). Néanmoins, cette acquisition, comme l'affirment l'ensemble des répondantes, n'est pas uniquement à l'origine de l'école, elle est co-construite avec l'ensemble des environnements qui entourent l'enfant, et notamment, la place prépondérante de l'environnement familial:

On remet déjà tout en question à la maison, elle nous suit. À certains moments, on discute dans la voiture des différentes choses avec ses sœurs et puis elle est derrière et elle dit: «Ah, j'adore ma famille.» Donc elle est un peu rebelle à l'origine, la remise en question, il y a de la rébellion déjà à l'intérieur. (mère 2)

5. Discussion et conclusion

Ces dernières années, de nombreuses études évaluant les facteurs objectifs et subjectifs du bien-être de l'enfant ont été menées à travers le monde (Crépin et al., 2019; Moreau et al., 2017).

Les premiers facteurs objectifs analysés sont les différents climats de l'environnement scolaire. Ceux-ci ont été approchés par le biais de la charte de l'établissement et des échanges informels avec les porteuses du projet. Dans ces derniers, nous retrouvons la communication libre et ses composantes pouvant être liées au soutien social, qui est un élément clé dans le maintien d'un climat relationnel favorable. Ce type de soutien de l'adulte à l'enfant est la caractéristique scolaire qui influence le plus le bien-être du jeune (Baudouin et Galand, 2018) et qui pourtant fait défaut dans les écoles de la FWB (Moreau et al., 2017). Elle est considérée comme un facteur de protection pour les enfants confrontés à des situations de vie compliquées (Baudouin et Galand, 2018). De plus, au sein de cette école, tous les jeunes sont considérés et traités comme égaux, cette égalité se marquant également entre les adultes et les enfants. Cette posture de non-différenciation favorise la satisfaction de vie et le bien-être de manière générale (Baudouin et Galand, 2018). À cela s'ajoute la possibilité

d'implication importante des jeunes dans la prise de décisions de la vie de l'école et à l'école, celle-ci jouant un rôle sur différentes dimensions du bien-être, dont la fréquence d'émotions positives ressenties à l'école et la satisfaction de vie (Baudoin, 2018). Dans un second temps, la sécurité au sein de cet établissement est balisée par des règles construites par l'ensemble de la communauté, par l'utilisation d'outils comme la CNV et la mise en place de moments de médiation pour régler les conflits naissants. Ces différents constituants composent un cadre qui se veut rassurant et familial. Ce cadre est l'un des facteurs les plus importants du bien-être scolaire (Baudoin, 2018). Quant aux espaces de médiation et le moulin à solutions, ils reposent sur des principes pouvant être efficace pour gérer les conflits. En effet, ces dispositifs facilitent l'expression des ressentis et la recherche d'aide auprès d'une personne référente (adulte ou enfant). De plus, ils permettent l'application des règles de manière souple afin de coller au mieux au contexte spécifique de la situation et de trouver ainsi les meilleures actions et solutions à envisager (Pössel et al., 2016). Enfin, le climat d'apprentissage de cette école est basé sur des valeurs telles que la liberté, l'autonomie et la motivation, propre à l'éducation autodirigée. Ces valeurs seraient, selon Hospel et Galand (2016), favorables à un niveau de bien-être émotionnel supérieur.

L'implication parentale et le développement des CPS ont été étudiés sur base de facteurs subjectifs (Gorza et Bolter, 2012), non pas en donnant la parole aux jeunes, mais à leurs parents. Avant de débiter cette analyse, il est indispensable de considérer les spécificités de l'ED étudiée que sont la composition de ses membres et les mécanismes de prises de décisions. En effet, ce sont principalement les parents qui composent l'équipe éducative. De plus, cet établissement implique les familles de manière active dans la prise de décisions liées à la gestion et à l'organisation de l'école, ce qui correspond, selon Larrivée et al. (2006), au plus haut niveau d'implication parentale. Les manœuvres liées à l'apposition d'un choix par consensus apportent, quant à elles, des informations supplémentaires sur le degré d'implication des familles qui se rapproche davantage de la fusion, de par la formation d'une entité rassemblant l'ensemble des personnes gravitant autour de l'école (Larivée, 2008). Néanmoins, certaines variabilités sont observées quant à l'implication des parents. Pour cause, les familles font face à des contraintes telles que le manque de temps lié aux obligations professionnelles, à l'éloignement géographique séparant l'école du domicile, ou encore à des raisons personnelles comme une naissance. Ces responsabilités parentales sont citées comme des obstacles à l'implication (McWayne et al., 2004), induisant une participation non homogène des différentes familles. Cependant, des adaptations ont été mises en place par l'école, comme la participation à distance aux assemblées, qui permettent

de pallier les difficultés rencontrées par les parents pour s'impliquer. Ce processus est, d'après McWayne et al. (2004), nécessaire à la concrétisation de l'implication parentale. Cette structure répond donc aux droits collectifs conférés aux parents en FWB et qui sont pourtant très souvent absents des écoles (Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017). Ces droits correspondent à l'inclusion des familles dans les structures formelles organisant le système éducatif (Rizzi et al., 2008) et contribuent à la convergence des perceptions et des attentes des différentes parties (Sadek et Lahaye, 2021). Cette convergence favorise la création d'une communauté égalitaire, démocratique et solidaire qui vise à l'émancipation et au développement global de l'enfant (Gagnon et Marchand, 2022).

Quant au développement des CPS, les mères attestent d'un développement harmonieux de leur enfant. Ceci pourrait s'expliquer, aux yeux des parents, par différentes pratiques mises en place au sein de cette école telles que la liberté accordée au jeune, la gouvernance partagée et les outils de CNV. En effet, l'établissement accorde une totale liberté à l'enfant dans ses actions et dans ses choix, cette spontanéité procurant à l'enfant une place centrale dans sa propre construction (Rebetez, 2006). Selon Simonot (2012), l'augmentation des responsabilités accordées au jeune lui permet d'analyser les situations afin d'établir ses propres choix sur base volontaire. Cela favoriserait son engagement et sa motivation intrinsèque qui sont étroitement liés au développement de son autonomie, de sa persévérance et de son sentiment d'efficacité personnelle. Par cette liberté d'actions et de choix, l'enfant régisse les différentes stratégies à mettre en place pour s'adapter à son environnement et aux différentes situations auxquelles il fait face, développant ainsi ses compétences cognitives (Carton et al., 2023). Ce fonctionnement induit, comme l'indiquent Bouchard et Fréchette (2011), l'emploi d'habiletés, de planification, de contrôle et de régulation permettant à l'enfant d'agir efficacement. Quant à la gouvernance démocratique, elle permet l'édification «d'une identité sociale partagée en contexte de pluralisme» (Lefrançoise, 2006, p. 5), favorisant la responsabilisation de chaque membre de l'établissement par la construction d'une identité collective et d'un sentiment d'appartenance à un groupe (Bouchard et Fréchette, 2011). Par cette construction, le jeune appréhende sa socialisation par l'intériorisation de normes et de valeurs (Connac, 2019), ainsi que par l'utilisation de démarches démocratiques qui le pousse à collaborer, à communiquer et à s'affirmer (Rebetez, 2006), faisant ainsi écho au développement de ces compétences sociales. Néanmoins, le constat réalisé sur le terrain montre une implication minoritaire des jeunes dans les instances décisionnelles, ce qui questionne les effets de cette gouvernance partagée sur les enfants. En outre, la soustraction de l'autorité maintenue par l'adulte à travers ce fonctionnement démocratique et la place accordée

à l'enfant favorisent l'appréhension des valeurs liées à l'engagement, à la responsabilisation et la fraternité (Connac, 2019). Enfin, les outils de CNV contribuent à la reconnaissance et à l'expression des émotions, y compris les émotions négatives (Mouton, 2013). Ces outils impliquent toutes les parties prenantes dans la gestion de la situation problème et la régulation des émotions individuelles. La CNV mobilise également une écoute active et la compréhension d'autrui, ainsi que la capacité à exprimer ses propres ressentis (Lecloux et al., 2010), qui peuvent, dès lors, être favorables au développement des compétences sociales de l'enfant. Par ailleurs, l'utilisation ponctuelle de ces outils par la communauté encourage, selon Fortin (2015), le développement des compétences émotionnelles.

Les différents facteurs génériques au sein de cette ED sont donc mis en place de manière multiple et parfois, très différente des pratiques de l'enseignement de la FWB. Néanmoins, cette enquête ne permet pas de statuer sur les réels bienfaits de ces pratiques sur le bien-être des jeunes et leur réussite éducative. Pour cause, de nombreuses limites composent cette étude. En effet, cette dernière a été menée au sein d'une seule et unique ED, et qui plus est, sur un échantillon composé exclusivement de mères.

Selon Poncelet et al. (2019), cette composition peut s'expliquer par une tendance plus marquée des mères à s'investir dans la vie éducative de l'enfant. Toutefois, les deux parents gardent des rôles complémentaires dans l'éducation de l'enfant. Outre cette composition impactant l'analyse réalisée, la méthodologie utilisée est empreinte de plusieurs biais, comme le biais de désirabilité sociale qui a pu pousser certaines mères à adapter leurs propos de peur de se sentir jugées, ou encore des biais liés à l'interprétation des propos récoltés, tels que l'illusion holiste ou le biais de surassimilation. Enfin, il importe de rester vigilant quant aux conclusions trop hâtives qu'engendrent l'analyse d'un système éducatif réduit à la notion d'application de pratiques consistant à transmettre les balises et les compétences nécessaires au développement humain (Fabre, 2011). Le bien-être ne provient pas exclusivement du système scolaire où évolue l'enfant. En effet, celui-ci dépend de l'ensemble des systèmes gravitant autour du jeune (Gorza et Bolter, 2012).

Certes, l'ED peut avoir des effets sur le bien-être de l'enfant, notamment en ce qui a trait à l'environnement stable proposé (Gorza et al., 2018), à l'appréhension d'outils non utilisés au domicile familial (Reynaud, 2019), ainsi qu'aux possibilités laissées à l'enfant d'observer et d'expérimenter (Mangrulkar et al., 2001). Néanmoins, ces effets s'intègrent et interagissent avec l'ensemble des actions et des valeurs de la famille, des lieux socioaffectifs, des projets territoriaux et du cadre culturel où évolue le ou

la jeune (Gorza et al., 2018). Peut-on par conséquent réellement étudier de manière isolée l'impact de l'école ou de tout autre système sur le bien-être de l'enfant? À cette interrogation s'ajoute la notion de la pluralité des recueils d'informations. En effet, peut-on réellement étudier les contributions d'un système à travers le prisme d'un seul acteur éducatif? Dès lors, les perspectives d'études complémentaires se multiplient. À titre d'exemple, des analyses quantitatives et qualitatives pourraient être menées auprès des jeunes pour évaluer la perception de leur bien-être, et ensuite croiser ces données avec les points des différents systèmes et acteurs gravitant autour de l'enfant. Ces réflexions appuient l'importance de l'appréhension de la construction de l'enfant à travers ces différents systèmes qui doivent, eux aussi, travailler ensemble dans un but commun. L'existence de ce type de structure pédagogique, accordant une place centrale à la famille, ouvre néanmoins le débat sur les possibilités de construction d'une société où les systèmes pourront davantage s'entremêler dans une direction commune (Caouette, 1978).

Références

- Baudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans G. Espinosa et N. Rousseau (dir.), *Le bien-être à l'école* (p. 14-33). Presses de l'Université du Québec.
- Baudoin, N. (2018). *Effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves. L'approche des structures de buts* [thèse de doctorat non publiée]. UCL.
- Baudoin, N., Hospel, V. et Galand, B. (2014). Contexte scolaire et bien-être des élèves. Dans V. Christophe, C. Ducro et P. Antoine (dir.), *Psychologie de la santé. Individu, famille et société* (p. 97-101). Presses universitaires du Septentrion.
- Bouchard, C. et Fréchette, N. (2011). *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*. Presse de l'Université du Québec.
- Caouette, C. (1978). De l'autonomie à l'autogestion: un projet de socialisation de l'enfant (Réflexions sur l'école-recherche Jonathan). *Le développement des relations sociales chez l'enfant*, 10(1), 167-184. <https://doi.org/10.7202/001116ar>
- Carton, T., Lahaye, W., Glineur, C., Carton, Z. et Seran, L. (2023). Educational practices and the development of psychosocial skills in children aged 9 to 12 attending alternatives schools of the second and third type. Dans G. Kulkhaned-Wehlend, S. Hofmann-Reiter, H. Knecht, S. Wagner, O. Wagner, E. Süss-Stepancik et R. Petz (dir.), *Democratic Education als Aufgabe von Schule und Hochschule* (p. 277-288). PH Wien.
- Collot, B. (2017). *L'école du 3^e type. Explorer un autre paradigme avec les enfants*. L'Instant présent.

- Connac, S. (2019). Origines et valeurs des conseils coopératifs d'élèves. *Éducation et socialisation*, 53, 1-37. <https://doi.org/10.4000/edso.7281>
- Crépin, F., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., Quittre, V. et Lafontaine, D. (2019). *Résultats de l'enquête PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles: le climat scolaire*. Fédération Wallonie-Bruxelles. https://www.pisa-fwb.uliege.be/cms/c_8675084/fr/pisafwb-autres-analyses-plus-approfondies
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/la-socialisation--9782200601423.htm>
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27. <https://doi.org/10.7202/706615ar>
- Dumond, M. et Brabant, C. (2020). Les normes sociales collectives au sein des groupes de soutien d'apprentissage en famille. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 22(3), 22-44. <https://doi.org/10.7202/1081286ar>
- Espinosa, G. et Rousseau, N. (2018). *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique? *Revue internationale de philosophie*, 257(3), 97-118. [10.3917/rip.257.0097](https://doi.org/10.3917/rip.257.0097)
- Feldman, J. (2001). *The moral behavior of children and adolescents at a democratic school* [communication]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle. <https://eric.ed.gov/?id=ED453128>
- Fortin, J. (2015). Comment réussir un projet mobilisant les compétences psychosociales. *La santé en action*, 431, 17-19.
- Gagnon, F. et Marchand, I. (2022). La participation parentale en contexte scolaire au prisme de la justice sociale et de la parité de participation. *Sciences et actions sociales*, 2(17), 229-255. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0229>
- Gorza, M. et Bolter, F. (2012). Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible? *Journal du droit des jeunes*, 2(312), 26-36. <https://doi.org/10.3917/jdj.312.0026>
- Gorza, M., Houzelle, N., Sempé, S., Lasbeur, L., Hamsany, M., Du Roscoât, E. et Cardoso, T. (2018). Promouvoir la santé de l'enfant en soutenant les compétences parentales: l'action de santé publique France. *Enfance et psy*, 77, 37-48. <https://doi.org/10.3917/ep.077.0037>
- Greenberg, D. (2017). *L'école de la liberté* (D. Thomas et M.-S. Chatelain, trad.). Mama éditions. (Ouvrage original publié en 1995)
- Hospel, V. et Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
- Kerger, S., Poncelet, D. et Dierendonck, C. (2015). Comment favoriser la collaboration école-famille: boîte à outils [communication poster]. XVI International conference of AIFREF, Bilbao. <http://hdl.handle.net/10993/36245>

- Korkmaz, H.-E. et Erden, M. (2014). A delphi study: the characteristic of democratic schools. *The Journal of Education Research*, 107(5), 365-373. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>
- Lamboy, B. et Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, 26(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lamboy, B., Shankland, R. et Cardoso, T. (2016). Prévention et promotion de la santé mentale chez les enfants par le développement de la pleine conscience et des compétences psychosociales. Dans E. Fall (dir.), *Introduction à la pleine conscience* (p. 187-205). Dunod.
- Larivée, J. S. (2008). Collaborer avec les parents. Portraits, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement* (p. 233-262). Presses de l'Université du Québec.
- Lefrançois, D. (2006). *Défense d'un modèle délibératif de la citoyenneté et analyse de ses implications normatives en matière de formation civique: perspectives philosophiques sur l'éducation à la citoyenneté dans le contexte de la réforme éducative québécoise* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Legavre, A. (2022). Devenir «fondateur d'école»: un processus de valorisation de l'alternative scolaire privée. *Terrain et travaux*, 2(41), 99-125. <https://doi.org/10.3917/tt.041.0099>
- Lecloux, V., Chalant, I. et Vandenborne, É. (2010). Exercice structuré de dynamique des groupes: expérimentons la communication non violente. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 88, 755-765. <https://doi.org/10.3917/cips.088.0755>
- Loi 33036. (2008). 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, 1-6.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. et Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization.
- Maulini, O. (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>
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. et Sekino, Y. (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.
- Moreau, N., Lebacqz, T., Dujeu, M., de Smet, P., Godin, I. et Castetbon, K. (2017). *Comportements, bien-être et santé des élèves. Enquête HBSC 2014 en 5^e-6^e primaire et dans le secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles*. SIPES et Université Libre de Bruxelles.
- Mouton, A. (2013). Un projet pilote pour prévenir la violence à l'école. *Journal du droit des jeunes*, 328(8), 42-43. <https://doi.org/10.3917/jdj.328.0042>

- Observatoire de la santé. (2019). Bien-être à l'école. *Regard sur la santé des jeunes*, 14, 9-181.
- OECD. (2021). *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e82fde1-en>.
- OMS. (1986). *Charte d'Ottawa*. Organisation mondiale de la santé.
- Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). *Projet d'avis*, n° 3 (7 mars 2017). Groupe central.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Poncelet, D., Tinnes-Vigne, M. et Dierendonck, C. (2019). Motivation des parents à s'engager dans l'accompagnement scolaire de leur enfant au préscolaire: l'influence des croyances émotionnelles. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22, 1-23.
- Pössel, P., Rakes, C., Rudasill, K. M., Sawyer, M. G., Spence, S. H. et Sheffield, J. (2016). Associations between teacher-reported school climate and depressive symptoms in Australian adolescents: A-5-year longitudinal study. *School Mental Health*, 8(4), 425-440. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9191-2>
- Rebetez, F. (2006). La médiation par les pairs. *Prismes: revue pédagogique HEP Vaud*, 5, 21-23.
- Reynaud, L. (2019). *Développer les compétences psychosociales au cycle 3*. Retz.
- Rizzi, F., Brunelli, M., Fernandez, A., Arregui Trujillo, V., De Lavernette, C. et Vega Gutiérrez, A.-M. (2008). *L'implication parentale au sein de l'école. Une approche innovante pour une éducation de qualité*. L'Harmattan.
- Sadek, G. et Lahaye, W. (2021). Implication parentale et démocratie scolaire: implication parentale dans la dynamique de démocratie scolaire de deux écoles à pédagogies alternatives. *Éducation et formation*, e-316, 27-41.
- Saracaloglu, A.-S., Gencel, I.-E. et Varol, S.-R. (2004). A comparative research on the democratic attitudes of the teachers and the prospective teachers. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 4(2), 356-364.
- Sezer, S. et Can, E. (2018). Teacher's cognitive constructs on democratic education in schools: A case study. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(1), 92-112. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.137.6>
- Simonot, C. (2012). *Motivation et autorégulation dans l'apprentissage des langues étrangères: contribution à la réflexion sur le rôle du tutorat dans un dispositif d'autoformation partielle* [thèse de doctorat inédite]. Université de Lorraine.
- UNICEF. (2007). *La pauvreté des enfants en perspectives: vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches (Bilan Innocenti 7)*. UNICEF, Centre de recherche Innocenti.