

Entre apprentissages libres et évaluations : Le rapport au savoir des enfants des écoles démocratiques

Entre aprendizagem autodirigida e avaliação:
O relacionamento com o saber das crianças nas escolas democráticas

Between self-directed learning and evaluation:
Children's rapport to knowledge in democratic schools

Tabatha Carton,* Elise Bossut, Eline Lejeune, Elena Gianoultsis, Emma Van Overwael, Anaïs Rousseaux, Floriane Joertz, Willy Lahaye & Charles Glineur

Département de pédagogie sociale et d'andragogie, Université de Mons, Mons, Belgique.

Résumé

À la croisée de logiques éducatives antagonistes, cet article explore le rapport au savoir d'enfants inscrits en écoles démocratiques en Fédération Wallonie-Bruxelles, confrontés aux évaluations officielles requises par leur assimilation juridique à l'enseignement à domicile. À partir d'entretiens menés directement auprès des enfants, l'analyse révèle une pluralité de rapports au savoir, construits à l'articulation de trajectoires individuelles, de socialisations familiales et d'expériences institutionnelles dissonantes. L'évaluation y apparaît comme un espace de négociation, où s'entrechoquent autonomie revendiquée, attentes parentales, et régulations externes. L'analyse met en évidence des formes d'intériorisation du contrôle, des tensions identitaires liées à l'étiquetage scolaire, ainsi qu'un travail subjectif d'arbitrage visant à maintenir une cohérence face à un cadre perçu comme paradoxal. Ces enfants ne se situent ni hors de l'école, ni pleinement dedans. Ils en habitent les marges, en composent les tensions, et donnent à voir des formes alternatives, mais non dénuées de conflictualité, de construction du sens scolaire. Ce faisant, l'étude invite à penser le rapport au savoir non comme une réponse à un dispositif, mais comme le produit mouvant d'un agencement de contraintes, d'aspirations et de représentations, dans lequel se jouent des enjeux de légitimité, de reconnaissance et d'identité éducative.

Mots-clés: rapport au savoir , évaluation , point de vue des enfants , école privée , école démocratique

Resumo

Na encruzilhada de lógicas educacionais conflitantes, este artigo examina a relação com o saber de crianças matriculadas em escolas democráticas na Federação Valônia-Bruxelas, submetidas a avaliações oficiais devido à sua classificação jurídica como ensino doméstico. A partir de entrevistas realizadas diretamente com as crianças, a análise revela uma pluralidade de relações com o saber, construídas na interseção de trajetórias individuais, socializações familiares e experiências institucionais heterogêneas. A avaliação surge como um espaço de negociação onde

* **Correspondence:** Université de Mons, 18 Place du Parc, 7000 Mons, Belgique
E-mail: tabatha.carton@umons.ac.be

autonomia educativa, expectativas parentais e regulações externas se entrelaçam. O estudo evidencia formas de controle internalizado, tensões identitárias associadas à rotulação escolar e estratégias subjetivas de arbitragem para manter uma coerência diante de um quadro normativo percebido como paradoxal. Estas crianças não estão totalmente dentro nem completamente fora do sistema escolar: elas habitam as suas margens, lidam com as suas tensões e constroem formas alternativas – embora marcadas por conflitos – de atribuir sentido à experiência educativa. Esta pesquisa convida, assim, a repensar a relação com a avaliação não como simples resposta a um dispositivo institucional, mas como uma construção dinâmica e situada, moldada por um conjunto de constrangimentos, aspirações e representações, por meio dos quais se negociam continuamente questões de legitimidade, reconhecimento e identidade educacional.

Palavras-chave: relação com o saber, avaliação, perspectiva das crianças, escola privada, escola democrática

Abstract

At the intersection of conflicting educational logics, this article explores the relationship to knowledge of children enrolled in democratic schools in the Wallonia-Brussels Federation, who are subject to official evaluations due to their legal status as homeschooled. Drawing on interviews conducted directly with the children, the analysis reveals a plurality of relationships to knowledge, shaped by the intersection of individual trajectories, family socialisations, and heterogeneous institutional experiences. Evaluation emerges as a site of negotiation, where educational autonomy, parental expectations, and external regulations collide. The study highlights forms of internalised control, identity tensions linked to educational labelling, and subjective strategies aimed at maintaining coherence within a paradoxical framework. These children are neither fully inside nor entirely outside the school system: they inhabit its margins, navigate its tensions, and enact alternative—yet conflictual—ways of constructing educational meaning. This research thus invites us to reconsider the relationship to evaluation not as a passive response to institutional devices, but as a dynamic and situated construction, shaped by a constellation of constraints, aspirations, and representations, through which questions of legitimacy, recognition, and educational identity are continuously negotiated.

Keywords: relationship to knowledge, assessment, children's perspective, private school, democratic school

Introduction

Les écoles démocratiques (ED) ont émergé récemment dans le paysage éducatif francophone, se revendiquant d'un modèle pédagogique fondé sur la liberté, l'égalité et les apprentissages autonomes (Bouillon, 2021; Legavre, 2021). Ces établissements privés, non subventionnés et non reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), se caractérisent par la mise en œuvre de principes visant à l'organisation horizontale, la quasi-absence de hiérarchie entre adultes et enfants, et la liberté laissée aux jeunes dans leurs choix éducatifs (Gray et al., 2021). Les enfants y sont perçus comme acteurs à part entière de leur parcours, construisant eux-mêmes le sens de leurs apprentissages, évoluant dans un cadre non directif et autogéré (Le Menn, 2018; Legavre, 2021).

Les ED sont assimilées juridiquement à l'enseignement à domicile (EAD) en FW-B (Carton et al., 2025). Cette assimilation entraîne l'application des exigences décrétales définies par la FW-B, notamment des contrôles de niveau à intervalles réguliers (à 6,¹ 8 et 10 ans) ainsi que la participation aux épreuves certificatives officielles (CEB, CE1D, CE2D, CESS) devant le jury central² (Loi 33036, 2008, section II et III). Ces obligations légales visent à garantir le respect du droit à l'instruction (Loi 33036, 2008, sections II et III).

¹ Le test des six ans n'est, à l'heure actuelle, pas systématique.

² Hormis le CEB qui se déroule au sein des écoles reconnues par la FW-B.

Une tension peut alors être observée entre, d'une part, les principes pédagogiques fondés sur la liberté d'apprendre à son rythme et, d'autre part, les exigences externes imposant des évaluations à échéances fixes (Carton et al., 2025). Dans un tel contexte éducatif paradoxal, cet article propose d'explorer le rapport qu'entretiennent les enfants aux évaluations officielles, en l'envisageant au prisme du sens qu'ils attribuent à ces pratiques, mais également à leur propre expérience scolaire et à l'institution éducative dans son ensemble. En effet, tout individu donne sens à ce qu'il est, à ce qu'il vit, aux situations auxquelles il est confronté, et agit non en fonction d'une réalité objective, mais selon la représentation qu'il s'en construit (Charlot, 1999). L'individu demeure un sujet actif, son action s'organise à partir des significations qu'il attribue aux situations sociales auxquelles il est confronté, situations comprises comme des configurations de valeurs et d'attentes structurant son activité (Lacaze, 2013). Dans une perspective interactionniste symbolique, ce n'est pas la structure objective qui prime, mais bien l'ensemble des interactions subjectives, répétées et investies de sens, à travers lesquelles les individus définissent les objets, les rôles et les contextes, et (re)construisent en permanence leur rapport au monde social (Blumer, 1962; Lacaze, 2013). Le concept de rapport au savoir permet d'éclairer cette dynamique, il désigne l'ensemble des représentations, attentes et jugements qu'un individu (ou un groupe) construit à l'égard du savoir, de l'École, des disciplines enseignées, des situations d'apprentissage et de lui-même en tant qu'apprenant (Charlot, 1997; Laterrasse & Brossais, 2014). Il peut également être appréhendé comme une relation de sens, entre un sujet et les processus ou produits du savoir (Caillot, 2014). Ce rapport constitue dès lors un levier heuristique pour saisir la manière dont les enfants naviguent entre les principes de liberté éducative promus par les ED et les exigences décrétales auxquelles ils doivent répondre, mais aussi pour comprendre comment ils construisent du sens face à ce paradoxe (Carton et al., 2025), en interprétant et réinterprétant chacune de ses composantes au prisme de leur expérience propre.

Rapport au savoir

Comprendre comment les enfants investissent les pratiques éducatives et évaluatives suppose de s'intéresser aux significations qu'ils attribuent au savoir, à l'École, aux situations d'apprentissage et à leur propre position d'apprenant. Le rapport au savoir constitue ici une notion centrale, en ce qu'il permet d'analyser les logiques subjectives, socialement construites, qui orientent les comportements scolaires et les postures cognitives des élèves (Caillot, 2014; Charlot, 1997).

Ce rapport ne se construit pas *ex nihilo*, mais s'ancre dans plusieurs sphères socialisatrices (Bernard, 2014; Dubet & Martucelli, 1996; Melin, 2019). La sphère familiale joue un rôle décisif, non pas tant à travers des apports cognitifs explicites qu'à travers des représentations, des injonctions, des discours sur l'École ou encore des modèles identificatoires (Charlot, 1997, 2003). Ce cadre symbolique peut transmettre des attentes cohérentes ou contradictoires, qui façonnent le sens que l'enfant attribue aux savoirs et à leur acquisition. Par ailleurs, la fratrie peut occuper une fonction d'appui, de médiation ou de relais, contribuant à l'histoire scolaire du sujet (Charlot, 1999).

D'autres instances participent également à cette construction. Les interactions entre pairs, les regards échangés, les normes implicites qui valorisent ou stigmatisent certains comportements scolaires contribuent à orienter le rapport subjectif au savoir (Charlot, 1999; Laterrasse & Brossais, 2014). De même, les figures pédagogiques influencent ce rapport à travers la qualité des relations éducatives établies notamment via la disponibilité, la reconnaissance, la clarté des attentes, mais aussi l'autorité symbolique (Demba, 2014; Espinosa, 2021). Enfin, la position sociale et les expériences scolaires antérieures constituent des axes interprétatifs à travers lesquels les enfants donnent sens aux institutions et aux exigences qui les traversent (Dubet & Duru-Bellat, 2024).

Dès lors, le rapport au savoir peut être envisagé comme un espace de médiation entre la subjectivité de l'enfant et les formes instituées de l'expérience éducative (Melin, 2019). Ce rapport engage la manière dont l'enfant se perçoit comme apprenant légitime au sein d'un univers de normes souvent implicites, qu'il s'agisse de la conformité aux attentes scolaires, de l'appropriation des codes de l'évaluation ou du sentiment d'appartenance à l'ordre scolaire (Perrenoud, 2010). Dans cette optique, les épreuves apparaissent non seulement comme des moments de mesure, mais comme des situations hautement symboliques, dans lesquelles se rejoue la place assignée ou conquise par l'élève dans l'espace éducatif (Barrère, 2008; Draelants & Cattonar, 2022; Dubet & Martuccelli, 1996). Loin d'être neutres, ces évaluations peuvent renforcer des inégalités de légitimité, surtout lorsqu'elles s'adressent à des élèves évoluant hors des cadres scolaires reconnus et confrontés à des attentes qu'ils perçoivent comme extérieures à leur expérience quotidienne (Draelants & Cattonar, 2022). En adoptant une perspective interactionniste (Blumer, 1969; Lacaze, 2013), il devient alors possible de comprendre comment les enfants donnent sens à ces situations, se positionnent face aux figures d'autorité, et ajustent leurs attitudes en fonction du regard d'autrui et des effets d'étiquetage (Becker, 1963/2024). Cette partie vise ainsi à appréhender le rapport au savoir non comme une propriété individuelle, mais comme une construction située, traversée par des enjeux de reconnaissance, d'adhésion, de résistance ou de contournement, que cette recherche se propose d'explorer.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative exploratoire (Trudel et al., 2007), particulièrement appropriée à l'étude de phénomènes complexes et encore peu documentés. Dans le respect des droits de l'enfant, qui garantissent la liberté d'expression et le droit d'être entendu (Nations Unies, 1989), cette recherche accorde une place centrale à leur parole. La parole des enfants est fréquemment relayée ou interprétée par les institutions et les adultes (Stoecklin & Lutz, 2017). Dès lors, l'enjeu de la recherche est de saisir leurs expériences et la signification qu'ils leur attribuent pour ensuite analyser, de manière inductive (Gaudet & Robert, 2018), la façon dont les enfants inscrits en ED construisent du sens autour des savoirs formels requis dans le cadre des évaluations obligatoires.

Pour mener cette étude, un échantillon constitué par échantillonnage de convenance (Berthier, 2016) a été retenu. Il comprend 11 enfants âgés de 9 à 16 ans, répondant à deux critères d'inclusion (être scolarisés

dans une ED en FW-B depuis au moins un an et avoir déjà été confrontés à un contrôle de niveau ou à une épreuve certificative). L'accès au terrain a néanmoins été conditionné par plusieurs *gatekeepers* (Côté et al., 2020) dont les parents et les responsables des ED où l'enquête a été présentée. Cette situation a restreint l'accès à certains enfants, soit en raison de la réticence de leur ED à diffuser une recherche jugée sensible, soit du fait de parents peu à l'aise avec la thématique abordée. Ce filtrage rappelle que l'accès aux enfants dépend toujours d'intermédiaires dont les intérêts, les craintes ou les tensions perçues influencent la recherche (Côté et al., 2020). Cette médiation constitue en soi un premier enjeu éthique, dans la mesure où elle détermine qui peut (ou non) participer à l'étude et, par conséquent, quelles voix d'enfants deviennent audibles. La participation a reposé sur le volontariat et a été encadrée par un double dispositif de consentement : un formulaire destiné aux responsables légaux et un autre, adapté à l'âge et à la compréhension des enfants (Côté et al., 2018). Ces documents, conformes au RGPD, précisaient les objectifs de la recherche, le traitement des données et les droits des participants (Baribeau & Royer, 2012). De plus, avant chaque entretien, les informations liées à la recherche ont été de nouveau présentées dans un langage accessible, adapté à l'âge et aux capacités de compréhension des enfants (Stoecklin & Lutz, 2018). Au-delà des procédures formelles, l'enjeu était de s'assurer que les enfants puissent réellement comprendre ce à quoi ils consentaient, ce qui implique un travail constant d'ajustement du langage et de vérification de leur degré d'aisance (Côté et al., 2020).

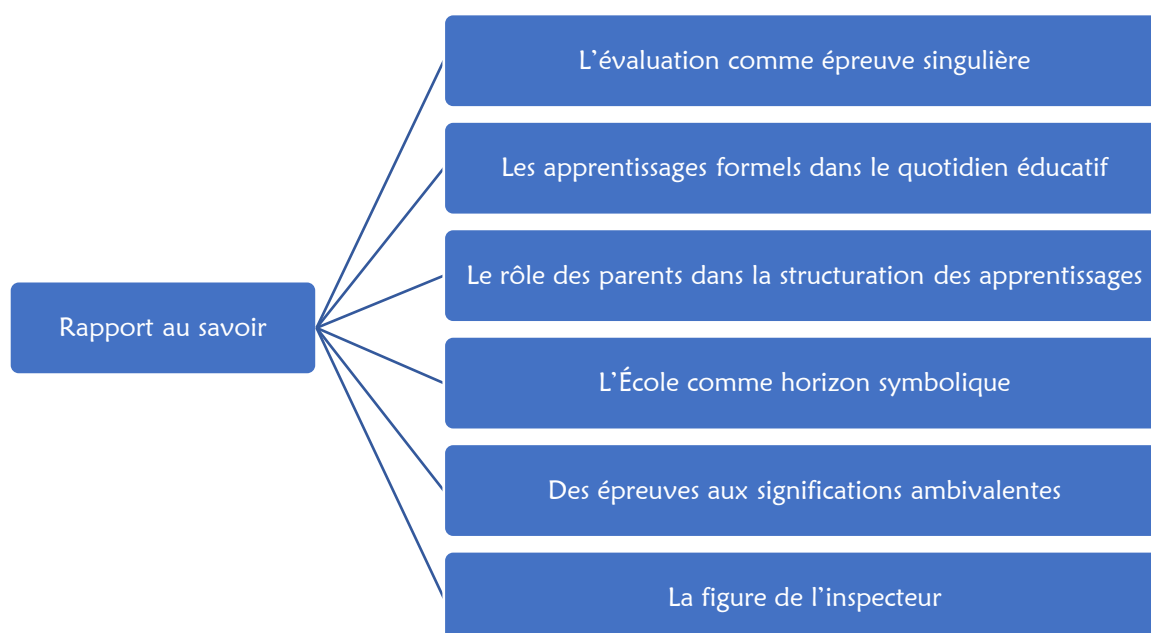
Avant la passation des entretiens, une réflexion spécifique a été menée sur la relation entre l'enfant et l'enquêteur, dans un contexte où ce groupe est souvent perçu comme vulnérable ou en position dominée (Stoecklin & Lutz, 2018). Divers ajustements méthodologiques ont été mis en œuvre pour réduire l'asymétrie notamment la présence de l'enquêtrice plusieurs jours sur le terrain afin d'instaurer un climat de confiance et permettre aux enfants plus jeunes d'initier eux-mêmes la demande d'entretien, sous réserve de l'accord parental ; ainsi que l'absence de contrainte à répondre aux questions posées qui a été répétée à plusieurs reprises aux enfants. Ces ajustements visaient à atténuer, autant que possible, l'asymétrie inhérente à toute relation adulte-enfant (Côté et al., 2020). Même si cette asymétrie ne peut être totalement supprimée, la démarche cherchait à créer des conditions où les enfants pouvaient choisir librement la manière et le moment d'exprimer ce qu'ils souhaitaient partager (Côté et al., 2020). À cela s'ajoute le choix de deux modalités distinctes de collige adaptées en fonction de l'âge et des demandes des enfants. Pour les enfants de 12 ans et moins, des entretiens semi-directifs en présentiel ont été complétés par une séquence d'évocation libre, afin de recueillir les éléments les plus saillants associés aux évaluations. Des cartes émotionnelles étaient proposées en soutien à l'expression des ressentis, dans une logique d'ajustement aux capacités mnésiques des enfants (Brainerd & Reyna, 2004). Pour les enfants à partir de 13 ans, des entretiens semi-directifs classiques. Ces entretiens ont été réalisés à distance pour satisfaire les demandes des jeunes. Certains parents, lors des entretiens à distance, ont également souhaité assister à une partie de l'entretien soit sur la demande du jeune, soit parce que le parent indiquait que son enfant serait plus à l'aise s'il était présent. Cette demande a été respectée même si elle conditionne les réponses obtenues. Les thématiques abordées avec les deux groupes d'enfants étaient similaires et elles englobaient leur parcours scolaire, les

activités réalisées au sein de leur environnement éducatif, la gestion du quotidien, leurs stratégies de préparation et d'organisation des évaluations, ainsi que l'ensemble des perceptions et sentiments mobilisés avant, pendant et après les évaluations.

Tous les entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Le matériau colligé a fait l'objet d'une analyse thématique inductive (Paillé & Mucchielli, 2016), dans une perspective compréhensive (Gaudet & Robert, 2018) visant à rendre compte, au plus près, des propos de l'enfant. L'analyse s'est appuyée sur le découpage des verbatim en unités de sens, entendues comme les segments textuels porteurs d'une signification autonome en lien avec l'objet d'étude (Paillé & Mucchielli, 2016). Ces unités ont été regroupées en catégories, puis en thèmes, de manière à dégager des régularités de sens. La présentation des résultats s'organise autour de six thématiques induites sur la base du matériau recueilli. Ces thématiques, bien que présentées de manière distincte pour des raisons de lisibilité, s'entrecroisent dans l'expérience des enfants.

FIGURE 1

Thématiques



Ces thématiques renvoient toutes à des dimensions complémentaires du rapport au savoir. Ce rapport se construit autant dans la manière dont les enfants perçoivent et vivent les épreuves que dans leurs relations aux apprentissages, aux parents, aux inspecteurs et à l'École. Loin d'être extérieurs, ces registres constituent un même ensemble interprétatif.

L'analyse des résultats

Ancrage contextuel : Parcours des enfants et pratiques familiales

L'échantillon de cette recherche se compose de 11 enfants inscrits dans des ED en Wallonie. Parmi eux, six ont déjà connu une scolarisation antérieure, principalement en maternelle et, pour certains, en début de primaire. L'un de ces enfants, initialement inscrit dans une ED, a choisi d'expérimenter une année dans une école reconnue par la FW-B avant de revenir dans l'ED qu'il fréquentait auparavant. Les cinq autres enfants n'ont jamais fréquenté une école reconnue par la FW-B, ayant toujours été inscrits soit en EAD, soit dans des ED assimilées à l'EAD.

Tous les enfants de l'échantillon ont été soumis à des contrôles du niveau des études. Pour certains, ces évaluations constituent le seul moment de confrontation formelle avec le système éducatif organisé par la FW-B, en l'absence de toute scolarisation dans une école reconnue. En moyenne, les enfants interrogés ont passé 2 à 3 épreuves, allant des tests organisés à 6, 8 et 10 ans, jusqu'aux épreuves certificatives (CEB, CE1D, CE2D). Les combinaisons varient selon les parcours, mais ces moments d'évaluation jalonnent tous les récits recueillis. Trois enfants ont vécu un échec au contrôle des 8 ans, et l'un d'eux a eu l'occasion de la repasser avec succès. L'âge des enfants au moment de l'enquête s'échelonne de 8 à 16 ans, mais compte une majorité de répondants se situant entre 8 et 12 ans

TABEAU 1
Description de l'échantillon

	Âge	Epreuves réalisées	Expérience scolaire
Enfant 1	11 ans	8 ans, 10 ans et CEB	A été scolarisé en maternelle dans une école de la FW-B.
Enfant 2	8 ans	8 ans (échec)	N'a jamais été scolarisé.
Enfant 3	8 ans	8 ans (échec)	A été scolarisé en maternelle dans une école de la FW-B.
Enfant 4	9 ans	6 ans et 8 ans	N'a jamais été scolarisé.
Enfant 5	12 ans	8 ans et 10 ans	A été scolarisé jusqu'en deuxième primaire. En raison d'un mal-être croissant, il a exprimé le souhait de quitter l'enseignement organisé par la FW-B.
Enfant 6	10 ans	8 ans (échec), 8 ans et 10 ans	Non scolarisé jusqu'à l'âge de 9 ans. A exprimé le souhait d'intégrer une école reconnue par la FW-B à cet âge, dans une logique d'essai d'un an, avant de demander à en sortir l'année suivante.
Enfant 7	8 ans	8 ans	N'a jamais été scolarisé.
Enfant 8	15 ans	8 ans, 10 ans, CEB et CE1D	N'a jamais été scolarisé.
Enfant 9	11 ans	8 ans et 10 ans	N'a jamais été scolarisé.
Enfant 10	15 ans	8 ans, 10 ans, CEB et CE1D	A été scolarisé jusqu'en première primaire dans une école de la FW-B.
Enfant 11	16 ans	10 ans, CEB, CE1D et CE2D	A été scolarisé jusqu'en deuxième primaire dans une école de la FW-B.

En ce qui concerne l'organisation des apprentissages, il apparaît que les familles adoptent majoritairement, en particulier à l'approche des échéances certificatives, une approche structurée, c'est-à-dire une organisation proche de la forme scolaire, avec des moments d'apprentissage formel définis et souvent planifiés dans la journée. Les parents encadrent activement les apprentissages de leurs enfants, que ce soit de manière autonome ou en articulation avec les dispositifs proposés par l'ED fréquentée. Cette implication renvoie à l'encadrement, l'organisation, la supervision ou la planification des apprentissages.

L'évaluation comme épreuve singulière

L'ensemble des enfants interrogés décrit les épreuves comme des moments singuliers, marqués par une intensité émotionnelle spécifique. Le stress, la peur, l'inquiétude ou la confiance y coexistent et varient selon les profils et les moments.

Avant les épreuves, la majorité des enfants décrit un état marqué par le stress et la peur. La crainte de l'échec est omniprésente, tout comme la conscience des conséquences qu'un double échec peut entraîner :

- Vraiment stressé, malade aussi parce que j'ai envie de vomir, vraiment.
- Est-ce que tu sais pourquoi tu stresses ?
- Je n'ai vraiment pas envie de rater le test, sinon on doit retourner dans une école classique et je n'ai vraiment pas envie. (Enfant 5)

Et je stresse aussi de rater le test, de ne pas savoir répondre aux questions. (...). Quand on rate, on a le droit de le repasser, mais si on le rate encore, on doit retourner dans une école normale. Et je n'ai vraiment pas envie, c'est trop bien ici. (Enfant 1)

Ce stress est d'autant plus prononcé chez les enfants qui ne se sentent pas pleinement prêts. L'environnement dans lequel se déroule l'épreuve contribue à accentuer ce ressenti. Plusieurs enfants disent se sentir mal à l'aise dans une salle remplie d'enfants inconnus, surtout quand ceux-ci sont scolarisés dans des écoles reconnues :

Je trouve, on pourrait croire que c'est un détail, mais vu que les enfants en EAD, les gens [les enfants qui passent le CEB dans une école reconnue par la FW-B], je ne les connais pas, peut-être je les ai déjà vus, à la limite (...) et je n'ai pas envie qu'ils pensent que je suis ridicule parce que je fais l'EAD, que j'ai moins de capacité qu'eux et je n'ai pas de gens vers qui aller pendant la récré... Ça, j'ai vraiment peur, d'être toute seule comme ça à la récré [pendant le CEB]. (Enfant 5).

Le sentiment de ne pas être à sa place, la peur d'être jugé ou ridiculisé sont évoqués. L'inquiétude vis-à-vis de la posture de l'inspecteur est également présente, certains enfants se demandent s'il sera gentil ou non. D'autres, en revanche, affirment se sentir confiants, ou relativisent la situation en s'appuyant sur leur préparation : « J'ai l'impression que j'ai bien travaillé pendant l'année et je me sens prêt pour le test. » (Enfant 2).

Pendant l'épreuve, le stress ne disparaît pas immédiatement. Plusieurs enfants disent qu'il persiste au début, notamment en raison de la difficulté à poser des questions, que ce soit à un inspecteur inconnu ou devant les autres enfants. Certains formulent des interrogations sur leur propre légitimité : « Qu'est-ce que je fais là en fait ? » (Enfant 5). Progressivement, le stress tend à diminuer, notamment lorsque la relation avec l'inspecteur

est vécue positivement. Des enfants expliquent s'être sentis plus à l'aise au fur et à mesure que l'épreuve avançait. La longueur du test est mentionnée comme un facteur de fatigue, mais aussi comme une source de soulagement à mesure que la fin approche. Pour certains, cette progression est synonyme de gaieté, pour d'autres, notamment ceux en difficulté, elle s'accompagne d'un sentiment de découragement ou de tristesse.

Après l'épreuve, un sentiment de soulagement domine. La plupart des enfants se disent contents que ce soit terminé et décrivent une forme de libération. Toutefois, ce soulagement n'est pas toujours complet. Certains enfants s'inquiètent des résultats à venir, ou de la manière dont leurs parents réagiront : « Je me dis que si je rate, ils seront sûrement un peu déçus. Mais je me dis aussi qu'ils ne vont pas forcément le montrer. » (Enfant 1). À l'inverse, d'autres affirment ne pas avoir peur, quels que soient les résultats, en raison de la confiance qu'ils disent éprouver dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs parents.

Les apprentissages formels dans le quotidien éducatif

Trois groupes d'enfants se distinguent dans leur manière de décrire leur rapport aux apprentissages formels engagés en vue des épreuves. Le premier groupe rassemble des enfants qui indiquent avoir des facilités dans les apprentissages mobilisés. Ils affirment comprendre rapidement les contenus, et plusieurs mentionnent un sentiment de fierté ou de satisfaction lorsqu'ils réussissent à résoudre un exercice ou à maîtriser une nouvelle notion :

Je ne trouve pas que c'est une corvée (...), je ne prends pas du plaisir à le faire, mais au moins, enfin moi, quand j'ai fini un truc et j'ai bien compris, par exemple, l'année passée, les fractions, je ne comprenais pas et cette année, on a travaillé une fois et j'ai compris directement du coup, je suis contente. (Enfant 5)

Ces enfants disent également percevoir l'utilité de ce qu'ils apprennent, en évoquant, par exemple, le fait de pouvoir faire des liens entre ce qu'ils apprennent à la maison et certaines situations du quotidien.

Le deuxième groupe est composé d'enfants qui disent rencontrer certaines difficultés dans les apprentissages, mais qui s'engagent activement pour les surmonter. Ils décrivent les efforts mis en place pour progresser, et insistent sur le fait qu'ils savent ce qu'ils doivent améliorer : « les maths qui est [la matière] la plus compliquée pour moi. (...) En fait, on travaille le plus ce que j'ai besoin de travailler. (...) Ce sont les maths, c'est tout ce qui est scientifique quoi. » (Enfant 8). Ces enfants expliquent que ces efforts sont motivés par le désir de se sentir prêts et suffisamment confiants pour réussir les épreuves. Néanmoins, ce désir de se sentir prêt ne provient pas toujours de la volonté d'apprendre, mais de se préparer aux épreuves afin de pouvoir continuer sa scolarité en ED : « C'est quand même important, les tests, parce que si je rate, je dois changer d'école, et je n'ai pas envie. » (Enfant 2). Ce même enfant évoque cependant le sentiment d'être moins bien préparé que les enfants scolarisés dans une école reconnue par la FW-B, en soulignant que ceux-ci « sont toujours au travail, donc je pense qu'ils savent très bien comment faire. Donc je pense que oui [qu'ils ont plus de chances de réussir]. » (Enfant 2).

Le troisième groupe comprend deux enfants plus âgés qui se montrent réfractaires aux apprentissages formels. Ils disent avoir eu des difficultés lors des épreuves précédentes et associent aujourd'hui ces formes

d'apprentissage à une expérience stressante. Ces enfants déclarent ne pas aimer les apprentissages formels, ou éprouver de l'ennui face aux séquences d'apprentissage organisées en vue des tests : « Je n'aime vraiment vraiment pas faire ça. (...) par exemple, les exercices que je déteste le plus, c'est en français. » (Enfant 9). Toutefois, lorsque les apprentissages sont mobilisés dans des contextes informels, notamment à partir de leurs intérêts personnels, certains expriment un plaisir ou un intérêt marqué : « Moi, j'aime vraiment beaucoup lire comme [prénom de sa sœur] » (Enfant 9), en dehors de toute préparation aux épreuves.

Le rôle des parents dans la structuration des apprentissages

Le positionnement des enfants ne peut être dissocié des attentes, craintes ou encouragements formulés par leurs parents, qui influencent leur manière d'envisager les apprentissages et l'évaluation. Les discours recueillis révèlent des perceptions hétérogènes concernant l'attitude des parents face aux épreuves. Un petit nombre d'enfants affirme ne pas avoir ressenti de pression particulière. Ils disent que leurs parents ne leur ont pas imposé de consignes spécifiques, ou qu'ils ne savent pas vraiment ce qu'ils en attendent : « Je ne sais pas vraiment, mais ils ne me mettent pas la pression avec les tests, si je réussis, c'est bien, mais si je rate, ce n'est pas grave. » (Enfant 2). La majorité des enfants évoque toutefois une pression explicite ou implicite liée à la réussite aux épreuves. Dans certains cas, cette pression est directe. Les parents demandent de travailler davantage, insistent sur certaines matières, ou formulent des attentes claires : « C'est mes parents [qui me demandaient de travailler tous les jours], ils avaient peur que je rate du coup, moi, ça me stressait encore plus. » (Enfant 7). Dans d'autres cas, elle se manifeste de manière plus indirecte, à travers des comportements, des commentaires adressés à des proches, ou une implication marquée dans l'organisation des apprentissages, que l'enfant perçoit comme révélatrice d'un stress parental. Certains enfants rapportent que leurs parents expriment un jugement négatif sur la posture des inspecteurs, notamment lorsqu'ils montrent de la méfiance à l'égard des enfants : « Et ils n'aiment pas non plus que les enseignants [inspecteurs] ne me fassent pas confiance et aux autres enfants aussi » (Enfant 1). D'autres disent que leurs parents souhaitent que cette période d'évaluation prenne fin rapidement, en raison de la lourdeur et de l'intensité qu'elle implique. Dans le même temps, plusieurs enfants précisent que leurs parents les encouragent, les rassurent et leur rappellent qu'ils doivent avoir confiance en eux.

L'École comme horizon symbolique

Si les enfants sont en dehors du cadre scolaire classique, celui-ci reste toutefois présent dans leurs discours, comme horizon repoussé ou comme référence implicite à partir de laquelle se construit leur rapport à l'éducation. Les représentations que les enfants construisent de l'école, qu'ils l'aient fréquentée ou non, sont majoritairement critiques. Plusieurs décrivent ce lieu comme un espace rigide, dans lequel les enfants sont contraints de rester assis de longues heures, de travailler sans interruption, et de renoncer aux temps de jeu : « C'est beaucoup plus strict [l'école], je pense, et rester en classe assise pendant longtemps, ça n'a pas l'air

cool. Et puis, le fait d'avoir des points tout le temps, ça a l'air stressant » (Enfant 7). L'école est associée à un cadre perçu comme autoritaire, voire répressif : « On doit toujours rester assis sur une chaise. » (Enfant 4). Le fait de rester en classe toute la journée est ainsi mentionné comme particulièrement difficile. Certains enfants ayant connu l'école avant leur inscription dans une structure assimilée à l'EAD rapportent des souvenirs négatifs liés à la posture des enseignants, perçus comme sévères, distants, voire injustes. Ces expériences ont parfois laissé des traces durables, nourrissant une appréhension encore présente à l'idée d'être confronté à un environnement scolaire classique : « Les profs étaient vraiment méchants avec nous et ça me stressait énormément. À la fin, c'est moi qui ai demandé à mon papa de changer d'école, parce que je ne faisais que pleurer. » (Enfant 5). D'autres enfants reconnaissent cependant que l'école permet une préparation plus intensive aux épreuves, dans la mesure où les enfants « sont toujours au travail » (Enfant 2). Cette remarque ne traduit pas nécessairement une valorisation du modèle scolaire, mais plutôt une reconnaissance d'une différence de rythme et d'exposition aux contenus. À l'inverse, certains enfants se disent confiants dans leur propre niveau, affirmant savoir des choses que des enfants de leur âge, pourtant scolarisés, ignoreraient encore : « Moi, j'apprends des trucs que même des enfants de mon âge ne savent pas. » (Enfant 7).

Des épreuves aux significations ambivalentes

À mi-chemin entre liberté éducative et contrôle institutionnel, les épreuves sont perçues de manière ambivalente, oscillant entre outil de vérification légitime et contrainte imposée. Pour une partie des enfants interrogés, ces épreuves remplissent une fonction identifiable et comprise. Elles sont perçues comme un moyen de vérifier les apprentissages réalisés, d'évaluer le travail fourni, ou encore de se préparer à d'autres formes d'évaluation dans le futur : « Je pense que c'est quand même quelque chose de nécessaire, parce qu'une fois que tu vas à l'université ou quoi, ça te permet d'avoir déjà une idée de comment se passent les évaluations » (Enfant 11). Certains les envisagent comme une étape normale dans un parcours éducatif. À l'inverse, d'autres enfants adoptent une posture plus distante, voire critique. Ils évoquent la lourdeur que ces épreuves introduisent dans leur quotidien, l'intensification du travail en amont et l'absence de sens perçu dans l'exercice lui-même. Ces enfants disent avoir du mal à comprendre les raisons de cette exigence, ou considèrent qu'il s'agit simplement d'une obligation imposée, sans réelle utilité : « Légalement, ils sont obligatoires. Mais si on pouvait s'en passer, je m'en passerais. » (Enfant 4).

La figure de l'inspecteur

Enfin, les modalités concrètes de l'évaluation sont indissociables de la figure de l'inspecteur, perçue de façon contrastée selon les situations vécues et les postures adoptées. La perception des inspecteurs varie d'un enfant à l'autre, mais un certain nombre de propos convergent vers une représentation marquée par la crainte ou le malaise. Plusieurs enfants disent avoir eu peur, notamment lorsque l'inspecteur était inconnu ou perçu comme peu chaleureux. Le ton de la voix, l'attitude ou certaines remarques ont pu être interprétés

comme des signes de méfiance ou de sévérité. Certains enfants ont évoqué la peur d'être soupçonnés de tricherie ou considérés comme paresseux :

En fait, je crois qu'ils n'avaient pas trop confiance en nous entre guillemets parce que les élèves étaient fort éloignés. Ils ne voulaient pas qu'on soit à côté. (...) Ils ne nous faisaient pas confiance parce qu'on n'était pas des élèves de l'école normale et peut-être qu'ils pensaient qu'on était des fainéants et que du coup, on allait vouloir regarder la feuille de notre voisin. (Enfant 1)

À l'inverse, deux enfants ont relaté une expérience positive avec un inspecteur qu'ils décrivent comme « gentil » (Enfants 3 et 4). Ces enfants disent s'être sentis en confiance, voire soulagés, du fait de l'attitude bienveillante adoptée par l'adulte en situation d'évaluation. Enfin, quelques enfants ont exprimé le souhait qu'il y ait davantage d'inspecteurs dans la salle, afin de pouvoir poser une question sans avoir à le faire devant l'ensemble des autres enfants. Cette proposition témoigne d'une volonté de préserver un espace d'échanges plus discret et d'atténuer le sentiment de gêne ressenti dans certaines configurations.

Discussion

L'analyse des discours recueillis auprès des enfants inscrits en ED en FW-B révèle la complexité du rapport au savoir qu'ils entretiennent. Ce rapport ne peut être appréhendé de manière uniforme, il se construit à l'intersection de trajectoires singulières, de socialisations familiales différenciées et d'expériences éducatives hétérogènes (Charlot, 1997; Draelants & Cattonar, 2022; Melin, 2019).

Le matériau colligé met en évidence une diversité de postures face au savoir. Certains enfants identifient un sens intrinsèque aux apprentissages formels qu'ils relient à des situations de leur quotidien, à une curiosité personnelle ou à une valorisation de la compréhension et de la maîtrise. Cette curiosité pour les savoirs peut être attribuée à un goût personnel pour l'apprentissage, mais aussi à une certaine aisance cognitive, comme le soulignent Dubet et Duru-Bellat (2024), pour qui les dispositions individuelles se construisent toujours en lien avec les ressources sociales disponibles. Chez les enfants, la curiosité constitue également un moteur endogène puissant, distinct des motivations utilitaires (Jirout et al., 2024). D'autres, au contraire, associent ces apprentissages à une contrainte dépourvue de sens, vécue comme une obligation administrative ou une source d'ennui. Ce constat peut être mis en regard des principes de la *Cognitive Evaluation Theory* (Biddle et al., 2018; Deci & Ryan, 1985), qui postulent que les contextes perçus comme contrôlants, en particulier lorsqu'ils s'appuient sur des évaluations répétées ou des attentes normatives rigides, tendent à déplacer le locus de causalité perçu de l'interne vers l'externe. Ce glissement affaiblit le sentiment d'autodétermination, pourtant central dans le maintien de la motivation intrinsèque (Larré & Plassard, 2012). Autrement dit, ces activités peuvent apparaître non seulement comme dénuées de sens lorsqu'elles sont vécues comme de simples obligations institutionnelles, mais elles favorisent également l'intérêt initial pour le savoir qui cède alors la place à une logique de conformité, centrée sur la réponse aux injonctions externes plutôt que sur une mobilisation personnelle authentique (Biddle et al., 2018; Deci & Ryan, 1985). Cette diversité illustre

bien que le rapport au savoir ne préexiste pas aux situations éducatives, mais se construit dans et par les interactions sociales, les expériences vécues et les significations attribuées aux dispositifs d'apprentissage (Charlot, 1997; Draelants & Cattonar, 2022; Lacaze, 2013).

Malgré cette hétérogénéité, une constante traverse l'ensemble des récits : la conscience de l'impact des évaluations sur la trajectoire scolaire. Tous les enfants, quel que soit leur rapport aux savoirs, ont intégré les conséquences possibles de l'échec aux épreuves, en particulier l'obligation de réintégrer une école reconnue par la FW-B. Ce constat suggère une intériorisation des contraintes institutionnelles qui encadrent la liberté éducative et révèle une forme de lucidité stratégique (Dubet & Duru-Bellat, 2024). Les enfants savent qu'il leur faut composer avec les règles du système s'ils veulent pouvoir continuer à évoluer dans une structure éducative alternative, ils adoptent alors une posture instrumentale (Dubet & Duru-Bellat, 2024). Cette conscience des enjeux s'accompagne souvent d'une tension psychosociale marquée. Le stress, la peur de l'échec, l'inquiétude liée à l'environnement d'évaluation ou à la figure de l'inspecteur sont omniprésents dans les discours. Plusieurs enfants rapportent une forte anxiété avant et pendant les épreuves, liée à la fois à l'épreuve elle-même, à l'incertitude sur leur légitimité et à l'environnement parfois inconnu ou intimidant (élèves, salle, inspecteurs). Ces ressentis rejoignent les observations faites par Perrenoud (1996) sur l'effet socialement différenciateur des situations d'évaluation, et sur la manière dont elles activent chez les individus des mécanismes d'auto-contrôle, de comparaison sociale ou de doute. De plus, en décalage vis-à-vis des normes dominantes, dans ce cas, le cadre scolaire peut conduire à une forme d'étiquetage, progressivement intériorisé (Becker, 1963/2024). L'écart perçu entre le parcours des enfants et les attendus scolaires institués pourrait renforcer chez eux un sentiment d'illégitimité, voire de mise à l'écart symbolique, participant ainsi à nourrir les tensions qui précèdent ou accompagnent l'évaluation.

Dans cette dynamique, les interactions familiales jouent également un rôle déterminant dans la manière dont les enfants construisent leur rapport au savoir. Qu'il s'agisse de stress transmis par procuration, d'injonctions explicites à la réussite, ou au contraire d'un soutien rassurant et bienveillant, les attitudes parentales constituent, comme l'indiquent Charlot (1997, 1999) ainsi que Laterrasse et Brossais (2014), un cadre interprétatif central dans la manière dont les enfants construisent leur rapport au savoir et, qui plus est, le sens de l'évaluation. Plusieurs enfants évoquent un sentiment de pression parentale explicite ou implicite qui renforce leur propre anxiété face aux épreuves. Cette transmission des attentes ou des inquiétudes souligne l'importance du climat éducatif familial dans la construction du rapport au savoir (Montandon & Perrenoud, 1994; Perrenoud, 2015).

Cette pression, lorsqu'elle est ressentie, n'est pas nécessairement liée à une expérience scolaire négative antérieure. En effet, la majorité des enfants expriment une représentation fortement dépréciative du système scolaire, même lorsqu'ils n'ont jamais été scolarisés ou très brièvement. Cela témoigne d'un processus de socialisation indirect (Lahire, 2001), par lequel les enfants intègrent des représentations sociales négatives de l'école à travers le discours parental, les récits d'autrui ou l'imaginaire collectif. L'école apparaît ainsi comme un horizon repoussé, perçu comme rigide, autoritaire et stressant, bien qu'elle soit parfois reconnue comme un lieu d'apprentissage plus structuré ou d'exposition plus systématique aux savoirs scolaires.

Ces représentations ambivalentes participent à structurer une vision des épreuves elle-même traversée par cette ambivalence. D'un côté, elles sont perçues comme un mal nécessaire, une contrainte légale permettant de maintenir une liberté éducative plus large. De l'autre, elles peuvent être réappropriées par certains enfants comme occasion d'auto-évaluation, de reconnaissance ou de projection vers d'autres étapes éducatives. Cette tension constante entre la liberté revendiquée et la norme imposée dessine les contours d'un compromis, dans lequel les enfants tentent de négocier une place acceptable entre leurs aspirations, les attentes parentales et les contraintes institutionnelles (Dubet, 2002). Dans ce jeu de négociation entre liberté éducative et normes institutionnelles, la rencontre avec l'institution, incarnée notamment par l'inspection, devient un moment particulièrement chargé symboliquement. Cette instance cristallise une grande part des tensions décrites. Elle incarne à la fois le contrôle institutionnel, la possibilité de validation et, parfois, un regard soupçonneux ou distant. Certains enfants évoquent la bienveillance de l'inspecteur comme facteur d'apaisement, d'autres expriment une peur d'être jugés ou disqualifiés, renforcée par des expériences perçues comme injustes ou humiliantes. Ces perceptions, bien qu'individuelles, s'inscrivent dans une logique interactionniste (Blumer, 1969; Lacaze, 2013), selon laquelle les enfants agissent en fonction des significations qu'ils attribuent aux personnes et aux situations, au-delà des intentions ou des postures réelles des adultes. Ils expriment ainsi le sentiment de ne pas être à leur place, d'être hors norme, notamment lors des épreuves organisées dans des écoles classiques. Ce vécu renvoie aux travaux de Becker (1963/2024) sur la déviance comme produit de l'étiquetage social. La difficulté ne tient pas à une différence objective entre les enfants, mais à la manière dont le regard social les positionne comme déviants, et à l'internalisation du stigmate d'irrégularité qu'ils développent dans des contextes éducatifs régis par des normes implicites de conformité.

Ces expériences ne traduisent pas une opposition simple entre liberté éducative et contrainte scolaire, mais plutôt des formes complexes de négociation du sens et d'arbitrage subjectif. Les enfants interrogés ne rejettent pas l'évaluation en bloc. Ils en reconnaissent parfois la nécessité ou la fonction, tout en dénonçant les conditions dans lesquelles elle se déroule ou le sens qu'elle prend dans leur parcours. Ils construisent un rapport au savoir à la fois situé, conflictuel et évolutif, traversé par des logiques de justification, de protection ou de contournement. C'est dans cet espace, entre affirmation d'une autonomie éducative et reconnaissance implicite des normes dominantes, que s'élabore, en partie, leur expérience de l'apprentissage et du jugement scolaire.

L'analyse ne met pas en évidence une opposition nette entre enfants favorables ou opposés à l'évaluation, mais révèle plutôt un faisceau de tensions, d'arbitrages et de négociations. Ces dynamiques traduisent une forme de gestion du paradoxe (Dubet, 2002), dans laquelle les enfants s'efforcent de préserver une cohérence interne face à la dissonance entre leurs aspirations éducatives, les représentations parentales et les exigences institutionnelles. Leur expérience éducative en ED se construit ainsi à l'intersection d'une autonomie revendiquée et d'une régulation extérieure, souvent perçue comme normative.

Conclusion

Cette étude, centrée sur l'expérience d'enfants inscrits dans une ED en Wallonie soumis aux épreuves de la FW-B, met au jour la pluralité des rapports au savoir qu'ils élaborent à l'intersection de trajectoires singulières, de socialisations familiales contrastées et d'un cadre institutionnel contraignant. Si chaque histoire demeure irréductible, plusieurs régularités se dégagent comme la conscience des enjeux scolaires provoquant du stress anticipatoire, l'ambivalence vis-à-vis de l'école traditionnelle perçue comme horizon repoussé, et la centralité des parents dans la construction du sens attribué à l'évaluation. Ces résultats confirment que le rapport au savoir ne relève ni d'une adhésion naïve ni d'un rejet uniforme, mais d'une négociation permanente entre liberté éducative revendiquée et normalisation institutionnelle.

Les enfants rencontrés mobilisent des stratégies pour composer avec l'évaluation ; mais tous, à des degrés divers, intériorisent la possibilité d'être étiquetés comme hors norme. L'étiquetage, au sens développé par Becker (1963/2024), ne s'opère pas uniquement dans des moments exceptionnels ou formalisés, mais s'inscrit de manière diffuse dans le quotidien des interactions éducatives. Il façonne insidieusement les représentations que ces enfants construisent d'eux-mêmes en tant qu'apprenants, influence leur relation aux figures d'autorité et contribue à entretenir un sentiment de disqualification symbolique. Cette expérience d'illégitimité perçue ne relève pas exclusivement de situations de confrontation explicite aux normes scolaires dominantes, elle s'ancre également dans les micro-interactions avec les inspecteurs, dans les récits parentaux à l'égard de l'institution, ainsi que dans une conscience intériorisée d'évoluer en périphérie d'un système éducatif normatif.

Comme toute enquête qualitative, la portée généralisante de ces conclusions est limitée par la petite taille de l'échantillon, l'hétérogénéité des profils (8 à 14 ans, scolarisation antérieure variable ; Kadrive & Wolf-Michael, 2014), la dépendance à la parole des enquêtés, parfois elliptique notamment chez les adolescents interrogés, auxquelles s'ajoute l'absence d'informations sur le contexte socioculturel des familles, qui restreint la compréhension des dynamiques qui sous-tendent leur rapport au savoir. Ces limites n'invalident pas la valeur heuristique du matériau, elles appellent à la prudence interprétative (Paillé & Mucchielli, 2016) et permettent de dégager plusieurs hypothèses compréhensives. La première est que la contrainte institutionnelle qui encadre les ED et plus précisément la possibilité de devoir réintégrer l'école traditionnelle en cas de non-réussite scolaire constituerait une matrice interprétative centrale à partir de laquelle les enfants construisent leur rapport au savoir. Dans ce cadre de signification diffuse, où se rejouent légitimité scolaire et sentiment d'évoluer en marge du système reconnu, les apprentissages formels tendent parfois à être réduits à une visée essentiellement instrumentale. La seconde hypothèse est que la socialisation familiale, souvent critique à l'égard de l'institution scolaire, contribue à structurer chez les enfants un rapport au savoir marqué par une certaine méfiance envers l'école, les figures d'autorité éducative et les épreuves, généralement perçues de manière négative. Ces deux hypothèses ouvrent naturellement trois pistes de recherche. Le croisement des discours parentaux permettrait d'examiner la manière dont se construit, entre générations, le rapport au savoir. L'exploration de la perspective des inspecteurs éclairerait les logiques

institutionnelles qui structurent la rencontre évaluative. Enfin, un suivi longitudinal offrirait un regard sur l'évolution des rapports au savoir et les effets différés des épreuves sur les trajectoires éducatives.

En définitive, cette recherche montre que les enfants fréquentant une ED, loin d'être de simples destinataires de dispositifs normatifs, déploient des compétences réflexives pour habiter des cadres éducatifs pluriels. Leurs trajectoires mettent en lumière les lignes de tension, entre autonomie et contrôle, confiance et suspicion, inclusion et étiquetage, qui traversent l'école contemporaine. Ces intelligences subjectives, même singulières, invitent à repenser la place laissée aux élèves dans la définition des finalités et des modalités d'évaluation, et à reconnaître la légitimité de formes d'apprentissage situées qui, tout en s'écartant des standards, révèlent de nouvelles manières d'attribuer du sens au savoir.

Remerciements : Les auteurs tiennent à remercier le Département de pédagogie sociale et d'andragogie de l'Université de Mons pour son soutien académique et institutionnel.

Financement : UMONS.

Bibliographie

- Baribeau, Colette, & Royer, Chantal (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: Usages et modes de présentation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barrère, Anne (2008). De l'héritier au forçat: Les élèves face à l'évaluation. *Vacarme*, 44(3), 24–28. <https://doi.org/10.3917/vaca.044.0024>
- Becker, Howard (2024). *Outsiders: Étude de sociologie de la déviance* (J. P. Birand & J. M. Chapoulie, Trads.). Editions métailée. (Édition originale publiée en 1963)
- Bernard, Marie-Claude (2014). Introduction: De quelques applications de l'étude des rapports aux savoirs. In Marie-Claude Bernard, Annie Savard, & Chantale Beaucher (Coords.), *Le rapport aux savoirs: Une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 2–6). CRIRES.
- Biddle, Stuart, Chatzisarantis, Nikos, & Hagger, Martin (2018). Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratiques sportives: État des recherches* (pp. 17–55). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.sarr.2001.01.0017>
- Blumer, Herbert (1962). Society as symbolic interaction. In Arnold Rose (Ed.), *Human behavior and social processes* (pp. 179–192). Houghton-Mifflin.
- 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>
- Brainerd, Charles Jon, & Reyna, Valérie (2004). Fuzzy-trace theory and memory development. *Developmental Review*, 24(4), 396–439. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.005>
- Caillot, Michel (2014). Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In Marie-Claude Bernard, Annie Savard, & Chantale Beaucher (Coords.), *Le rapport aux savoirs: Une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 7–18). CRIRES.

- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir*. Anthopos.
- Charlot, Bernard (1999). Le rapport au savoir. In Jean Bourdon & Claude Thelot (Eds.), *Education et formation* (pp. 17–34). CNRS Éditions.
- Charlot, Bernard (2003). La problématique du rapport au savoir. In Sylvette Maury & Michel Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 33–50). Editions Fabert.
- Carton, Tabatha, Bossut, Elise, Halaceli Sara, Glineur, Charles, Lejeune, Eline, Joertz, Floriane, Rebbecchi, Kevin, & Lahaye, Willy (2025). *La traduction du droit à l’instruction en FW-B: Le cas des écoles démocratiques*. Service de Pédagogie et Andragogie Sociales, Université de Mons.
- Côté, Isabel, Pagé, Geneviève, & Lavoie, Kévin (2020). La participation de l’enfant en recherche sociale: Considérations éthiques et méthodologiques. In Isabel Côté, Kévin Lavoie, & Renée-Pier Trottier-Cyr (dir.), *La recherche centrée sur l’enfant* (pp. 17–33). Presse de l’Université de Laval.
- Côté, Isabel, Trottier-Cyr, Renée-Pier, Lavoie, Kevin, & Pagé, Geneviève (2018). Veux-tu participer à ma recherche? Principes, enjeux et stratégies concernant l’assentiment des enfants dans le processus de recherche. *Recrutement et consentement à la recherche: Réalité et défis éthiques : Actes du Colloque « Consentez-vous (toujours) à participer à ma recherche? » : processus d’obtention et de renouvellement du consentement auprès de personnes vulnérables* (pp. 127–145). Les Éditions de l’Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14112>
- Deci, Edward, & Ryan, Richard (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Demba, Jean-Jacques (2014). Introduction: De quelques applications de l’étude des rapports aux savoirs. In Marie-Claude Bernard, Annie Savard, & Chantale Beaucher (coord.), *Le rapport aux savoirs: Une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 20–32). CRIRES.
- Draelants, Hugues, & Cattonar, Branka (2022). *Manuel de sociologie de l’éducation*. De Boeck.
- Dubet, François (2002). *Le déclin de l’institution*. Seuil.
- Dubet, François, & Duru-Bellat, Marie (2024). *L’emprise scolaire contre l’éducation? L’emprise scolaire: Quand trop d’école tue l’éducation* (pp. 87–116). Presses de Sciences.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *À l’école: Sociologie de l’expérience scolaire*. Le seuil.
- Espinosa, Gaëlle (2021). *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité: Contribution à une analyse du «chemin scolaire» de l’élève* [Thèse de doctorat, Université de Pierre Mendès]. HAL. <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-03181958>
- Gaudet, Stéphanie, & Robert, Dominique (2018). *L’aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les presses de l’Université d’Ottawa.
- Gray, Peter, Riley, Gina, & Curry-Knight, Kevin (2021). Evaluations of experiences at a democratic school: Roles of the democratic processes, staff, and the community of students. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 10(2), 4–25.
- Jirout, Jamie, Evans, Nathalie, & Son, Lisa (2024). Curiosity in children across ages and contexts. *Nature Reviews Psychology*, 3(9), 622–635. <https://doi.org/10.1038/s44159-024-00346-5>

- Kadrive, Ercikan, & Wolf-Michael, Roth (2014). Limits of generalizing in education research: Why criteria for research generalization should include population heterogeneity and uses of knowledge claims. *Teachers College Record*, 116(4). <https://doi.org/10.1177/016146811411600405>
- Lacaze, Lionnel (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121(3), 41–52. <https://doi.org/10.3917/soc.121.0041>
- Lahire, Bernard (2001). *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Nathan
- Larré, Françoise, & Plassard, Jean-Michel (2012). *L'Enseignant: Réalités économiques et enjeux professionnels*. L'Harmattan.
- Laterrasse, Colette, & Brossais, Emmanuelle (2014). Le rapport au savoir. In Jacky Beillerot & Nicole Mosconi (Eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381–393). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.beill.2014.01>
- Le Menn, Émile (2018). *L'école autrement, mon tour du monde des pédagogies alternatives*. Retz.
- 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>
- 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 et modifié le 1er juillet 2019.
- Melin, Valérie (2019). Rapport au savoir. In Christine Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 130-133). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0130>
- Montandon, Cléopâtre, & Perrenoud, Philippe (1994). *Entre parents et enseignants: Un dialogue impossible?* Peter Lang.
- Nations Unies. (1989). *La convention relative aux droits de l'enfant*. Nations Unies. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Paillé, Pierre, & Mucchielli, Alex (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, Philippe (1996). Sens du travail et travail du sens à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 1(Hors-série), 19–25. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/sens-du-travail-et-travail-du-sens-a-l-ecole/>
- Perrenoud, Philippe (2010). *Métier d'élève et sens du travail*. ESF.
- Perrenoud, Philippe (2015). Postface. Le rapport au savoir est-il transmissible ? In Valérie Vincent & Marie-France Carnus (Eds.), *Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement: Enjeux, richesse et pluralité* (pp. 179–186). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vcent.2015.01.0179>
- Stoecklin, Daniel, & Lutz, Andrea (2017). Les enjeux éthiques de la recherche avec les enfants. In Claudine Burton-Jeangros (Ed.), *L'éthique (en) pratique: La recherche en sciences sociales* (pp. 79–84). Sociograph.
- Trudel, Louis, Simard, Claudine, & Vonarx, Nicolas (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches Qualitatives*, 5, 38–45.