

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
HEC Liège

Pédagogies alternatives : construction d'une innovation sociale

Auteur : Zoé Fauconnier
Promotrice : Sybille Mertens
Année académique 2019 – 2020
Master de spécialisation en économie sociale

Promotrice : Sybille Mertens

Lectrice : Lola Arpigny

Je tiens tout d'abord à remercier ma promotrice, Madame Sybille Mertens pour ses nombreux conseils qui m'ont accompagnée depuis le début du cheminement de ce mémoire.

Merci aussi à ma lectrice, Madame Lola Arpigny, pour l'intérêt qu'elle accordera à cette recherche.

Je remercie chaleureusement Madame Virginie Jamin, une des initiatrices du projet de la Cité École Vivante et Monsieur Tanguy Pinxteren, directeur du Lycée Intégral Roger Lallemand qui m'ont accordé de leur temps pour répondre à mes questions et sans qui cette étude n'aurait pas été aussi fournie.

Mes remerciements vont également à Laurie Jacquemain et Dounia Malchair pour la relecture du présent travail.

Enfin, je voudrais remercier mes parents, mon compagnon et mes amis pour leur soutien pendant la réalisation de ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION	3
I. THEORIE	5
1.1 Vers une définition des écoles aux pédagogies alternatives	5
1.2 Caractérisation d'une innovation sociale	9
1.3 Identification du besoin social	13
a. Tension démographique	14
b. Mixité sociale	14
c. Inaquate avec la société actuelle	15
d. Décrochage scolaire	17
Chez les élèves	17
Chez les enseignants	18
1.4 Théorie du changement	20
II. METHODOLOGIE	22
2.1 Échantillon	22
2.2 Récolte de données	24
III. RESULTATS	26
3.1 Caractéristiques de l'innovation sociale	26
a. Action collective	26
b. Gouvernance	28
c. Nouveaux rapports sociaux	30
3.2 Théorie du changement	31
a. Réponses aux besoins sociaux	32
Tension Démographique	32
Mixité sociale	34
Adéquation avec la société actuelle	36
Accrochage scolaire	38
b. Impact	43
CONCLUSION	46
BIBLIOGRAPHIE	48
TABLE DES FIGURES	55
TABLE DES TABLEAUX	55
ANNEXES	56

Introduction

Depuis une dizaine d'années, le nombre d'enfants instruits à domicile a doublé, mais reste très marginal (Herbecq, 2017). Sur la même période, les pédagogies alternatives ont connu du succès. Plusieurs structures telles que l'*Arbre des possibles*, l'*École Active*, le *Lycée Intégral Roger Lallemand*, l'*École Plurielle Maritime* ou encore l'*Alter École* naissent dans le paysage scolaire belge. Certaines choisissent le statut d'école publique, d'autres, par souci d'indépendance et de liberté, celui d'école privée. Leurs similitudes : adopter des petits groupes-classes, laisser des plages horaires multiâge, donner de la place à l'éveil créatif, apporter une réflexion sur la démocratie et la participation à la vie de l'école, développer un autre rapport à l'évaluation...

En tant qu'ancienne élève en pédagogie Freinet et actuelle enseignante, nous avons voulu comprendre comment l'alternative scolaire se construit aujourd'hui. Après une tendance à associer les écoles à une méthode ou un courant, tel que les écoles Freinet ou encore Montessori, les nouvelles structures « réinventent ces pédagogies, les hybrident, les mélangent », note Bernard Delvaux (cité dans Herbecq, 2017, para.14).

Nous percevons une nouvelle vague d'écoles aux pédagogies alternatives qui se distinguent des initiatives pédagogiques ancrées dans un courant. En effet, réinventer l'école ne date pas d'hier. Depuis plus d'une centaine d'années, de nombreux pédagogues ont lancé le courant de l'Éducation nouvelle et ont remis en question les normes de l'école. Aujourd'hui, nous observons ce questionnement, mais à travers de nouvelles initiatives. Imaginés par des enseignants insatisfaits par le système scolaire actuel, ces projets réinventent l'école en proposant de nouveaux rapports sociaux, une gouvernance partagée et un projet pédagogique hybride.

Nous avons voulu à travers ce travail comprendre cette nouvelle dynamique. Pour ce faire, nous avons mobilisé deux cadres d'analyse : l'innovation sociale et la théorie du changement. Ceux-ci envisagent d'élargir le spectre pédagogique de la démarche d'un enseignement différent à tout un processus de construction de cette nouvelle forme d'alternative. Premièrement, utiliser le cadre théorique de l'innovation sociale nous a permis d'identifier les écoles aux pédagogies alternatives comme telles en comprenant leur

émergence en réponse à des besoins sociaux et en s'appuyant sur certaines caractéristiques comme leur gouvernance.

En effet, nous avons identifié cinq besoins sociaux qui se font (encore) ressentir au sein du milieu scolaire belge. Plusieurs experts soulignent le décalage de l'école actuelle et traditionnelle avec l'évolution sociétale (Robinson, 2001 ; Delvaux, 2015 ; Aped, 2020). Ils constatent que l'école a tendance à standardiser et préparer au monde de l'entreprise alors que les besoins d'une éducation solidaire, écoresponsable et incluante se font ressentir. Le système scolaire belge reste un des plus inégalitaires (PISA, 2018). Le libre marché des écoles renforce le manque de mixité. Le décrochage scolaire est encore un problème sociétal du point de vue des élèves, mais également des professeurs. Aujourd'hui, certains enseignants voient une perte de sens dans ce qu'ils font. Notons d'ailleurs que 35,6 % des enseignants débutants abandonnent le métier dans les 5 premières années (Delvaux & al., 2013). S'ajoute à cela une tension démographique qui se traduit par un manque de places dans les écoles secondaires.

Afin de répondre à ces besoins, nous retrouvons une volonté de changement. Cela nous amène, dans un second temps, à définir les intentions des acteurs grâce à la théorie du changement. Empruntée à la méthodologie d'évaluation d'impact social, elle est la première étape qui permet d'établir un diagnostic de la situation actuelle de l'organisation. Ainsi, nous pourrions mettre des mots sur les propos des acteurs.

Dans le cadre de ce mémoire, nous parcourons les écoles aux pédagogies alternatives à travers le prisme de l'innovation sociale. Une première partie théorique débutera par un essai de définition. Cela nous permettra de recadrer le terme « école aux pédagogies alternatives ». Ensuite, la théorie se déclinera en trois temps : l'innovation sociale, les besoins sociaux et la théorie du changement. Ces trois concepts donneront les clefs pour cibler les éléments de caractérisation retenus dans nos résultats et analyser les intentions des acteurs. Deuxièmement, nous exposerons notre méthodologie afin de clarifier l'échantillon choisi et notre démarche. Notre recherche se base sur une étude empirique de quatre écoles nées récemment en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Troisièmement, nous décrirons et analyserons nos résultats. Enfin, nous conclurons ce mémoire de fin d'études et tenterons de proposer des pistes de prolongement.

I. Théorie

1.1 Vers une définition des écoles aux pédagogies alternatives

L'Écoles secondaire Plurielles Maritime, l'École Secondaire Plurielle Karreveld, la Cité École Vivante et le Lycée intégral Roger Lallemand, sont des exemples d'écoles qui mettent l'élève au centre de ses apprentissages en mobilisant différentes pédagogies. L'envie est grande de les catégoriser pour rendre ce mémoire compréhensible. Cependant, les enseignants des écoles aux pédagogies alternatives utilisent différents courants pour se définir, sans forcément adhérer à une appellation en particulier. Nous allons donc passer en revue les caractéristiques communes qui les définissent, tout en comprenant les différences de leurs qualificatifs.

La démarche des écoles aux pédagogies alternatives peut être associée aux écoles nouvelles. En effet, l'Éducation nouvelle est une des appellations les plus anciennes faisant référence aux initiatives pédagogiques du début du XXe siècle, avec notamment Freinet, Montessori ou Decroly (Viaud, 2003). Ce mouvement se développe

« dans un contexte de remise en question de l'enseignement institutionnel autoritaire classique. [II] prend véritablement son essor après la Première Guerre mondiale. Pour l'Éducation nouvelle, influencée par les mouvements pacifistes, il s'agit de contribuer à abolir la guerre en construisant des citoyens nouveaux, émancipés, plus libres et capables d'apprendre par eux-mêmes ».

(Loriaux, 2018, para. 2)

Les différents pédagogues qui se rattachent à l'Éducation nouvelle reflètent une hétérogénéité du mouvement, chacun développant sa spécificité. Leurs méthodes sont associées à la pédagogie active que Ferrière, pédagogue suisse, opposait à l'« école assise » (Meirieu, 2013). L'Éducation nouvelle s'organise autour de quelques principes clefs : « Le sujet apprenant est acteur et responsable de sa vie au cœur de la communauté éducative. L'apprentissage de l'élève se substitue à l'enseignement du maître. À l'écoute des besoins fondamentaux, des rythmes et des personnalités, l'adulte observe, aide, guide, soutient » (ANEN, 2016, para.4). Aujourd'hui, il est difficile de ne pas avoir recours à un minimum de pédagogie active en tant qu'enseignant, ce qui rend ce terme trop vague pour notre objet. De plus, Virginie Jamin, doctorante en sciences de l'éducation, ancienne professeure de

mathématique au Lycée Saint-Jacques à Liège et une des initiatrices du projet de la Cité École Vivante, souligne :

« [Ce terme] m'énerve un peu parce que je trouve que c'est ingrat pour tous ces enseignants qui sont dans un format d'enseignement traditionnel et qui pourtant, à l'intérieur d'une discipline, une classe [...] font de la pédagogie active. [Par contre], le terme « traditionnel » est tellement bien approprié. Il y a une espèce de forme qui est en place et qui ne se requestionne plus parce qu'on a l'habitude de fonctionner comme ça [...] ».

(Communication personnelle, 19 février 2020)

Au début de ce travail, nous avons opté pour l'appellation « école alternative ». Cependant, ce mot fait appel à une pensée binaire entre les écoles traditionnelles et les écoles alternatives. Selon Virginie Jamin, « c'est comme si on se définissait par opposition aux autres » (communication personnelle, 19 février 2020). Cependant, comme le souligne Le Velly (2017), il est important de plaider pour un maintien de ce questionnement, en insistant sur la « promesse de différence » de ces établissements. Virginie Jamin remarque également que « [la Cité École Vivante] se définit comme une alternative aux autres écoles alternatives donc c'est comme s'il y avait deux échelles d'alternatifs » (communication personnelle, 19 février 2020). De plus, une école alternative suppose une réinvention complète de la structure en elle-même, or, notre objet traite d'écoles publiques qui rentrent dans un cadre bien défini.

Selon Marie-Laure Viaud (2003, p.136), docteure en sciences de l'éducation, l'école alternative « évoque également les années 70 et peut être associée à l'idée de marginalité ». Elle convient, dans sa thèse, à parler d'établissements différents. Avec Marie-Anne Hugon, professeure émérite en sciences de l'éducation, elle continue dans ce sens en initiant un réseau de chercheurs sur les écoles et pédagogies différentes. Elles définissent le champ en identifiant les projets se situant dans la filiation de l'Éducation nouvelle. « L'acquisition des savoirs savants et des savoir-faire n'est pas le seul but visé : pour ces pédagogues, il s'agit aussi de contribuer à former des personnalités épanouies en développant l'estime de soi, la créativité, la personnalité de chacun; et sur le plan social, des adultes solidaires et responsables, capables de penser et d'agir librement; se sentant concernés par les affaires de la collectivité » (Viaud & Hugon, s.d., para.3). Elles énoncent plusieurs principes comme l'approche globale sans découpage disciplinaire, l'accent sur l'expérimentation, la responsabilisation des enfants, l'abandon de l'autoritarisme et l'approche de nouvelles valeurs.

Dans le même sens, l'association *Colibris : faire sa part* (s.d.[a], para.1), impulsée par Pierre Rabhi¹ et ayant comme mission « d'inspirer, relier et soutenir les citoyens engagés dans une démarche de transition individuelle et collective » a établi un tableau comparatif entre les valeurs de l'école traditionnelle et celles de l'école alternative.

Modèle actuel	Modèle proposé
Hiérarchie	Équivalence
Compétition	Coopération
Instruction passive	Apprendre à apprendre
Décalage entre le rythme naturel de l'enfant et l'organisation de la journée	Respect du rythme de l'enfant
Absence de travaux manuels	Équilibre entre travail intellectuel et travail manuel
Dépendance	Autonomie et responsabilité

Tableau 1. Tableau comparatif : Quel impact sur le territoire? © Colibris.

Ce tableau reflète une pensée binaire qui écartent les initiatives au sein des établissements dits plus classiques, mais met en avant la proposition de valeurs des écoles étudiées dans ce mémoire.

En rassemblant ces différentes critiques et approches, nous nous rendons compte qu'il est difficile de définir une école alternative aujourd'hui. Durant ce travail, nous parlerons dès lors d'« écoles aux pédagogies alternatives ». En effet, les écoles composant notre échantillon insistent sur la pluralité des méthodes pédagogiques dont elles s'inspirent. Certaines écoles refusant les étiquettes, d'autres en accord avec le statut de pédagogie active, mais toutes marquées par leur hybridation, nous avons voulu réduire le champ que pouvait envisager le terme « école différente » en précisant notre objet. Cela a permis de l'analyser en tant qu'innovation sociale.

Virginie Jamin exprime cette volonté à la Cité École Vivante, tout en ne voulant pas d'étiquette :

« Il n'y a pas besoin tout le temps de réinventer la roue. Ça captive parfois les adolescents d'entendre un orateur qui fait bien le job, qui les intéresse, qui arrive à les faire suivre tout un fil conducteur. En fait, pourquoi s'en priver? Il

¹ Pionnier de l'agriculture écologique en France.

ne faut pas toujours vouloir contrer les dérives d'une voix en disant que l'autre, c'est la panacée [...]. Les pédagogies actives, elles ne sont pas, à mon avis, justifiables dans tous les cas. »

(Communication personnelle, 19 février 2020)

D'ailleurs, Henri Marion, philosophe particulièrement sensible aux questions de l'éducation, souligne déjà dans les années 80 que « la “méthode active” est d'autant plus efficace quand le maître alterne méthodiquement des temps de découverte (qu'il nomme “euristiques”) et des temps de formalisation (brefs résumés, tableaux d'ensemble, voire leçons ex cathedra) : les premiers, qui risquent toujours d'être “désordonnés et décousus”, sont ainsi contrebalancés par les seconds dont le rôle propre est d'assurer l'ordre dans l'esprit, l'organisation des idées acquises » (cité dans Meirieu, 2013, p.2).

Maintenant que nous avons clarifié le terme « écoles aux pédagogies alternatives » en s'intéressant aux différents courants, rappelons que ce mémoire a pour objectif de comprendre ce qui permet de construire une école aux pédagogies alternatives aujourd'hui à travers le prisme de l'innovation sociale.

1.2 Caractérisation d'une innovation sociale

Dans cette partie, nous aborderons les sources de l'innovation sociale, les différents courants d'analyse et les points communs qui la définissent. Cette théorie nous permettra par la suite d'analyser les écoles aux pédagogies alternatives en tant qu'innovation sociale : elles répondent à un besoin social, se développent selon un processus et se définissent selon certaines caractéristiques. Nous passerons en revue les éléments retenus qui ont attiré notre attention, nous permettant de considérer effectivement ces écoles comme des innovations sociales.

L'innovation sociale est un concept ancien qui se développe au fur et à mesure qu'elle se distingue de l'innovation technologique. Joseph Schumpeter (cité dans Rousselle, 2013, p.141), économiste autrichien, définit l'innovation comme « l'introduction, dans l'entreprise, de nouveaux procédés techniques, de nouveaux produits ou services, de nouvelles sources de matières premières, de nouveaux débouchés et de nouvelles formes d'organisation du travail ». Dans sa théorie des cycles économiques, « l'innovation a avant tout une dimension technologique et répond à une logique marchande portée par l'entreprise » (Rousselle, 2013, p.141).

Depuis la crise de 2008, l'innovation sociale est vue comme une autre option crédible pour répondre aux besoins sociaux. Son émergence et sa conceptualisation datent des années 90, dans un contexte de chômage de masse où de nouvelles préoccupations sociales apparaissent.

En tant que concept contesté, il n'est pas défini de manière commune et partagée par tous les acteurs de l'innovation sociale. Nous avons donc retenu quelques définitions, sans prétendre à l'exhaustivité, afin d'appuyer notre propos.

Au Québec, le centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES) les définit comme de

« nouveaux arrangements sociaux, organisationnels ou institutionnels, ou encore de nouveaux produits ou services ayant une finalité sociale explicite résultant, de manière volontaire ou non, d'une action initiée par un individu ou un groupe d'individus pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution à un problème ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles. En trouvant

preneur, les innovations sociales ainsi amorcées peuvent conduire à des transformations sociales ».

(CRISES, s.d., para 4)

En Europe, pour le Bureau des conseillers de politique européenne (BEPA),

« les innovations sociales concernent le développement de nouvelles formes d'organisation et d'interaction pour répondre à des enjeux sociaux. Elles portent sur des demandes sociales qui ne sont habituellement pas rencontrées par les institutions existantes ou le marché et qui concernent des groupes sociaux défavorisés; sur les défis sociaux qui se situent sur des frontières floues entre le social et l'économique, mais concernent la société dans son ensemble; sur des réformes sociales sans un sens participatif, où l'appropriation du pouvoir (*empowerment*) et l'apprentissage sont à la fois sources et résultats du bien-être ».

(Hubert, 2011, p.33)

Joseph Stiglitz (cité dans Hubert, 2011, p.33), économiste américain, opte pour une formule plus courte : « les innovations sociales sont des nouvelles réponses à des demandes sociales pressantes, qui affectent les processus des interactions sociales; elles visent l'amélioration du bien-être humain ». Le magazine *Stanford Social Innovation Review* y ajoute la dimension de l'objectif commun où l'innovation sociale est « une nouvelle solution à un problème social qui est plus efficace, efficiente, durable ou juste par rapport aux solutions déjà existantes et pour laquelle la valeur créée augmente en priorité pour la société dans son ensemble plutôt que pour un individu » (Deiglmeier & al., 2008, p.36).

Au regard de la théorie du développement économique de Schumpeter et de la théorisation de l'innovation non technologique, une innovation prend différentes formes : « [elle] est la mise en œuvre d'un produit (bien ou service) ou d'un procédé nouveau ou sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode de commercialisation ou d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques de l'entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures » (Manuel d'Oslo, cité dans Rousselle, 2011, p.5-6). L'innovation sociale ajoute la dimension d'une finalité spécifique et est « très souvent immatérielle, mais elle peut avoir une dimension procédurale, organisationnelle ou institutionnelle » (Rousselle, 2011, p.7).

Au regard de ces éléments, nous retiendrons déjà que l'innovation sociale est : une réponse à des besoins sociaux non résolus par l'État et/ou le marché par la mise en place de nouvelles interactions sociales afin d'obtenir un résultat commun nécessaire au bien-être collectif, une valeur pour la société.

M. J. Bouchard et B. Lévesque (2017), professeurs à l'université du Québec à Montréal et chercheurs au Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), dégagent deux grandes tendances pour aborder l'innovation sociale : l'une la conçoit dans une perspective d'intervention entrepreneuriale en réponse aux besoins sociaux et environnementaux, et l'autre l'envisage sous l'œil d'un changement institutionnel et organisationnel fondé sur la participation de la société civile.

Dans le premier courant, l'innovation sociale est caractérisée par un entrepreneur social, une nouvelle vague de philanthropie, un changement d'échelle et la mesure d'impacts sociaux. Dans le deuxième courant, elle est analysée à travers l'action collective, une nouvelle dynamique entrepreneuriale basée sur la primauté de la finalité sociale, la prise de risque économique, une gouvernance démocratique, une gouvernance organisationnelle multipartite, de nouveaux rapports sociaux et une gouvernance institutionnelle partenariale (Bouchard & Lévesques, 2017).

Dans le même sens, l'UNIPSO, confédération intersectorielle des employeurs du secteur à profit social en Wallonie et en FWB, « perçoit des distinctions selon l'identité du porteur de projets (pouvoirs publics, entrepreneurs sociaux, entreprises à profit social), la finalité poursuivie (améliorer le modèle social et économique en transformant les politiques publiques, résoudre un problème social dans une démarche philanthropique) et la méthodologie (processus collectif et démocratique, démarche individuelle) » (UNIPSO, s.d., p.9). Ces différents courants, « tout en ayant des points communs, ne mettent pas l'accent sur les mêmes dimensions, ce qui pourrait permettre une certaine complémentarité » (Bouchard & Lévesques, 2017, p.399).

Dans ce travail, afin de définir les écoles aux pédagogies alternatives en tant qu'innovation sociale nous avons retenu des éléments des deux approches présentés ci-dessous. Inspirée par les tableaux (voir annexe 1) de Besançon & Chochoy (2015, para.18; 2019, p. 46), nous avons récapitulé ces caractéristiques dans ce tableau.

	Entrepreneuriat social	Approche institutionnaliste
Éléments caractéristiques retenus	<ul style="list-style-type: none"> - Réponse entrepreneuriale à un besoin social - Changement d'échelle - Mesure d'impact social 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponse à un besoin social - Nouveaux rapports sociaux - Action collective - Gouvernance démocratique participative - Partenariat institutionnel - Ancrage territorial - Souci à l'accessibilité.

Tableau 2. Éléments caractéristiques retenus d'une innovation sociale.

L'innovation sociale ne se caractérise pas seulement par les problèmes qu'elle cherche à résoudre, mais également par son processus. Murray, Caulier-Grice & Mulgan (2010) schématisent le processus en une spirale passant par six étapes.

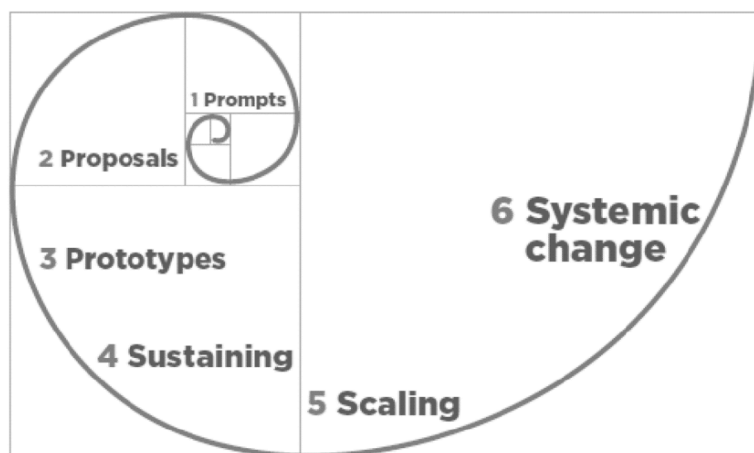


Figure 1. The process of social innovation. © Murray & al, 2010.

La première phase rend compte des différents besoins sociaux qui incitent à chercher une alternative. Dans une seconde phase, les acteurs font émerger des idées en réponse à ces besoins et s'organisent pour voir comment envisager cette solution notamment en s'inspirant d'autres initiatives. Une fois la seconde phase stabilisée, le processus prend la forme d'un prototype. La quatrième étape, elle, met en avant la volonté de faire survivre l'organisation, la rendre viable et la maintenir à long terme. Quand cette survie est assurée, les acteurs peuvent participer à la diffusion de leur modèle (reconnaissance, agrandissement, changement d'échelle) pour finalement, avoir comme ambition ultime de transformer le système. L'innovation sociale n'est alors pas vue comme une simple réponse différente que ce qui existe déjà, mais comme tout un processus d'essais et erreurs amenant à une stabilisation pour finalement être diffusée et éventuellement, changer le système en place. Une initiative ne rencontre pas forcément toutes ces étapes, mais celles-ci permettent de rendre compte de la dynamique dans son ensemble, sans la réduire à une simple volonté de création et de survie de l'organisation.

Cette première partie théorique pose les bases afin de spécifier les caractéristiques des écoles aux pédagogies alternatives en tant qu'innovation sociale. En effet, dans notre analyse, nous verrons comment celles-ci répondent à ce cadre théorique.

1.3 Identification du besoin social

Comme énoncé plus haut, une innovation sociale répond à des besoins sociaux. Son point de départ commence donc par « l'identification d'une situation insatisfaisante sur le plan sociétal [...] [et] va chercher à développer une activité de production (entendue au sens large) en réponse à ce besoin » (Moreau & Mertens, 2019, p.28). Cette notion peut être envisagée de manière plus large à travers l'aspiration sociale. En effet, nous pouvons observer dans cette réponse « la vision d'un futur souhaitable et [la volonté de] travailler à son avènement, éventuellement par la production de biens et de services, mais aussi par les choix qu'elle va poser dans ses pratiques (accessibilité, démocratie, co-construction, etc.), les partenariats qu'elle va nouer, les publics qu'elle va viser, etc. Dans son évaluation, elle peut utiliser l'aspiration sociale comme un idéal non encore réalisé, mais qui peut guider ses pratiques » (Moreau & Mertens, 2019, p.28).

Les écoles aux pédagogies alternatives apportent donc de nouvelles réponses à des besoins sociaux peu ou mal satisfaits (Avisé, 2015). Depuis quelques décennies, un consensus semble s'être établi, au niveau national et international, sur le fait que les systèmes d'enseignement sont désormais des institutions en crise (Poupeau & Garcia, 2006). Selon Caroline Désir (2020), ministre de l'Éducation de la FWB depuis 2019, l'enquête PISA² 2018 révèle des chiffres similaires à l'année 2000, signe d'une stagnation. D'après ce rapport, l'enseignement en FWB reste l'un des plus inégalitaires de l'OCDE. De plus, en Région wallonne, Eurostat affiche un taux d'abandon scolaire précoce de 10 %. Dans son rapport sur le décrochage scolaire, Marie Schuller (2017) voit dans les facteurs institutionnels ou scolaires³ une prépondérance à des situations de décrochage scolaire, le fonctionnement général du système scolaire est même parfois problématique. Le pacte d'excellence⁴ a été critiqué pour son vocabulaire reliant l'école au monde de l'entreprise : performance, efficacité, efficience ou encore compétition.

² Programme international pour le suivi des acquis des élèves : enquête menée tous les 3 ans auprès de jeunes de 15 ans visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des 34 pays de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires (OCDE, 2018).

³ L'engagement scolaire au niveau de l'élève mais aussi du professeur, le climat scolaire, le soutien des professeurs dans l'apprentissage, la clarté des règles de l'école ou de la classe, l'étiquetage, l'orientation, les programmes scolaires etc.

⁴ Réformes de l'enseignement en Belgique lancées en 2014 par Joelle Milquet, ministre de l'enseignement à l'époque

Ces différents constats nous ont amenée à nous interroger : quels futurs adultes voulons-nous former? Depuis des décennies, l'école secondaire propose la même formule : un enseignant transmet un savoir à un groupe classe du même âge sur une et une seule discipline. Comment repenser la structure scolaire pour répondre aux enjeux de la société actuelle?

Les différents points qui suivent passent en revue les besoins sociaux identifiés par le contexte institutionnel et par les acteurs.

a. Tension démographique

Dès 2013, un boom démographique à Bruxelles était déjà identifié par les autorités publiques. Jean-Marc Nollet, ministre en charge des bâtiments scolaires à l'époque, parle alors d'un plan d'urgence de création de places en créant un dispositif spécifique (RTBF, 2013).

Finalement, un premier appel à projets sera lancé en 2017 par une circulaire (circulaire n° 6156, 2017). Depuis cette année-là, le Gouvernement de la FWB a défini des zones en tension démographique, c'est-à-dire que, dans les années à venir, ces zones manqueront de places dans les écoles. Dans la circulaire du 13 décembre 2019 en secondaire, les zones les plus concernées sont Bruxelles avec un manque de 2061 places et Liège avec un manque de 2016 places (circulaire n° 7406, 2019). Pour y faire face, le gouvernement lance un appel à projets chaque année, à raison de vingt millions d'euros versés dans un Fonds de création de places dans les bâtiments scolaires de l'enseignement obligatoire.

Virginie Jamin remarque que « c'est d'ailleurs ce décret-là que toutes ces nouvelles écoles [aux pédagogies alternatives] utilisent pour se créer » (communication personnelle, 19 février 2020). Cette réponse des pouvoirs publics au boom démographique dans les écoles constitue donc un contexte institutionnel favorable à la création de nouvelles écoles.

b. Mixité sociale

Pour éclairer la question de la mixité sociale en tant que besoin, nous avons utilisé une étude du mouvement *Appel Pour une École Démocratique (APED)* et les résultats des derniers rapports PISA.

Selon le rapport PISA 2018, en matière d'inégalités liées à l'origine sociale, la FWB se classe toujours parmi les systèmes éducatifs où ces inégalités sont les plus marquées, aux côtés de la Communauté flamande, de la France, de la Hongrie et du Luxembourg.

Vouloir la mixité sociale au sein de l'école, c'est prôner un système éducatif socialement équitable, c'est-à-dire parvenir à faire en sorte que les acquis des élèves soient statistiquement indépendants de leur origine sociale (Hirtt, 2017). Une analyse statistique de l'Aped (2017) basée sur le rapport PISA 2015 démontre que l'explication majeure réside dans des caractéristiques structurelles des systèmes d'enseignement. Elle définit tous les mécanismes générateurs de ségrégation : grande liberté de choix d'école pour les parents, polarisation en réseaux concurrents, liberté de recrutement d'élèves pour les chefs d'établissement, et l'orientation précoce des élèves vers des filières hiérarchisées (générale, technique de transition, technique de qualification et professionnelle). Parmi ces facteurs, ce sont les quasi-marchés scolaires (libre choix, réseaux, etc.) et l'orientation prématurée qui ont un impact prépondérant sur la ségrégation du système scolaire.

Nico Hirtt (2017, para.30) conclut en pointant du doigt le pacte d'excellence : « [...] dans sa version actuelle, [il] ne touche ni aux réseaux ni aux mécanismes d'inscription dans les écoles. Il prévoit certes un tronc commun jusque 15 ans, mais sur le papier seulement puisqu'à 12 ans les élèves (ou leurs parents) devront tout de même s'inscrire dans un établissement qui prépare soit à l'enseignement général soit aux filières qualifiantes. On maintiendra donc, dans les faits, une sélection précoce ».

Au niveau international, la Belgique est régulièrement pointée du doigt par les experts comme étant un des moins bons élèves de l'Union européenne. La mixité sociale correspond à un besoin déjà bien présent dans les mentalités et dans le discours des politiques publiques.

c. Inadéquation avec la société actuelle

Pour cette partie, nous avons mobilisé les propos d'un expert britannique en sciences de l'éducation, Ken Robinson, et ceux de Bernard Delvaux, sociologue de l'Université catholique de Louvain.

Ken Robinson (2001) l'affirme, le système scolaire tel qu'on le connaît actuellement a été conçu pour un autre âge : celui de la philosophie des Lumières dans le contexte économique de la révolution industrielle. Il répondait à des besoins spécifiques de l'époque, mais semble totalement dépassé aujourd'hui.

Pour décrire le système éducatif actuel, Robinson (2001) parle de *production line mentality* dans laquelle l'éducation répond à des besoins strictement économiques par des processus de standardisation. Les élèves y sont classés selon leurs seules aptitudes académiques, dans un système qui n'accorde que très peu d'importance à la créativité et l'art.

De plus, il s'interroge sur le fait que le seul critère qui soit retenu pour constituer les groupes d'enfants soit leur âge, comme s'il s'agissait du seul point commun que l'on puisse leur trouver. Robinson (2001) suggère de prendre en considération les préférences des élèves : les disciplines, le moment de la journée favorable, la taille du groupe ou le travail individuel. Aujourd'hui, les enfants vivent dans la période de l'histoire la plus intensément stimulante d'un point de vue sensoriel et ils sont contraints de rester concentrés et passifs face au savoir qu'on leur enseigne. Précisons que ceci fait référence à un constat général, mais ne veut pas négliger les initiatives individuelles qui sont présentes dans beaucoup de classes.

Il faut, selon Robinson (2001), changer de paradigme : sortir du paradigme de la standardisation et entrer dans celui de la « pensée divergente » et ainsi stimuler la créativité des enfants, leur participation et la collaboration plutôt que la compétition.

Dans son essai *une tout autre école*, Bernard Delvaux (2015) propose, quant à lui, les grandes lignes d'une nouvelle école en accord avec son époque. Il parle d'une école qui aurait pour finalité l'émancipation en complémentarité avec la responsabilisation des individus, condition indispensable à une émancipation commune. Cette émancipation serait le fruit d'une coévolution entre l'apprenant et l'accompagnant. On partirait du postulat d'une égalité d'intelligence qui rendrait aux individus la confiance en leurs capacités propres. Enfin, Bernard Delvaux (2015) prône une réorganisation du rapport à l'autre dans le système éducatif basé notamment sur un modèle collaboratif plutôt que compétitif. Ceci rejoint les idées de Ken Robinson mentionnées plus haut.

Éviter le redoublement et le peu d'estime de soi qu'il renvoie, c'est aussi le cheval de bataille de ces écoles aux pédagogies alternatives. En effet, l'inefficacité de cette méthode a déjà été pointée du doigt par les rapports PISA. Le redoublement a, au mieux, un effet neutre, mais dans la plupart des cas, un effet négatif et jamais positif (Centre national d'étude des systèmes scolaires, 2014). Les enseignants n'ont pourtant pas d'outils entre les mains pour proposer une alternative au redoublement.

Finalement, la demande sociale à laquelle la plupart des initiatives de pédagogies alternatives tentent de répondre prend pour idéal une école qui s'adapte aux besoins des élèves en offrant une pédagogie adaptée avec un encadrement individualisé et qui développe la curiosité, la participation, l'esprit d'équipe et le souci de l'environnement.

Ce besoin met en avant des pratiques pédagogiques intégrées comme étant la norme alors que se fait ressentir la nécessité d'un changement de paradigme au sein des écoles.

d. Décrochage scolaire

Chez les élèves

Le décrochage scolaire renvoie à différentes réalités : manque d'investissement dans le travail scolaire ou abandon de l'école. Officiellement, on parle d'abandon scolaire précoce (Blondin & Chenu, 2013). Pour calculer le taux de ces abandons, les pouvoirs publics prennent en compte « les jeunes entre 18 et 24 ans qui ont quitté l'école en n'ayant achevé que l'enseignement secondaire inférieur (ou moins) et qui ne poursuivent ni études ni formation » (Blondin & Chenu, 2013, p.5). En 2016, en Belgique, 8,8 % de jeunes sont en décrochage scolaire alors que la moyenne européenne se chiffre, quant à elle, à 10,7 % (Statbel, 2017). Depuis les années 2000, nous remarquons que ces chiffres ont chuté, mais reflètent encore la nécessité de continuer à mettre en place des dispositifs qui ont pour objectif la lutte contre le décrochage scolaire.

Au niveau de la FWB, nous avons noté certaines initiatives mises en place :

- les alliances éducatives (interaction intersectorielle) pour la prévention avec la nécessité de travailler en réseau entre les écoles, les intervenants sociaux et les familles;
- la réparation avec les services d'accrochages scolaires (S.A.S), au nombre de 12 en Wallonie, qui accueillent de manière temporaire des jeunes en situation de décrochage;
- la réorientation vers l'enseignement technique ou professionnel ou vers une formation en alternance qui allie pratique et théorie est également une solution pour un élève à qui le système classique ne convient pas;

- la vigilance des professeurs et l'orientation des centres PMS vers des spécialistes pour les DYS.

Outre le fait d'être un problème individuel, le décrochage scolaire est devenu un problème de société. Le Conseil des ministres de l'Éducation de l'Union européenne recommande aux pays membres de mettre en place une stratégie globale de lutte contre le décrochage qui se caractérise, notamment, par la mise en place de mesures de prévention, d'intervention et de compensation (Blondin & Chenu, 2013).

La revue internationale de l'efficacité de différents programmes permettant de prévenir et de réduire le décrochage scolaire menée par Blaya (2010) a mis en évidence que certains d'entre eux se centrent sur les apprentissages alors que d'autres investissent davantage les comportements du jeune. Les résultats de cette recherche démontrent l'importance d'améliorer l'environnement scolaire (climat, structures, relations avec l'enseignant), mais également de mettre en place une « approche multidimensionnelle basée sur la collaboration avec la famille » (Blaya, 2010, p.152) qui s'inscrit dans la durée et est individualisée.

Une approche multidimensionnelle se caractérise par la nécessité de travailler sur les apprentissages, mais également de développer des compétences relationnelles et sociales chez le jeune. L'objectif est, selon Blaya (2010, p.36), de contrer « la tendance à uniformiser sous le même terme, décrochage scolaire, des processus différents ». Nous pouvons donc apercevoir ici l'importance d'agir au niveau de trois contextes d'influence : individuel, familial, scolaire.

Chez les enseignants

Nombreux sont les facteurs qui amènent l'enseignant à abandonner son métier : difficultés d'enseigner, manque de reconnaissance sociale ou professionnelle, violences verbales ou physiques, etc. Nous nous sommes basée sur le travail de Séraphin Alava (2016), professeur en sciences de l'éducation, afin d'identifier les difficultés professionnelles auxquelles les enseignants font face et qui les poussent à abandonner.

Alava décrit plusieurs approches du décrochage enseignant : la rupture identitaire, le processus de burnout ou encore l'empêchement à agir.

La première marque « une situation importante de décalage entre les horizons d'attente des enseignants et la réalité professionnelle. Ces écarts produisent des effets variables qui vont de la redéfinition que l'on se fait du métier, en passant par le sentiment d'être empêché à agir professionnellement jusqu'au décrochage professionnel par la démission » (Alava, 2016, para.10).

La deuxième se manifeste par des causes diverses retenues par l'auteur (2016) comme la charge de travail, une gestion de classe difficile, des mauvaises conditions de travail ou encore des mauvaises relations au sein de l'établissement.

Et la troisième est caractérisée par la difficulté à agir. « L'enseignant perd le sentiment d'autonomie dans ses actes et dans sa capacité à agir » (Alava, 2016, para.13). Le chercheur retient le concept de *disempowerment*. Celui-ci exprime le sentiment d'incompétence que peut ressentir l'enseignant « face à des buts pédagogiques qu'il se fixe ou que l'institution lui fixe » (Alava, 2016, para.13). L'impression de cette incapacité provoque chez l'enseignant l'impression d'être à la marge par rapport à ses attentes, mais également par rapport à ses pairs (Talbert cité dans Alava, 2016). Le *disempowerment* est aussi lié à « une difficulté à construire des initiatives et à se percevoir comme efficace dans ses nouvelles actions. L'enseignant perd alors son autonomie au sens qu'il retarde ses initiatives et se met en retrait des situations » (Davies & al. cité dans Alava, 2016, para.13).

Face aux différents décrochages, les écoles aux pédagogies alternatives identifient l'importance de redonner du sens aux apprentissages et au métier d'enseignant.

Au travers de ces différents besoins sociaux identifiés, nous découvrons un contexte complexe qui appuie l'utilité d'un cadre plus large qu'une approche pédagogique. En effet, l'innovation sociale d'une école aux pédagogies alternatives prend ces différents besoins en compte en développant plusieurs points de vue. Il ne s'agit plus d'avancer de nouvelles méthodes d'apprentissage, mais bien de les intégrer à un ensemble de propositions.

La tension démographique, la mixité sociale ainsi que le décrochage scolaire en tant qu'abandon reflètent un contexte institutionnel où les pouvoirs publics veulent apporter une partie de réponse. Le constat d'une école dépassée par son époque, le décrochage scolaire en tant que perte de sens des apprentissages et le décrochage des enseignants semblent être des éléments perçus par les acteurs de terrain, par l'école elle-même.

Ces différents besoins sociaux contextualisent l'impulsion de la création de nouvelles écoles. Leur objectif se veut répondre à une certaine insatisfaction.

1.4 Théorie du changement

Nous l'avons vu, le besoin social se décline en une multitude de facettes. Nous verrons comment les écoles publiques aux pédagogies alternatives essayent d'y répondre en définissant leur vision du changement, mais pour l'expliquer, il nous paraît judicieux d'aborder la théorie du changement. En effet, derrière une innovation sociale, il y a une volonté de changement. Il s'agit de lier les intentions aux effets qu'elles veulent avoir grâce à cette théorie. Celle-ci nous permettra par la suite d'analyser le discours et les intentions des acteurs.

La théorie du changement s'intègre au concept plus large d'évaluation de l'impact social. Ce dernier ne rencontre pas de définitions unanimes, mais Mertens & Marée (2016, p.15) proposent d'en rassembler les points communs en envisageant « toute organisation productive comme la mise en œuvre d'une "chaîne d'effets" reliant les besoins que l'on entend satisfaire aux effets que la mise en œuvre des activités de l'organisation va générer ». Notre mémoire n'ayant pas pour objectif de mesurer l'impact social, nous nous pencherons seulement sur la première étape mise en avant dans une démarche d'évaluation d'impact : la théorie du changement.

La théorie du changement est un concept déjà approuvé par de nombreux chercheurs (Baudet, 2019) qui a prouvé son utilité afin de clarifier les intentions des acteurs. Elle est « une façon de décrire comment un groupe espère atteindre un but donné à long terme » (Anderson cité dans Salathé-Beaulieu, Gruet & Léonard, 2018, p.1). Cette méthode « sert d'abord d'outil d'aide au développement de solutions à des problèmes sociaux complexes » (Salathé-Beaulieu & al., 2018, p.1). Elle est vue comme « un modèle qui précise une logique sous-jacente, les hypothèses, les influences, les liens de causalité et les résultats attendus d'un projet » (Jackson, 2016, p.2). Celle-ci va nous permettre de comprendre comment et pourquoi il y a une volonté de changement dans un contexte particulier (Theory of change, s.d.).

Elle a pour objectif de dresser un diagnostic de la structure (voir annexe 2) en prenant en compte les besoins sociaux, les missions, les moyens ou ressources, les activités et les

parties prenantes (VISES, 2019). D'après la chaîne de valeur de l'impact (voir annexe 3), nous retrouvons également les ressources de l'organisation, ses activités, ses *outputs*, ses résultats et enfin, son impact. « Si [l'outil de la théorie du changement] peut prendre des formes différentes, l'objectif reste le même : avoir une vue d'ensemble sur [ses] activités, pourquoi [les mettre en place], avec qui, comment et pour quels effets attendus » (VISES, 2019, p.12).

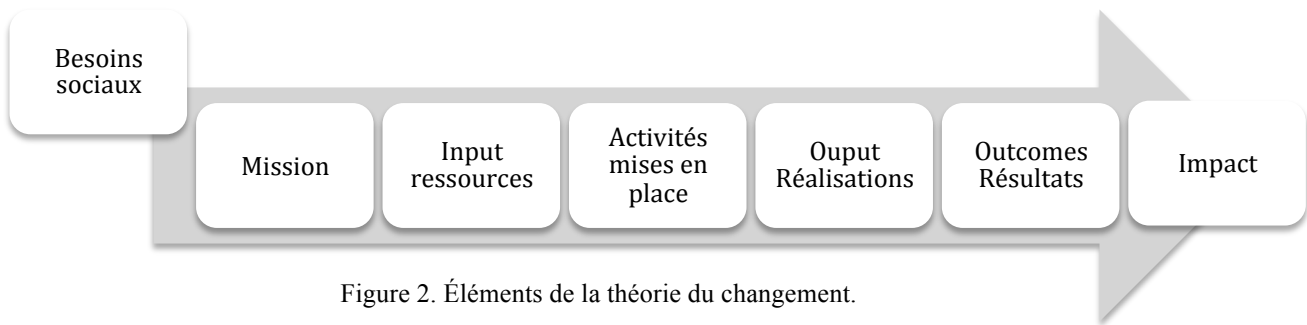


Figure 2. Éléments de la théorie du changement.

À travers la figure 2, nous avons voulu mettre en avant tous les éléments pris en compte lors d'une théorie du changement. Mertens & Moreau (2019) décrivent ces différentes étapes. L'organisation entend répondre à des besoins sociaux (mentionnés plus haut). Elle s'assigne une mission qu'elle peut traduire en objectifs qu'elle souhaite atteindre. Pour réaliser ceux-ci, elle va mobiliser des ressources et proposer des activités qui vont susciter des interactions avec des parties prenantes (réalisations). Finalement, elle peut espérer avoir des effets sur ces dernières. Si la vérification de causalité s'avère effective, alors l'organisation pourra parler d'impact.

Dans ce travail, nous avons rassemblé les volets mission, ressources et activités mises en place dans une partie qui concerne les réponses aux besoins sociaux. Les réalisations, résultats et impact seront, eux, regroupés dans une partie « impact ».

II. Méthodologie

Pour comprendre la construction des écoles aux pédagogies alternatives en tant qu'innovation sociale, nous avons sélectionné quatre écoles en FWB dont le projet répondait aux critères d'une innovation sociale et nous avons récolté nos données en deux temps : sur internet et par entretien.

Dans ce point, nous allons détailler tous les choix méthodologiques qui ont été posés pour mener à bien cette étude.

2.1 Échantillon

La pilariation de l'enseignement belge en réseau est une de ses principales caractéristiques. On y retrouve la FWB, le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces (CECP), le Conseil des Pouvoirs Organisateur de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS), la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI) et le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC).

Notre échantillon propose quatre écoles secondaires sur le territoire belge affiliée au réseau du CPEONS : Les Écoles Plurielles Maritime & Karreveld (EPM & EPK), le Lycée Intégral Roger Lallemand (LIRL) et la Cité École Vivante (CEV). En appartenant à ce réseau, cet échantillon nous pousse à ne regarder qu'à l'intérieur d'un seul système. En effet, les écoles aux pédagogies alternatives de la FWB sont généralement des antennes reliées à une école déjà existante. Afin de capter tous les éléments de la construction de l'innovation, il était important de choisir des projets indépendants. Le CECP, lui, s'occupe de l'enseignement spécialisé. Nous avons choisi de nous focaliser sur l'enseignement général afin de brasser un public large et de ne pas devoir prendre en compte des apprentissages adaptés à des élèves en difficultés. Les écoles affiliées à la FELSI ont moins le souci de mixité sociale⁵, ce qui pourtant, constitue un critère important pour une innovation sociale. Celles du SeGEC se réfèrent à un enseignement catholique où la structure propose encore un enseignement

⁵ Le réseau libre « combine une autonomie du projet pédagogique et une forte régulation publique » (Nyssens, 2017, p.141). Les initiatives comme l'école Decroly à Bruxelles sont alors vues comme des tentatives de la société civile à s'affirmer en tant que démocratie associative, mais aujourd'hui, ont tendance à être des niches, ce qui renforcerait les inégalités d'accès, de performances et de standards (De Munck cité dans Nyssens, 2017).

traditionnel malgré les initiatives individuelles de professeurs. Nous avons donc fait le choix de nous pencher sur des écoles publiques.

Ces quatre écoles sont des projets récents. Cela nous a permis de faire abstraction d'éléments de contexte trop divergents. Trois d'entre elles ont connu leur première rentrée en 2017 sous l'impulsion du décret création de places présenté dans la première partie de ce travail. La dernière est encore en cours de construction. Nous allons présenter chacune de ces écoles dans les prochains paragraphes.

Le LIRL a pour devise : « apprendre pour être libre » (Lycée Intégral Roger Lallemand [LIRL], s.d., p.1). Organisée par la commune de Saint-Gilles en collaboration avec l'ASBL « les Pédagonautes », l'école a ouvert ses portes le premier septembre 2017. Dans son projet d'établissement (LIRL, s.d.), elle utilise le concept de l'éducation intégrale car elle considère chaque élève comme une personne à part entière et sa pédagogie « intégratrice » vise à donner du sens aux apprentissages. De la première à la sixième année, le Lycée (s.d., p.5) se dit proposer « un enseignement secondaire ordinaire général de qualité, exigeant et orienté sur l'avenir ».

Depuis septembre 2017 également, l'École Plurielle Maritime et l'École Plurielle Karreveld ont ouvert leurs portes à Molenbeek. Elles organisent aujourd'hui, les trois premières années de l'enseignement secondaire général. Le projet repose sur les pédagogies actives avec la volonté de « ne pas se référer à un seul pédagogue ni à un seul type de pédagogie active » (L'École Secondaire Plurielle Maritime [EPM], s.d., p.5). Elles veulent « revenir aux bases communes de ces méthodes dites actives où l'élève s'épanouit parce qu'il est acteur, qu'il construit son apprentissage et lui donne du sens » (EPM, s.d., p.5). Les Écoles Plurielles Maritime & Karreveld sont représentées par un Pouvoir Organisateur Pluriel (POP) dans lequel on retrouve la FWB, les communes de Molenbeek et de Berchem-Sainte-Agathe, l'Université libre de Bruxelles et l'ASBL L'École Ensemble (EPM, s.d.).

Bientôt nouvelle dans le paysage liégeois, la CEV est une école secondaire de la filière générale de transition qui ouvrira ses portes en septembre 2021 avec, dans un premier temps, quatre classes de premières, deux classes de troisième et deux classes de quatrième. Elle « ne se revendique d'aucun courant pédagogique, mais fonde son action sur un seul principe : tout est éducatif » (la Cité École Vivante [CEV], s.d. [a]). De nouveau, l'élève y est considéré comme une personne à part entière. Son projet est de « former les adultes de demain, déjà

citoyens ! » en proposant « une école autrement [...] où les élèves peuvent accéder au sens des apprentissages » (CEV, s.d. [a]). Comme les Écoles Plurielles, son organisation se caractérise par un pouvoir organisateur mixte (POM), similaire au POP, dans lequel on retrouve la ville, la province et l'université de Liège, la FWB et l'ASBL CEV.

2.2 Récolte de données

Pour comprendre la construction des écoles aux pédagogies alternatives en tant qu'innovation sociale, nous avons procédé en deux temps. Nous nous sommes d'abord concentrée sur une collecte de données sur internet pour ensuite réaliser l'interview d'une personne à l'origine du projet.

Dans un premier temps, la récolte de données sur internet a permis d'étoffer une grande partie du sujet. En effet, chaque école a son propre site en ligne. Celui-ci décrit déjà une grande partie du fonctionnement de l'école : missions, activités et valeurs. Nous avons pu également y télécharger des documents tels que le projet d'établissement, le projet pédagogique, le règlement d'ordre intérieur ainsi que des rapports d'activité. De plus, le site de l'ASBL à l'origine de chaque école est une source d'information importante sur la création du projet et les valeurs qu'il veut véhiculer.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à deux entretiens : celui de Virginie Jamin, doctorante en sciences de l'éducation, ancienne professeure de mathématique au Lycée Saint-Jacques à Liège et une des initiatrices du projet de la Cité École Vivante, et celui de Tanguy Pinxteren, ancien professeur de mathématique, un des initiateurs du projet du LIRL et aujourd'hui, directeur du Lycée. Il nous semble pertinent de rappeler leur fonction car celle-ci transparait forcément dans leur discours. La première a été interviewée le 19 février au début de notre récolte de données. Cela nous a éclairée sur le sujet. Avec le deuxième, le contexte du Corona virus nous a contrainte à procéder à un entretien téléphonique le premier avril 2020.

Pour les entretiens, nous avons choisi le modèle semi-directif qui permet d'aborder différents thèmes « dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé » et d'obtenir une « information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi [...] dans un laps de temps raisonnable » (Imbert, 2010, p.24). Les Écoles Plurielles n'ont

jamais répondu à notre demande. Nous avons donc ajouté à notre récolte de données des interviews déjà réalisées permettant de les citer. Il est important de garder à l'esprit que celles-ci sont donc passées par le biais d'un intermédiaire. Ceci peut représenter une limite à notre recherche.

Nos questions se sont basées sur « les sept questions clés qu'un entrepreneur social doit se poser » établies par ASHOKA (voir annexe n° 4). Nous voulions au départ établir le business plan des écoles aux pédagogies alternatives. Cependant, cet angle s'est avéré de moins en moins pertinent car il nous a semblé que le modèle des écoles aux pédagogies alternatives d'aujourd'hui n'était pas encore assez défini. Nous nous sommes finalement penchée sur leur construction en tant qu'innovation sociale. Le business plan social est un outil qui nous a permis d'identifier les intentions des acteurs pour ensuite les resituer dans la théorie du changement. Nous avons procédé à une sélection des passages intéressants qui pouvaient apparaître dans nos deux grilles de lecture : l'innovation sociale et la théorie du changement.

Autant le questionnaire que les différentes sources internet utilisées représentent un discours. Jean-Christophe Vilatte (2007, p.30), docteur en psychologie, rappelle qu' « il est important de retenir que le questionnaire porte sur ce que les gens disent, sur du déclaratif et non sur ce qu'ils font effectivement. Il peut y avoir décalage, différence entre les deux ». Nos deux méthodes ont une forme de complémentarité. Cela nous a permis de découvrir les divergences entre nos lectures sujettes à nos interprétations et la vision d'une personne impliquée dans le projet.

Notre méthodologie s'appuie sur une étude qualitative. Cela demande d'adopter une posture « compréhensive ». Elle « consiste à intégrer dans l'objet d'étude les motifs humains, les intentions, les ressorts psychiques, affectifs, symboliques de l'action. Elle va consister à s'interroger sur le "pourquoi" des phénomènes, non pas en mesurant l'effet mécanique d'une variable sur une autre, mais en tentant d'éclaircir les logiques intentionnelles déployées par les acteurs » (Livian, 2018, p.7). Afin d'analyser une innovation sociale, cette posture nous paraissait indispensable.

Enfin, il est important de noter notre fonction d'enseignante et notre parcours en école Freinet qui n'est absolument pas anodin dans cette recherche. Cela a probablement suscité un regard subjectif, mais c'est surtout ce qui a également impulsé l'intention de cette recherche.

III. Résultats

Cette troisième partie présente nos résultats. Nous caractériserons l'innovation sociale par son action collective, sa gouvernance et les nouveaux rapports sociaux qu'elle crée. Ensuite, nous analyserons les intentions des acteurs en identifiant les réponses proposées aux besoins sociaux déjà détaillés dans notre partie théorique et nous terminerons sur leur impact social.

3.1 Caractéristiques de l'innovation sociale

La théorie sur l'innovation sociale nous permet dans cette partie de faire le parallèle avec les éléments de caractérisation mis en avant par M. J. Bouchard et B. Lévesques (2017) au regard d'une approche institutionnaliste. Nous aborderons l'action collective à la base de l'initiative, la gouvernance démocratique et multipartite, le partenariat institutionnel ainsi que les nouveaux rapports sociaux qui sont sollicités.

a. Action collective

Au départ de chaque projet, c'est une initiative citoyenne de professeurs insatisfaits de leur expérience dans l'enseignement.

À la CEV, l'idée est partie à l'intérieur même d'une école de Liège, le Lycée Saint-Jacques : « On a essayé de faire changer un système à l'intérieur du système. On a d'abord fonctionné pendant deux ans avec un espèce de tube à l'intérieur de l'école » (Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020). Pour ce faire, des règles et des outils spécifiques ont été mis en place dans certaines classes pendant deux ans. Cette première expérience n'a pas porté ses fruits comme les enseignants l'imaginaient : « [...] par rapport à l'institution, ça n'a pas fonctionné. On a eu des gros freins. Nos collègues se méfiaient de ce qu'on faisait. Ils avaient peur qu'on leur impose [une façon de donner cours]. [...] On a cru qu'on allait pouvoir faire changer de l'intérieur, mais on s'y est probablement très mal pris » (Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020). Après avoir décidé de mettre fin au projet, certains enseignants ont continué à se former. « On a vu sept établissements alternatifs ; donc, on débordait de pistes. On a [refait] une proposition à Saint-Jacques [mais]

ça a été refusé » (Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020). C'est à ce moment-là que plusieurs enseignants ont décidé de dévoiler leur projet au grand jour : créer une nouvelle école.

Dans l'émission radio du *Mug* (2020) présentée par Élodie Du Séllys, Anne Schiffman, réalisatrice du documentaire « L'école du changement » dans lequel apparaissent le LIRL et l'EPM, remarque

« [qu'] à la base, c'est des rêves de profs. Des profs qui travaillent chacun dans leur école d'enseignement traditionnel en secondaire et constatent qu'il y a des choses qui ne vont pas très bien, qui génèrent du mal-être : décrochage scolaire des élèves, on peut parler aussi de décrochage scolaire des profs... Et ils se sont dit : il faut qu'on change les choses et pourquoi est-ce qu'on ne le ferait pas, nous ? Pourquoi est-ce qu'on ne se lancerait pas nous-mêmes dans l'aventure d'une création d'écoles ? »

Chergui Kharroubi, deuxième réalisateur du documentaire, de son côté observe une forme de militantisme chez les professeurs : « C'est un engagement social pour eux : l'école est une base de la société et si on veut que la société change, cela ne peut commencer que par l'éducation. »

Finalement, chacune de ces écoles s'est créé un statut d'ASBL. Cette association a permis de développer le projet et a été mise de côté dans le cas du LIRL. Par contre, pour les autres écoles, l'ASBL fait partie du pouvoir organisateur où elle représente les membres de l'équipe éducative.

	CEV	LIRL	EPM	EPK
ASBL	CEV	Les Pédagonautes	L'École Ensemble	L'École Ensemble

Tableau 3. ASBL des 4 écoles aux pédagogies alternatives.

L'insatisfaction de la pratique du métier d'enseignant est un élément déclencheur. L'initiative part d'un groupe de personnes en malaise avec la norme établie dans son institution. Ces personnes, majoritairement enseignantes, ont un sentiment d'impuissance dans l'école où ils sont et ne parviennent pas à être acteurs de changement dans ce cadre. Celui-ci paraît tellement règlementé, normé et intégré que l'alternative ne semble pas pouvoir se créer au sein de l'institution. Il faut en sortir pour être capable d'apporter un regard nouveau. Finalement, les coûts de l'action collective paraissent moindres par rapport aux efforts mis en place dans l'institution.

Selon Nyssens (2017), le champ de l'éducation est propice à un entrepreneuriat fondé sur des motivations non-matérielles notamment par la possibilité de développement d'éthiques spécifiques. Ceci rapprocherait la volonté des enseignants de répondre à une aspiration, plus qu'à un besoin. Pour passer à l'action, ils doivent se sentir affectés par la problématique, croire en leurs capacités à agir et être capable de créer une marge de manœuvre.

L'observation de modèles qui fonctionnent est une source d'inspiration pour les acteurs de changement, d'autant plus que cela diminue la prise de risque. La création d'une école apparaît plus réalisable quand le projet (avec ses variantes) fonctionne déjà ailleurs.

À travers l'action collective, nous observons l'insatisfaction d'un groupe d'individus voulant du changement. Cette volonté va s'exprimer plus facilement en dehors de la structure considérée comme trop normée. L'inspiration d'autres modèles qui fonctionnent va alors être rassurante pour se lancer.

b. Gouvernance

La gouvernance dans une école traditionnelle est généralement très hiérarchisée : les prises de décisions sont caractérisées par une hiérarchie allant du pouvoir organisateur vers la direction, celle-ci coordonne ses professeurs et ceux-ci maintiennent leur rôle d'enseignant auprès des élèves. Les parties prenantes d'une école sont représentées par les élèves, les membres de l'équipe éducative, les parents et le pouvoir organisateur.

Dans les quatre écoles étudiées, cette hiérarchie et l'implication des parties prenantes sont remises en question. Premièrement, une gouvernance démocratique est pratiquée au sein de l'école. Inspiré de la pédagogie institutionnelle⁶, le projet pédagogique ancre l'élève dans la participation à la vie quotidienne de l'école notamment en ayant un espace de parole dans un conseil. Par exemple, au LIRL, les élèves ont pu se concerter pour faire des propositions sur la rénovation de la cour de récré. Mais pas trop d'espoir... Le directeur précise : « On essaye, au conseil de l'école, de ne pas les leurrer sur le pouvoir qu'ils ont parce qu'ils n'en ont pas beaucoup, mais quand il y a des propositions qui sont discutées, il faut vraiment que

⁶ Élaborée par Fernand Oury, son but est d'établir, de créer, et de faire respecter des règles de vie dans l'école, par des institutions appropriées (Wikipédia, 2020).

ça soit vers une décision importante pour eux » (Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020). À la CEV, « on ne considère pas que les élèves et les enseignants sont à égalité dans le dispositif. Mais on mettra en place la chaîne de communication pour que les réclamations des élèves remontent » (Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020). Les conseils sont aussi une pierre angulaire dans les Écoles Plurielles :

« Les élèves doivent percevoir qu'ils ont un véritable rôle à jouer dans le fonctionnement de leur école, qu'ils peuvent changer des choses dans un établissement en constante construction. Du projet concernant uniquement sa propre classe à celui impliquant toute l'école, voire davantage, plusieurs modèles de conseil sont organisés. Nous considérons les conseils institutionnels⁷ comme l'une des pierres angulaires de l'école active : ils sont autant de lieux qui permettent aux élèves de participer activement à la construction et à l'amélioration de leur école. Régulant la vie de la classe, ces conseils sont la meilleure preuve qui soit pour l'élève du processus démocratique qu'il éprouve de fait. [...] Les différents conseils permettent d'établir des règles, de revenir sur celles déjà existantes, de chercher des solutions à l'un ou l'autre problème vécu, de découvrir les processus de vote d'une démocratie participative, etc. L'école devient une société à part entière dans laquelle l'élève peut expérimenter sereinement le vivre-ensemble ».

(EPM, s.d., p.7)

Dans chaque école, les élèves participent donc aux décisions quotidiennes qui les concernent. Cela est vu comme une responsabilisation des élèves : en ayant une pratique de la démocratie à l'école, ils apprennent comment celle-ci fonctionne dans leur vie de tous les jours.

Par ailleurs, souvent, les membres de l'équipe éducative participent à la construction du projet de l'école. Par exemple, le LIRL a mis en place des réunions tous les vendredis après-midi afin que le personnel soit au courant des projets de l'école et puisse faire des propositions.

Dans les Écoles Plurielles ainsi qu'à la CEV, les membres de l'équipe éducative sont représentés dans le pouvoir organisateur, ce qui n'est pas négligeable. En effet, l'aspect mixte du pouvoir organisateur montre une volonté de garder une marge de manœuvre. La CEV va encore plus loin : les décisions sont prises en utilisant les principes de l'holocratie⁸ et la direction est tournante sous forme d'élection sans candidat.

⁷ Les Écoles Secondaires Plurielles définissent quatre types de conseils : le conseil de classe hebdomadaire, le conseil des délégués, le conseil d'école et le conseil de participation.

⁸ L'holocratie est une forme de gouvernance partagée représentée par différents cercles. Le double lien assure la communication entre les cercles. Les prises de décision se font par consentement et l'élection sans candidat.

La relation avec les parents est un troisième enjeu particulier. De fait, souvent, ces écoles demandent de la part des parents un certain encadrement et l'adhésion au projet. Sur les sites des Écoles Plurielles, un onglet est consacré aux associations des parents : l'APPM et l'APK⁹. Ils font partie du conseil de participation, « dernier maillon des décisions les plus importantes, avec le chef d'établissement, les représentants du POP et les membres de l'environnement social, culturel et économique de l'établissement » (EPM, s.d., p.9). L'École Secondaire Plurielle Maritime précise dans son projet d'établissement que

« dès lors que les parents se sentent aussi un peu “chez eux” au sein de l'école, le parcours de l'élève en ressort facilité : pas de réelle rupture entre la sphère privée et la sphère scolaire, suivi des parents qui prennent conscience des forces et des faiblesses de leur enfant et peuvent le soutenir dans ce qu'il entreprend, compréhension réelle des mécanismes de l'école qui permet des choix d'orientation gérés en connaissance de cause lorsqu'ils sont nécessaires, etc. En rendant aux parents leur rôle d'acteur de la vie scolaire, des problèmes tels que celui du décrochage scolaire peuvent être anticipés. »

(EPM, s.d., p.15)

Enfin, les quatre écoles étudiées ont impliqué les pouvoirs publics dans leur pouvoir organisateur. Ainsi, nous sommes face à un modèle économique qui se base sur des subventions et le moins possible sur la participation financière des parents, contrairement à la majorité des écoles à pédagogies actives notamment à Bruxelles. Ce partenariat institutionnel représente une caractéristique primordiale pour qualifier ces écoles d'innovation sociale car il y a une réelle volonté d'accessibilité auprès de tous les publics. Nous détaillerons cet aspect dans les réponses au besoin « mixité sociale ».

c. Nouveaux rapports sociaux

Les écoles publiques aux pédagogies alternatives proposent un changement du rapport de l'élève à ses apprentissages, à la notion de classe et à l'équipe éducative ; de l'enseignant à son métier ; et de la relation avec les parents¹⁰.

Dans leurs méthodes d'apprentissage, ces écoles prônent un temps de travail réparti entre des moments individuels et des moments collectifs. Afin d'élargir la notion de classe, celle-ci peut être appréhendée à plusieurs moments en groupe multiâge : la classe verticale ou

⁹ Association des Parents de l'École Plurielle secondaire Maritime & Association des Parent de Karreveld.

¹⁰ Nous ne reviendrons pas sur ce dernier point qui nous semble déjà être développé dans la gouvernance.

le groupe vertical. La variation des méthodes est un outil-clef : travaux individuels, exposés, travaux de groupe, exercices à partir de situations quotidiennes, autoapprentissage, tutorat, etc. Les écoles aux pédagogies alternatives mettent en avant la pédagogie par projet et effacent les frontières des disciplines en intégrant l'aspect pluri, inter et transdisciplinaire. Elles veulent décloisonner les matières. Les disciplines « classiques » sont utilisées comme des ressources. L'évaluation est continue et formative. Elle évite la notation chiffrée. Nous reviendrons en détail sur ces différentes activités dans notre chapitre sur la théorie du changement.

Tout au long de ce travail, nous parlons d'équipe éducative et ce n'est pas pour rien. En effet, les quatre écoles accordent une attention particulière à définir l'enseignant comme un guide. Au LIRL, « on s'appelle membre de l'équipe éducative (MEE). On se considère tous comme enseignant et éducateur. Tout le volet éducatif est assumé par les profs, ce n'est pas toujours le cas dans les autres écoles secondaires » (Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020). Virginie Jamin (communication personnelle, 19 février 2020) parle d'une communauté éducative et nous pouvons retrouver le terme de membre sur le site (CEV, s.d.[b], s.d.[c]). Cela favorise une relation horizontale entre les acteurs de l'école. De plus, nous observons une volonté de revaloriser le métier d'enseignant notamment à travers un travail plus collectif et encadré. La Cité École Vivante consacre un onglet sur son site internet au métier d'enseignant (CEV, s.d.[b]). Nous pouvons retrouver toute une réflexion sur les tâches et le temps de travail du professeur à reconsidérer. Ceci fait partie d'une des réponses aux besoins sociaux sur laquelle nous reviendrons.

À travers ces différents aspects, nous pouvons déjà dessiner les contours de nouveaux rapports sociaux que les écoles aux pédagogies alternatives proposent. Le chapitre suivant permet de nous éclairer davantage à ce propos.

3.2 Théorie du changement

Nous l'avons vu plus haut, la théorie du changement rentre dans le concept plus large de l'impact social. Ce dernier est une caractéristique plus répandue au regard de l'approche entrepreneuriale. Selon nous, il vient compléter l'analyse en abordant concrètement comment les écoles aux pédagogies alternatives veulent répondre aux besoins sociaux au travers de

leurs activités. Grâce à la théorie du changement, nous pouvons analyser le discours des acteurs.

a. Réponses aux besoins sociaux

Suite à nos interviews, nous avons remarqué une prépondérance à répondre aux besoins sociaux par la nouvelle proposition de places ainsi que l'importance de la mixité sociale. Le premier besoin correspond au contexte institutionnel et le second se voit être une critique internationale du système scolaire belge. Ces deux besoins font donc partie du discours environnant et commun du monde scolaire. Nous commencerons donc par parler de ces deux points puis nous aborderons les deux suivants : adaptation au monde actuel et le décrochage scolaire. Ceux-ci sont les besoins perçus par les écoles. Elles y répondent à travers leur projet pédagogique.

Tension démographique

Une école secondaire subventionnée par la FWB peut ouvrir en zone de tension démographique avec un minimum de 60 élèves. À terme (après six ans), elle doit atteindre 450 inscrits pour pouvoir rester dans le paysage scolaire belge francophone.

Années	CEV	LIRL	EPM	EPK
Première année	2021 4 classes de 1 ^{re} 2 classes de 3 ^e 2 classes de 4 ^e	2017 Plusieurs niveaux ouvrent : importance des classes verticales	2017 5 classes de 1 ^{re}	2017 6 classes de 1 ^{re}
Deuxième année	Montée des classes	Montée des classes	Montée des classes	Montée des classes
Troisième année	Montée des classes	Montées des classes	Montée des classes	Montée des classes
Quatrième année	Montées des classes	Accueil déjà 450 élèves	Montée des classes	Montée des classes
Cinquième année	Montées des classes		Montée des classes	Montée des classes
Sixième année	4 classes par année	4 classes par année	500 à 600 élèves	500 à 600 élèves

Tableau 4. Nombre de classes voulues au terme des 6 années

Deux écoles sur les quatre favorisent l'ouverture de plusieurs niveaux en voulant accorder de l'importance aux classes verticales, nouvelle conception du groupe. Les deux autres ont commencé par l'ouverture de classes de première année. La prise de risque peut paraître moins importante en procédant de cette manière. De plus, les quartiers des Écoles Plurielles constituent un public moins sensible aux pédagogies alternatives. La mise en place des classes verticales n'a pas été une priorité et ne fait d'ailleurs pas partie de leur projet pédagogique. Le LIRL, lui, se situant à Saint-Gilles voulait pouvoir être la continuité de certaines écoles primaires à pédagogies actives déjà existantes dans le quartier.

« Il y avait déjà une école secondaire technique et professionnelle et ils voulaient ouvrir une école secondaire générale parce que ça répondait à un besoin de beaucoup d'enfants d'écoles primaires communales d'avoir une continuité dans le secondaire [...]. Un point important sur lequel on rejoignait la commune de Saint-Gilles, c'était de pouvoir offrir une pédagogie un peu différente, on peut dire pour faire court, les méthodes actives dans la continuité des écoles primaires communales, mais pour tous les élèves, que ce soit vraiment gratuit, accessible à tous ».

(Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} février 2020)

Les quatre écoles semblent être unanimes quant au nombre d'élèves. Aucune ne parle d'aller au-delà de 4 classes par niveau. La dimension familiale y est cruciale.

« On veut rester une école pas trop grande. Au départ pour ce projet, beaucoup de gens pensaient qu'il valait mieux faire ça en plus petit comité, n'avoir que 300 élèves, mais de toute façon la norme de base c'est 450 élèves. Moi, j'ai toujours pensé qu'il y avait moyen de faire quelque chose de ce projet même avec beaucoup d'élèves. C'est plus une question d'organisation ».

(Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020)

Les quatre écoles se situent sur des zones à tension démographique et répondent donc à ce besoin. Virginie Jamin va jusqu'à dire

« concrètement, normalement, c'est le politique qui devrait se débrouiller pour avoir des créations de places. Il y a 2500 élèves qui vont se retrouver sans école et ils font quoi, qui leur proposera des places? Alors on peut déjà grandir les écoles qui existent, ça, c'est sur, et c'est ce qu'ils font d'ailleurs! Mais 2500, ça ne va pas s'inventer comme ça. Nous, on arrive avec un projet où on dit en 6 ans on aura 500 places. Super! Donc quelque part on les soulage en fait. C'est pour ça aussi que c'est facile pour le moment ».

(Communication personnelle, 19 février 2020)

Le projet des quatre écoles n'est peut-être pas né de la volonté de créer des places, mais le décret a lancé une impulsion qui a permis leur création. Nous observons ici une opportunité. L'écosystème dans lequel s'inscrivent les écoles s'avère être une condition soutenante pour lancer des initiatives. Les pouvoirs publics, en s'intéressant à un besoin social en particulier, ont créé un environnement qui favorise l'innovation sociale. La tension démographique définit un contexte qui devient favorable à des nouveaux projets. À ceci s'ajoutent l'insatisfaction et le malaise des enseignants déjà développés plus haut.

Dans un contexte de crise, permettre une marge de manœuvre aux acteurs encourage l'imagination collective indispensable pour faire émerger des nouvelles réponses (Gèze, 2012).

Mixité sociale

Comme exprimé plus haut, les quatre écoles mentionnent l'importance de la mixité sociale. Le caractère public de ces établissements y est donc central afin de ne payer qu'un minimum de frais scolaires. D'un côté, les acteurs mettent en avant ce partenariat institutionnel et de l'autre, ils appuient sur l'importance de leur ancrage territorial.

À Bruxelles, la majorité des écoles différentes comme Decroly font partie du réseau de la FELSI. Une contribution financière assez importante est demandée aux familles. L'implication des pouvoirs publics dans le pouvoir organisateur est donc primordiale pour les acteurs. Julie Moens, directrice de l'École Plurielle Maritime remarque que

« le partenariat [POP] permet de créer ce projet dans l'enseignement officiel, c'est-à-dire de ne pas devoir demander un coup de pouce financier aux parents. [...] Vu les quartiers qu'on vise, [...] on sait qu'on exclurait d'office une partie du public et comme notre but c'est la mixité sociale, il est hors de question qu'avoir les moyens soit une condition pour rentrer dans notre projet ».

(En quête de sens, 2017)

Du côté du LIRL, Tanguy Pinxteren explique l'importance de la gratuité :

« [on voulait que] les méthodes actives dans la continuité des écoles primaires communales [soient accessibles] pour tous les élèves, que ce soit vraiment gratuit [...] alors que la plupart des écoles secondaires à pédagogie active, en tout cas à Bruxelles, sont plutôt payantes. [...] Et donc l'idée c'était que ce projet soit vraiment accessible à tous les élèves, en particulier à ceux qui viennent de milieux plus populaires ».

(Communication personnelle, 1^{er} avril 2020)

Pour s'assurer de cette mixité, la promotion de l'école s'est étendue à toutes les écoles primaires de la commune et à différentes institutions comme le CPAS :

« On a vraiment dû penser à ça avant que l'école n'ouvre parce qu'il y avait déjà pas mal de parents qui étaient déjà au courant de ce projet, mais c'était des parents plutôt favorisés. Et donc ce qu'on a surtout voulu faire, c'est informer [...], aller à la rencontre des autres parents, ceux qui ne connaissent pas forcément les pédagogies alternatives [...] [On s'est] associé [...] [avec] différentes écoles existantes, [le] CPAS de Saint-Gilles, [des associations de] médiation scolaire, des personnes qui étaient déjà en contact avec des publics plus éloignés de la culture de l'école ».

(Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020)

Pour parvenir à atteindre des publics plus défavorisés, le directeur insiste : l'accent a été mis sur l'aspect pratique d'une nouvelle école communale, mais pas sur le côté pédagogique.

« On est allé dans des écoles primaires communales qui accueillent un public plus défavorisé, on a fait les séances d'information spéciales là. Pour bien rassurer les gens, on a pas trop insisté sur le caractère alternatif de l'école, on a plutôt dit que c'était une école secondaire dans la continuité des écoles primaires de la commune, on a essayé de montrer, de mettre en avant le côté sérieux, le côté accessible, communal, etc. [...] Ça a bien fonctionné dans le sens où dès la première année, dans les inscriptions, il y avait quand même une grande mixité, les élèves venaient de différentes écoles, de différents milieux sociaux ».

(Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020)

Il est également important de mentionner la présence d'une première différenciée. Tanguy Pinxteren trouve qu'elle apporte aussi un public différent. Cependant, il pointe du doigt un manque d'organisation qui a pâti sur la mixité du lycée la deuxième année : « ça n'a pas été évident. C'est-à-dire que les élèves qui connaissaient moins l'école, qui connaissaient moins le projet, ont eu plus de mal à s'adapter parce que ça a manqué de cadre la première année » (Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020).

Julie Moens remarque également que les écoles différentes sont souvent dans des quartiers favorisés et elle se demande :

« Pourquoi ne pas ouvrir ce genre d'école pour un public défavorisé? [...] On veut s'intéresser à un public auquel on ne s'intéresse pas assez. L'enseignement doit vraiment servir d'ascenseur social. C'est pour ça qu'on a ciblé nos recherches de bâtiments sur certaines communes ».

(cité dans Jadoul, 2016, para.2)

À Liège, les écoles différentes sont peut-être moins courantes en secondaire, mais le même souci de mixité est prégnant.

« On sait bien que les écoles à pédagogies [...] alternatives ont une espèce [de réputation]. Elles intéressent particulièrement les publics [...] qui se documentent, qui cherchent à savoir, à faire le bon choix, à comparer donc un public déjà culturellement très très riche. Alors nous ce qu'on s'est donné comme objectif, une fois qu'on sera certain de la localisation, on veut vraiment aller vers les écoles primaires qui sont du quartier ».

(Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020)

En 2019, lors d'une présentation publique du projet, il est mentionné la mise en place de quota basé sur le niveau socio-économique pour maintenir cette mixité. L'école n'étant pas encore fonctionnelle, il est impossible de dire si elle a réussi son pari.

Selon Virginie Jamin, le caractère public est aussi une manière d'encourager la diffusion :

« Pour le moment, on veut vraiment rester dans le cadre d'une école publique puisqu'on veut que le modèle puisse [s'étendre], on veut qu'éventuellement d'autres puissent aussi faire ce genre de démarches. Du coup, on s'interdit un petit peu le financement, le mécénat des choses comme ça parce qu'on a envie de dire "si, ça peut marcher avec ce qui existe. Avec ces financements-là, il y a moyen de créer une nouvelle école" ».

(Communication personnelle, 19 février 2020)

Le critère de mixité semble être une condition sine qua non à l'accessibilité de l'école. Le partenariat institutionnel permet de garder la promesse d'une école à moindres coûts. Le statut d'école publique est primordial pour les acteurs. Ceux-ci manifestent de l'importance à l'ancrage territorial. Proposer une continuité aux écoles primaires est une des préoccupations principales et permet de brasser un public plus large. La situation géographique lie l'école à son public.

Adéquation avec la société actuelle

À travers les différents projets pédagogiques, les quatre écoles font référence à plusieurs idées déjà mentionnées par Ken Robinson et Bernard Delvaux. Toutes imaginent des moments de classe verticale et veulent décroquer les apprentissages. Le LIRL accorde par ailleurs de l'importance à l'intelligence manuelle. Dans les fondamentaux des Écoles Plurielles, nous retrouvons également l'expression et la créativité :

« La sensibilité artistique des élèves est sans cesse mise à profit, que ce soit dans le cadre de cours d'arts spécifiques ou au sein de l'ensemble de leur cursus. Les arts, sous toutes leurs formes, sont non seulement vus dans une

perspective théorique et historique, mais aussi dans une expérimentation réelle de ceux-ci ».

(EPM, s.d.[b])

La participation, la collaboration et l'émancipation sont leurs maîtres mots. On peut lire sur les différents sites : « Adolescents d'aujourd'hui », « pédagogie émancipatrice contemporaine », « école ancrée dans le monde actuel », « grandes questions citoyennes de ce XXI^e siècle ». Tout ce vocabulaire fait référence à la volonté d'une école actuelle et contemporaine avec de nouveaux défis. Avant la création des Écoles Plurielles, l'ASBL L'École Ensemble mentionnait déjà la volonté d'une école sensibilisée à l'environnement : « les économies d'énergie doivent devenir une réalité au sein de l'école, tout autant par la logistique mise en place que par la sensibilisation des élèves » (L'École Ensemble, s.d.[a]). Aujourd'hui, les thèmes annuels comme la consommation, l'écologie, la migration ou le climat (voir annexe 8) reflètent d'autant plus ce souhait.

À la CEV, ils veulent mettre en place des compétences spécifiques au cours des six années : se faire une représentation précise du monde, l'agir pour changer le monde et développer sa personne.

« Il y aura peut-être trois grandes orientations à l'école. [...] [Une] beaucoup plus sur la compréhension du monde et donc un peu plus abstraite [...]. Ce serait plutôt la voie un peu plus études supérieures [...]. Ou bien alors quelque chose de plus acteur de la société, c'est-à-dire je veux être partie prenante rapidement et je veux pouvoir varier mon activité, mais en tout cas savoir dans quelle direction je vais. [...] Et puis, la catégorie isolement de soi, ce serait plutôt vers des dispositions un peu plus sciences humaines ou sciences sociales ou psychologie où là on appuierait beaucoup plus avec des cours [...] qu'on perçoit peut-être un peu moins pour le moment dans les écoles. »

(Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020)

Même si ce sont des écoles secondaires générales, nous observons une volonté de remettre en valeur des matières parfois lésées et mal vues dans la sphère scolaire.

D'après Virginie Jamin et L'ASBL L'École Ensemble, le décret mission de 1997 aborde déjà la question de l'émancipation et de la démocratie à l'école. Peu de freins ont été rencontrés pour la création des écoles. Il semblerait que les démarches et valeurs du décret mission de 1997 prônent cette école actuelle :

« Nous souhaiterions remettre toutes ces démarches et valeurs qui figurent depuis 1997 dans le Décret Missions au centre de nos préoccupations et pédagogies. En effet, nous regrettons qu'en 20 ans, ces principes pourtant évidents n'aient pas été plus souvent à l'origine de profondes remises en question de l'organisation des écoles. À la relecture de ce texte, nous nous sommes aperçus

que notre désir d'ouvrir une école différente s'inscrivait parfaitement dans les fondamentaux du décret ».

(L'École Ensemble, s.d.[b])

« Quand on épluche les décrets, il y a vraiment plein de choses qu'on peut faire en fait. Et finalement, il y a beaucoup moins de contraintes dans les décrets que ce qu'on vit dans les écoles. [...] Si on revient aux écrits et même les écrits qui s'annoncent, on peut faire plein d'autres choses et on reste toujours bien dans les clous ».

(Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020)

En plus du décret création de places qui a créé une opportunité, nous remarquons ici que les pouvoirs publics ne constituent pas le frein principal. La normativité de l'organisation scolaire est beaucoup plus prégnante et bloquante que le contexte institutionnel.

Accrochage scolaire

➤ Du point de vue de l'élève : donner du sens aux apprentissages

L'accrochage scolaire, en opposition au décrochage, fait appel à la notion d'apprendre à apprendre, retrouver du sens aux apprentissages. Dans un rapport du Think Tank Pour la solidarité, Marie Schuller (2017, p.12), constate que « l'accrochage scolaire nécessite un changement de "culture de l'école", de son organisation et de la formation reçue par les enseignants ». Muriel Epstein (2014), chercheuse pour le projet Transapi¹¹, retrouve quatre facteurs favorisant l'accrochage scolaire :

- Le groupe (qui sort de la structure « classe » en permanence) : participer à plusieurs dynamiques de groupe est nécessaire afin de faire vivre l'équipe de jeunes dans plusieurs cadres. Au moins un cadre auquel les jeunes se sentent appartenir et à l'aise est nécessaire ;
- La mixité sociale et spatiale : elles évitent la stigmatisation et le sentiment de déclassement ;
- Le « faire équipe » côté enseignants : la constitution d'une équipe permet entre autres de faire de l'analyse de pratiques et donc d'améliorer et d'harmoniser les pratiques pédagogiques ;

¹¹ Projet d'innovation pour lutter contre le décrochage scolaire et pour l'école inclusive qui a duré deux ans et qui reste documenté sur le site www.transapi.fr.

- La logique de projets ou, a minima, des pédagogies actives : devenir acteur de ses apprentissages donne un sentiment d'autonomie aux jeunes.

Les écoles aux pédagogies alternatives intègrent ces différents éléments dans leur projet pédagogique. « Donner du sens aux apprentissages », c'est ce qu'elles veulent toutes mettre en place.

Tanguy Pinxteren mentionne que dans les années du secondaire supérieur, certains élèves ont été abîmés par le système. L'utilisation de méthodes actives pourrait être une manière de raccrocher à la culture de l'école. Pédagogie par projet, pédagogie institutionnelle, inter — trans — pluri disciplinarité, de nombreux moyens sont mis en place pour réussir cette mission. Les horaires (voir annexes 5, 6 & 7) permettent d'avoir une première vision générale de l'organisation du temps de travail de chaque école.

Du point de vue de l'élève, Virginie Jamin remarque que

« quand on demande [aux adolescents] de parler de l'école, les moments qu'ils préfèrent, ce sont les moments où ils sont juste entre eux et où il n'y a pas d'adulte. Et où finalement, [...] on leur a fait confiance, [c'est dans ces moments là] qu'ils sont engagés dans quelque chose, qu'ils ont pu finalement jouer un peu comme aux grands [...]. [Pour certains projets] ils n'avaient pas vraiment besoin de nous, ils discutaient et ils étaient complètement autonomes. Nous, on était vraiment que les personnes ressources. Ça vraiment, les élèves, les ados, ils s'engagent, ils se donnent, ils consacrent un temps fou, ils sont perfectionnistes. »

(Communication personnelle, 19 février 2020)

Une attention particulière est portée sur le projet pédagogique de l'école. En analysant chacun deux, nous avons pu pointer les similarités et différences de ces quatre écoles entre elles. En nous inspirant d'autres modèles, nous avons noté une forme de mimétisme qui diminue la prise de risque. Elles s'inspirent les unes des autres, mais se permettent des différences sur certains points.

Activités	CEV	LIRL	EPM	EPK
Temps de travail individuel	Aide au travail Focus « moi, apprenant »	Travail autonome Tutorat Plan individuel d'apprentissage Groupe de référence (GR)	Après-midi différenciation, travail autonome, remédiation/école des devoirs, plan d'apprentissage individuel	Après-midi différenciation, travail autonome, remédiation/école des devoirs, plan d'apprentissage individuel
Temps de travail collectif	Groupe classe en cycle et en niveau	Groupe classe Module & ateliers	Groupe classe	Groupe classe
Variation des méthodes	« Tout est éducatif »	Travaux individuels et de groupe, dialogue pédagogique, exposés, projets, travaux intellectuels & manuels	Coopération et travaux de groupe Pédagogies actives	Coopération et travaux de groupe Pédagogies actives
Mise en place de la pluri — inter — multi — transdisciplinarité	Oui, au travers des HUBS & des ateliers	Oui, au travers des modules organisés en triplettes	Oui, au travers des thèmes annuels et des projets	Oui, au travers des thèmes annuels et des projets
Évaluation	Portfolio	Portfolio	Portfolio + carnet de progression	Portfolio + carnet de progression
Pédagogie institutionnelle	OUI	OUI	OUI	OUI
Pouvoir organisateur	POM	La Commune de Saint-Gilles	POP	POP
Redéfinition du métier	Métier repensé dans son ensemble	Enseignant-éducateur + collaboration	Enseignant guide	Enseignant guide

Tableau 5. Mise en évidence des similarités et différences des 4 écoles aux pédagogies alternatives.

La Cité École Vivante marque sa différence dans son organisation. Effectivement, comme mentionné plus haut dans la partie gouvernance, l'école a un pouvoir organisateur mixte, fonctionne en holocratie, veut mettre en place une direction tournante et enfin, elle repense le métier d'enseignant en lui assignant un horaire de 36 heures par semaine.

Au Lycée Intégral Roger Lallemand, les modules représentent l'originalité de l'organisation de la classe. En effet, c'est le moment où les élèves se retrouvent en groupe-classe pour aborder les différentes matières. Plusieurs professeurs sont en charge de ces modules afin de fonctionner en transdisciplinarité. L'option sciences sociales permet aussi d'accentuer le décloisonnement des disciplines :

« On n'a pas multiplié les options. Les élèves n'ont qu'une option chez nous, ils n'ont pas le choix. C'est science sociale pour tout le monde et anglais. Et donc en science sociale aussi, ça nous permet de brasser pas mal de disciplines et de donner des clefs de compréhension du monde aux élèves ».

(Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020)

Le directeur appuie également sur l'importance de la verticalité des classes : « on voulait avoir des élèves plus âgés parce qu'[...] une des spécificités de l'école c'est qu'on a aussi des groupes verticaux à certains moments de la journée, [...] et donc, on voulait avoir des élèves plus âgés dès la première année » (Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020). Durant les moments des GR et les ateliers, une quinzaine d'élèves de différents âges se retrouvent dans le même groupe.

Du côté des Écoles Plurielles, les apprentissages sont organisés tout au long de l'année autour d'un thème annuel décidé par l'équipe pédagogique et de sous-thèmes orientés par les élèves à travers le plan de classe.

« Toutes les classes du même degré travaillent donc (essentiellement, mais pas exclusivement) autour de ce thème et dans toutes les matières (en fonction évidemment des opportunités du programme). Ce thème proposé aux différents groupes classes fera émerger des questions et des intérêts particuliers en lien avec ce thème. Le "**plan de classe**" organisera alors les idées, questions, intérêts, projets de chaque classe, tant dans le contenu que dans la planification (ordre dans lequel les intérêts seront traités). [...] Chaque sous-thème qui le compose servira de point de départ à la construction d'activités ou de séquences au sein de chaque cours. Six thèmes généraux se suivront année après année, de telle sorte qu'en fin de parcours scolaire et en fonction de leur maturité, tous les élèves aient abordé tous les thèmes ».

(EPK, s.d.)

Ces différents éléments, en tout cas les 6 premiers du tableau, nous informent sur les aspects pédagogiques des quatre écoles. Leur projet est rôdé et réfléchi. Les sites internet sont la principale source de documentation. Nous en déduisons que les familles qui se documentent et font la démarche de s'y intéresser seront servies. Comme mentionné plus haut, afin de favoriser la mixité au sein des écoles, l'accent n'est pas mis sur les aspects pédagogiques.

En ce qui concerne les pouvoirs organisateurs mixtes, ils nous paraissent être une donnée importante car ils montrent une initiative prônant la non-concurrence entre réseaux. L'ASBL de l'école reste présente dans le pouvoir organisateur et lui permet de garder une

marge de manœuvre, d'avoir son mot à dire. Les différents pouvoirs publics s'y retrouvent et forment un seul et même pouvoir organisateur.

Les Écoles Plurielles qui ont lancé en premier cette expérience pourront servir d'exemple si cela fonctionne. En ce sens, elles peuvent être qualifiées d'entrepreneuriat institutionnel où le but ultime serait d'entrer en dialogue avec les autorités publiques pour montrer cet aspect en tant que bonne pratique et convaincre progressivement dans ce sens.

De Munck (cité dans Nyssens, 2017, p.142) prend cette marge de manœuvre avec des pincettes. « Il faut toutefois remarquer que les promesses d'autonomie scolaire qui sont aujourd'hui en vogue dans les modèles de “nouvelles gouvernances” apparaissent fort ambiguës. D'un côté, elles promettent aux écoles des espaces d'autonomie accrue sur le plan organisationnel ; mais d'un autre côté, tout se passe comme si la définition des finalités allait, de fait, leur échapper au profit d'une adaptation aux impératifs de la concurrence et de critères de performance définis en dehors de l'école elle-même (par l'État couplé au marché) ».

Les projets pédagogiques reflètent les similarités et différences des quatre écoles. Les écoles aux pédagogies alternatives mettent en place plusieurs dispositifs dont nous devinons les mêmes inspirations, tout en s'accordant des variantes. Les pouvoirs organisateurs mixtes attirent notre attention vers de l'entrepreneuriat institutionnel, mais l'initiative reste encore aujourd'hui ancrée dans un contexte de libre-marché scolaire.

➤ **Du point de vue de l'enseignant : redéfinir le métier**

Du point de vue de l'enseignant, l'accrochage consisterait à retrouver un sens à son métier. Virginie Jamin fait également ce constat :

« Mais combien d'enseignants eux-mêmes sont en décrochages de l'école : ils ne croient plus en leur métier, ils estiment ne pas avoir les moyens, ils estiment avoir trop de contrôle, ils estiment qu'on ne leur rend pas justice dans la société [...]. Il y a vraiment un décrochage du métier d'enseignant ».

(Communication personnelle, 19 février 2020)

Sur le site internet de la CEV, un onglet est dédié au métier d'enseignant : révision de l'emploi du temps, accompagnement individuel, concertation et collaboration redéfinissent le métier. L'école veut réorganiser l'horaire de l'enseignant en envisageant sa présence 36 heures sur la semaine. « Dans cette nouvelle forme scolaire, toutes les tâches de l'enseignant sont prises en compte, rien n'est considéré comme “en plus” ou “selon la (bonne) volonté de

chacun». Cette répartition est une valorisation institutionnelle des tâches et missions réelles du métier » (CEV, s.d.[b]).

Du côté du LIRL, le travail collaboratif a toute son importance. Tous les vendredis, l'équipe éducative se réunit afin de discuter des différents projets de l'école. L'accueil des nouveaux professeurs n'est pas négligé.

L'action collective fait écho à cette redéfinition du métier. Finalement, l'initiative citoyenne a démarré d'un malaise des professeurs dans leur propre institution qui s'est traduit par leur sortie vers une alternative. Cette démarche marque le désir de recréer son propre métier, d'en redéfinir les contours. Sans ce malaise prégnant des professeurs, l'innovation sociale n'aurait pas eu lieu.

b. Impact

Après nous être penchée sur les activités et la proposition de valeurs des écoles aux pédagogies alternatives, nous analyserons dans cette partie les résultats qu'elles veulent mettre en place. En effet, de nombreux indicateurs peuvent servir pour évaluer l'impact social d'une école secondaire, un des plus répandus étant la réussite à l'université. Il n'est pas vu comme une priorité dans les écoles aux pédagogies alternatives.

« Ce qui est très bizarre, c'est que toutes les écoles comme ça qu'on essaye d'évaluer, elles sont encore soumises à des indicateurs qui ne correspondent pas à l'étendue de ce qu'elles font. Et donc c'est très compliqué. Les écoles qu'on a pu visiter en France concrètement, si l'échelle de mesure c'est le BAC et comment [les élèves] le réussissent, c'est catastrophique. Ils ne réussissent vraiment pas très bien. Maintenant, si l'indicateur c'était : "comment est-ce qu'ils sont socialement, est-ce qu'ils trouvent du boulot et finalement, est-ce qu'ils sont dans des projets qui les portent?", ça oui, beaucoup plus que peut-être ceux qui ont réussi le BAC, mais cet indicateur-là, personne ne le mesure ».

(Virginie Jamin, communication personnelle, 19 février 2020)

Dans le même sens, Tanguy Pinxteren développe cet indicateur :

« Dans les écoles traditionnelles, ils essayent aussi de développer l'esprit critique, mais ce qu'il y a c'est que souvent l'objectif principal des écoles secondaires générales, c'est de former les élèves aux études supérieures et si possible à l'université donc ici, nous, on se dit qu'on veut leur donner un bagage qui leur permettra de choisir eux-mêmes ce qu'ils veulent faire, mais l'objectif n'est pas qu'ils soient tous formés pour l'université. On ne voudrait pas leur couper les choix, leur fermer des portes, on voudrait vraiment qu'ils aient une formation suffisante pour choisir ce qu'ils souhaitent faire [...] ».

(Communication personnelle, 1^{er} avril 2020)

Les écoles aux pédagogies alternatives de notre échantillon n'ont pas encore de référence claire notamment par manque de recul selon Tanguy Pinxteren. Elles se sont tout de même fixées des objectifs. Nous pouvons lire dans le projet d'établissement du LIRL (s.d.) : « L'objectif est que chaque élève sorte du LIRL avec un bagage intellectuel qui lui permette d'entreprendre les études de son choix, mais aussi de mieux se comprendre et comprendre le monde dans lequel il-elle évolue. Pour atteindre cela, il nous importe que les élèves éprouvent de la satisfaction et du désir dans l'acte d'apprendre et d'agir ». Le directeur rajoute : « ce qu'on vise vraiment c'est plutôt une pédagogie émancipatrice donc ça veut dire qu'on voudrait vraiment que les élèves qui passent chez nous puissent avoir les clefs pour mieux comprendre comment ils fonctionnent, comment la société fonctionne et pouvoir changer les choses pour eux, pour la société » (Tanguy Pinxteren, communication personnelle, 1^{er} avril 2020). Virginie Jamin émet une hypothèse :

« Les élèves qui sortiront de notre école seront plus en accord avec le monde qui les entoure. [...] En tout cas vers un idéal de monde que nous voudrions porter [...]. Donc par exemple, plutôt la coopération et pas la compétition, plutôt la mobilisation des ressources, plutôt que l'accumulation des ressources. Voilà, plutôt ces valeurs très humanistes, de solidarité, d'appartenance à une communauté ».

(Communication personnelle, 19 février 2020)

Les Écoles Plurielles ont « la volonté d'offrir à chacun un espace aussi épanouissant que possible, encourageant des apprentissages dans un climat à la fois bienveillant et exigeant » (EPM, s.d.). L'hypothèse émise est que les pédagogies actives permettent d'atteindre cet objectif. De plus, elles précisent les buts visés : l'ouverture d'esprit, l'expérimentation des processus démocratiques, l'épanouissement de la personnalité sociale, intellectuelle et physique de chacun dans le respect de celle des autres, etc. pour n'en citer que quelques-uns.

Pour Virginie Jamin, outiller l'école d'indicateurs est une piste à envisager même si elle trouve la démarche étonnante : « C'est un peu se donner des indicateurs qui confirment ce qu'on a envie de confirmer » (communication personnelle, 19 février 2020).

Sur la question de l'impact social, les écoles aux pédagogies alternatives ne semblent pas y avoir beaucoup pensé. Pourtant, l'évaluation de l'impact social intéresse toutes les parties prenantes, notamment, les pouvoirs publics, qui doivent justifier leurs dépenses dans un contexte budgétaire restreint (Chloé Bellue & al., 2013). Ainsi, cela peut permettre de souligner la pertinence d'encourager ou non un nouveau modèle d'organisation scolaire auprès des pouvoirs publics.

Pouvoir documenter cet impact peut aider à légitimer le modèle et à laisser place à un dialogue avec son environnement. Celui-ci s'est avéré soutenant par la création d'un décret, mais la démonstration de liens de causalité dans la théorie du changement des écoles aux pédagogies alternatives pourrait renvoyer des signaux forts. Ceci favoriserait la survie de l'innovation dans un environnement soutenant.

Ainsi, ces écoles, en amenant par elles-mêmes les modifications de leur écosystème en leur faveur, seraient envisagées comme de l'entrepreneuriat institutionnel. Celui-ci est défini dans les années 80 par Paul DiMaggio (Battilana et al., 2009, p.68) : « les entrepreneurs institutionnels sont des acteurs qui influencent les ressources pour créer des transformations dans les institutions existantes. Selon Temple & Chiffelleau (2017, p.3), l'entrepreneur institutionnel est un « acteur collectif organisé qui de manière intentionnelle cherche à modifier les cadres institutionnels et politiques en fonction des intérêts des parties prenantes ou de l'intérêt collectif ».

Sur le schéma de Murray et al. (2010), cela situerait la Cité École Vivante au niveau de prototype et pour les autres, en phase de survie (*sustaining*) avec une volonté de diffusion qui se dessine.

Conclusion

Nous sommes partie d'un constat : de nouvelles écoles alternatives prennent forme en FWB. Elles ne répondent pas seulement à des critères pédagogiques, mais se construisent dans un processus d'innovation sociale. Nous avons mobilisé cette théorie afin de caractériser les écoles aux pédagogies alternatives comme telles : réponse à un besoin social, action collective, gouvernance démocratique participative et nouveaux rapports sociaux. Ces critères reflètent l'analyse sous l'angle d'une approche institutionnelle. Nous avons complété ces éléments par la théorie du changement. Appartenant plus à une approche entrepreneuriale, elle s'est avérée très complémentaire. La théorie du changement nous a permis d'analyser le discours des acteurs et leurs intentions.

Les écoles aux pédagogies alternatives répondent indéniablement à des besoins sociaux qui se font ressentir de plus en plus au sein du système scolaire belge : création de places pour répondre à la tension démographique, volonté de mixité sociale pour répondre aux inégalités du système scolaire, donner du sens aux apprentissages en prévention au décrochage scolaire, mais également redéfinir le métier d'enseignant qui est en perte de sens pour certains.

Nous avons pu découvrir que l'émergence de l'innovation dépendait d'un groupe de personnes profondément affectées par la problématique qui s'est senti capable d'agir afin de proposer une alternative. Pour passer à l'action, ils doivent se sentir affectés par la problématique, croire en leurs capacités à agir et être capable de créer une marge de manœuvre. La découverte d'autres modèles inspire les acteurs et diminue la prise de risque par une forme de mimétisme. Les reproductions de modèles ont des points communs et des spécificités surtout mises en avant dans leur projet pédagogique.

La création de ces écoles a été impulsée par la combinaison de conditions formant un environnement soutenant. En effet, le décret création de places représente un contexte institutionnel qui est une opportunité. De plus, les différents textes législatifs ne sont pas des freins à la mise en place d'une école plus actuelle. Ce contexte facilite l'émergence de l'innovation sociale. Par contre, l'institution scolaire est une structure que l'on peut qualifier d'extrêmement normée. Il s'avère dans ce genre de cas que l'innovation prend forme à travers la création d'une nouvelle organisation, le changement étant presque impossible en son sein.

Pour maintenir leur survie, les écoles aux pédagogies alternatives ont tout intérêt à rentrer en dialogue avec les autorités publiques afin de démontrer leur chaîne de causalité et démontrer leur impact. Ainsi, elles influenceraient leur environnement afin qu'il devienne soutenant. Si elles parviennent à influencer leur environnement avec des conditions soutenantes, elles prendraient le chemin d'un entrepreneuriat institutionnel.

Les pouvoirs organisateurs mixtes vont déjà dans ce sens. En expérimentant cette gouvernance multi-réseaux, les Écoles Plurielles gardent une marge de manœuvre et prouveront peut-être les bienfaits de cette initiative. Cette nouvelle gouvernance pourrait faire l'objet d'un travail plus précis.

Cette étude n'a pas pu prendre en compte toutes les initiatives récentes nées en Belgique par souci d'une certaine homogénéité de l'échantillon et par manque de temps. Une recherche plus large à travers les différents réseaux pourrait rendre compte des similarités et différences de leur construction. De plus, une analyse de terrain compléterait les angles envisagés et diversifierait les points de vue.

Enfin, la question de l'impact n'étant pas du tout claire pour les acteurs, l'innovation a pu être située au stade de prototype pour la Cité École Vivante et à celui de survie (*sustaining*) pour les autres. Clarifier l'impact social développerait les liens entre les intentions voulues et les réelles retombées sociales sur les différentes parties prenantes. Quelles trajectoires les élèves empruntent-ils en passant par ces écoles ? Développent-ils de manière plus marquante les valeurs intrinsèquement liées à une société en transition ?

Dans un contexte de raréfaction des financements publics, il est opportun aujourd'hui de pouvoir démontrer les bienfaits de la démarche si celle-ci s'avère convaincante. Le peu de freins que représentent les autorités publiques à la création de nouvelles écoles peut être une impulsion pour diversifier le paysage scolaire démesurément normé dans sa forme actuelle.

Bibliographie

- (2012). Des repères sur les théories du changement. Synthèse bibliographique réalisée dans le cadre du groupe de travail F3E — COTA « Agir pour le changement ». Consulté sur : https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/reperes_toc_v4.pdf
- 360impact (s.d.), Outils de mesure d'impact. Consulté sur : <https://360impact.ch/prestations/outils-de-mesure-d-impact/>
- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : Capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives* n° 25. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1942>. DOI : 10.4000/questionsvives.1942
- Appel Pour une École Démocratique [Aped]. (2020). Le mémorandum 2020 de l'Aped. Consulté sur : <http://www.skolo.org/2020/02/18/memorandum-ambition-et-equite-pour-leducation/>
- Anderson, A. A. (2006). The Community builder's Approach to Theory of Change : a practical guide to Theory of development. Consulté sur : http://www.theoryofchange.org/pdf/TOC_fac_guide.pdf
- Ashoka. (s.d.). Le guide des 7 questions clés qu'un entrepreneur social doit se poser. Pour avoir les idées plus claires, développer son projet et maximiser son impact! Consulté sur : <https://www.ashoka.org/en-be/files/guidedes7questionscles-francecompressedpdf>
- Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle [ANEN]. (2016, 23 janvier). Charte de l'ANEN. Consulté sur : <https://anen.fr/accueil/education-nouvelle/charte/>
- AVISE. (2015). Mode d'emploi. L'innovation sociale : reconnaître un projet d'innovation sociale entrepreneuriale, pour mieux l'orienter, l'accompagner et le financer. Consulté sur : https://www.avise.org/sites/default/files/atoms/files/20200204/mde_innovation-sociale_201507_v2_web.pdf.pdf
- Baudet, A. (2019). *L'appropriation des outils d'évaluation par les entreprises sociales et associations d'intérêt général : Apports d'une approche sociotechnique pour la conception des outils d'évaluation d'impact social*. (Thèse de doctorat, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne).
- Bellue, C., Dasnoy, J. & Stievenart, E. (2013). Petit précis de l'évaluation de l'impact social. Consulté sur : https://www.avise.org/sites/default/files/atoms/files/20140204/201310_Avise_Ess ec Mouves ImpactSocial.pdf
- Besançon, E. & Chochoy, N. (2015). Les marqueurs d'innovation sociale : une approche institutionnaliste. *RECMA, Revue internationale de l'économie sociale*, 336, 80-93. Consulté sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/recma/2015-n336-recma01831/1030162ar/> DOI:10.7202/1030162ar

- Besançon, E. & Chochoy, N. (2019). Mesurer l'impact de l'innovation sociale : quelles perspectives en dehors de la théorie du changement? *RECMA*, 352 (2), 42-57. Consulté sur : http://www.projetvisesproject.eu/IMG/pdf/2019_mesurer_is_elles-perspectives-chochoy.pdf DOI:10.3917/recma.352.0042.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blondin, C., & Chenu, F. (2013). *Décrochage et abandon scolaire précoce. Mise en perspective européenne de la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles, Belgique : Université de Liège, Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement. Consulté sur : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=10182&do_check=
- Bouchard, M. J. & Lévesque, B. (2010). Économie sociale et innovation. L'approche de la régulation au cœur de la construction québécoise de l'économie sociale. Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/271908248_Economie_sociale_et_innovation_L'approche_de_la_regulation_au_coeur_de_la_construction_quebecoise_de_l'economie_sociale DOI : 10.13140/2.1.4869.7120
- Bouchard, M. J. & Lévesque, B. (2017). Les innovations sociales et l'économie sociale et solidaire. Dans J. Defourny & M. Nyssens (Eds.), *Économie sociale & solidaire. Socioéconomie du 3^e secteur* (p. 398 - 426). De Boeck Supérieur.
- Bouillon, P. (2016, 22 juillet). Bruxelles accueillera la première école « multi-réseaux ». *Le Soir*. Consulté sur : <https://www.espmaritime.be/wp-content/uploads/2019/01/22-07-2016-Bruxelles-accueillera-la-premiere-ecole-multireseaux-.pdf>
- Circulaire n° 6156 du 27 avril 2017 relative à l'appel à projets 2017 pour la création de nouvelles places dans les zones ou parties de zone en tension démographique. Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Circulaire n° 6887 du 12 novembre 2018 relative à l'appel à projets 2019 pour la création de nouvelles places dans les zones ou parties de zone en tension démographique. Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Circulaire n° 7406 du 12 novembre 2018 relative à l'appel à projets 2019 pour la création de nouvelles places dans les zones ou parties de zone en tension démographique. Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Cloutier, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale? *CRISES*. Consulté sur : <http://base.socioeco.org/docs/et0314.pdf>
- Colibris : faire sa part. (s.d.). Créer un lieu d'éducation alternatif. Consulté sur : <https://www.colibris-lemouvement.org/passer-a-laction/creer-son-projet/creer-un-lieu-deducation-alternatif>
- Colibris : faire sa part. (s.d.[a]). Notre mission. Consulté sur : <https://www.colibris-lemouvement.org/mouvement/notre-mission>

- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2014). Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives? Partie 2. Le redoublement en France et dans le monde : de l'étude de ses impacts à la croyance en son utilité. Consulté sur : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/part_2.pdf
- Conseil supérieur de l'Économie Sociale et Solidaire. (2011). La mesure de l'impact social. Après le temps des discours, voici venu le temps de l'action. Consulté sur : https://www.avise.org/sites/default/files/atoms/files/20140204/201112_CSESS_Rapport_ImpactSocial.pdf
- CRISES. (s.d.). Présentation. Consulté sur : <https://crises.uqam.ca/a-propos/presentation/>
- De Sélys, E. & Van Buggenhout, X. (2020, 17 février) Le Mug [émission de radio]. La Première, RTBF. Consulté sur : https://www.rtbf.be/lapremiere/emissions/detail_le-mug/accueil/article_documentaire-l-ecole-du-changement-le-premier-pas-vers-une-autre-societe?id=10434809&programId=14712
- Décret mission : décret de la Communauté française du 9 octobre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (2018). Moniteur belge, 9 octobre, lois 21557.
- Décret portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice. Décret de la Communauté française du 29 juillet 1992. Moniteur belge, 29 juillet. Lois 17144.
- Décret relatif à l'offre de places dans les zones en tension démographique, aux subsides en matière de bâtiments scolaires, au programme prioritaire de travaux et au subventionnement des établissements d'enseignement obligatoire. Décret de la Communauté française du 19 juillet 2017. Moniteur belge, 19 juillet, document 44448.
- Deiglmeier, K., Miller, D. & Phills Jr. J. (2008). Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*.
- Delvaux, B. (2015). *Une tout autre école*. Louvain-La-Neuve : Girsef Ucl.
- Delvaux, B., Desmarez P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, (92), consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/259470402_Les_enseignants_debutants_en_Belgique_francophone_trajectoires_conditions_d'emploi_et_positions_sur_le_marche_du_travail
- Désir, C. (2020). Quelle politique éducative pour la législature 2019-2024? Communication présentée à la conférence quelle politique éducative pour la législature 2019-2024? Cité Miroir, Liège.
- École Secondaire Plurielle Karreveld. (s.d.). Thème de l'année. Consulté sur : <https://www.espkarreveld.be/projet/les-outils/theme-de-lannee/>

- École Secondaire Plurielle Maritime. (s.d.). Projet d'établissement. Consulté sur : <https://www.espmaritime.be/wp-content/uploads/2018/12/projet-dtablissement-maritime.pdf>
- École Secondaire Plurielle Maritime. (s.d.[a]) Association des parents. Consulté sur : <https://www.espmaritime.be/les-acteurs/association-des-parents/>
- École Secondaire Plurielle Maritime. (s.d.[b]). Expression et créativité. Consulté sur : <https://www.espmaritime.be/projet/les-fondamentaux/expression-et-creativite/>
- École Secondaire Plurielle Maritime. (s.d.[c]). La mixité. Consulté sur : <https://www.espmaritime.be/projet/les-fondamentaux/la-mixite/>
- École Secondaire Plurielle Maritime. (s.d.[d]). Pouvoir organisateur pluriel. Consulté sur : <https://www.espkarreveld.be/les-acteurs/pouvoir-organisateur-pluriel/>
- En quête de sens (2017). Quelle école voulons-nous? Consulté sur : <https://www.youtube.com/watch?v=FJoui-ep9Nk>
- Epstein, M. (2014). S'inspirer des établissements qui pratiquent l'accrochage scolaire actif pour trouver sa solution. 2^e colloque international du LASALE : Décrocher n'est pas une fatalité! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire. Luxembourg.
- Eurostat. Jeunes ayant quitté l'éducation et la formation par sexe et région. Consulté sur : <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=fr&pcode=tgs00106>
- Fondation Travail-Université. (2013). Qu'est-ce que l'innovation sociale? Une analyse des différentes approches du concept d'innovation sociale. Consulté sur : <http://docplayer.fr/12051941-Qu-est-ce-que-l-innovation-sociale.html>
- Gèze, P. (2012). L'innovation sociale. Un levier pour le développement des territoires. Repères et bonnes pratiques pour développer des politiques régionales de soutien à l'innovation. Consulté sur : https://www.avise.org/sites/default/files/atoms/files/20140204/201207_Avise_Guide_Innovationsociale.pdf
- Herbecq, J.-F., (2017). Le retour des pédagogies alternatives : quand l'école se réinvente. *RTBF*. Consulté sur https://www.rtb.be/info/societe/detail_le-retour-des-pedagogies-alternatives-quand-l-ecole-se-reinvente?id=9690713
- Hirtt, N. (2017, 22 juin). Réseaux, inscriptions, filières, financement : les mécanismes de l'inégalité scolaire. Consulté sur : <http://www.skolo.org/2017/06/22/reseaux-inscriptions-filieres-financement-mecanismes-de-linegalite-scolaire/>
- Hubert A. (2011), *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Rapport BEPA (Bureau of European Policy Advisors), Commission européenne.
- Hugon, M.-A. & Viaud, M.-L., (2005). Des collèges et des lycées différents. *Revue française de pédagogie*, volume 152, 2005. pp. 172-174.

- Jackson, E. (2016). Theory of change. Impact investing : Building the Field, Measuring success. Consulté sur : <http://www.evaluatingimpactinvesting.org/wp-content/uploads/Jackson-Theory-of-Change-Accra-2016.pdf>
- Jadoul, V. (2016, 30 août). « L'éducation doit servir d'ascenseur social ». *Le Soir*. Consulté sur : <https://www.espmaritime.be/wp-content/uploads/2019/01/Le-Soir-30-08-2016.pdf>
- L'École Ensemble (s.d.[a]). Le projet. Consulté sur : <http://www.ecole-ensemble.be/le-projet/>
- L'École Ensemble (s.d.[b]). Notre histoire. Consulté sur : <http://www.ecole-ensemble.be/notre-histoire/>
- La Cité École Vivante (s.d.[a]). À propos de nous. Consulté sur : <https://www.laciteecolevivante.org/a-propos/>
- La Cité École Vivante (s.d.[b]). Le métier d'enseignant. Consulté sur : <https://www.laciteecolevivante.org/metier-denseignant/>
- La Cité École Vivante (s.d.[c]). Nos membres. Consulté sur : <https://www.laciteecolevivante.org/a-propos/>
- Le Velly, R. (2017). Sociologie des systèmes alternatifs. Une promesse de différence. Paris. Presses des Mines. Collection Sciences sociales. Consulté sur : https://books.google.be/books?hl=fr&lr=&id=zml1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=le+velly+alternativit%C3%A9&ots=MCv3zN9e3c&sig=qbY8bCzVREgO0xxouhj_fLCzcKU#v=onepage&q=le%20velly%20alternativit%C3%A9&f=false
- Loriaux, F. (2018, 17 janvier). Tous capable! Histoire du Groupe Belge d'Éducation Nouvelle (GBEN). Consulté sur : <https://ligue-enseignement.be/tous-capables-histoire-du-groupe-belge-deduction-nouvelle-gben/>
- Lycée Intégral Roger Lallemand. (s.d.). Projet d'établissement. Consulté sur : <http://lirl.be/wp-content/uploads/2017/02/Projet-%C3%A9tablissement-LIRL-2018-2019.pdf>
- Marée, M. & Mertens, S. (2016). L'impact social, quelle définition? Dans Mertens, S. & Bouchat, M. (Coord.), *Baromètre des entreprises sociales en Belgique* (p.15 – 18). Académie des Entrepreneurs Sociaux @HEC Liège. Consulté sur : http://www.ces.uliege.be/wp-content/uploads/2017/12/Barome%CC%80tre2016AES_PUBLI.pdf
- Meirieu, P. (2008). Faut-il en finir avec la pédagogie. Communication présentée à la conférence donnée dans le cadre du GREP, Toulouse.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF. Paris. Consulté sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/methodes_actives_lieu%20commun.pdf
- Meirieu, P. (s.d.). Éducation Nouvelle. Consulté sur : <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm>

- Mertens, S. & Moreau, C. (2019). *Projet VISES — rapport sur la démarche d'évaluation d'impact social. Draft.*
- NESA. (s.d.). Les axes pédagogiques de NESA. Consulté sur : <https://projetnesa.wordpress.com/les-fondements-de-nesa/>
- Nyssens, M. (2017). Les associations. Dans J. Defourny & M. Nyssens (Eds.), *Économie sociale & solidaire. Socioéconomie du 3^e secteur* (p. 117 - 150). De Boeck Supérieur.
- OCDE (2019). PISA 2018 : premiers résultats : résumé. Consulté sur : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26997>
- OCDE (2019). Résultats du PISA 2018 : résumés. Volumes I, II & III. Consulté sur : https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf
- OCDE (2018). PISA en français. Consulté sur : <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>
- Pédagogie institutionnelle (2020, 1^{er} avril). Dans Wikipédia. https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_institutionnelle
- Poupeau, F. & Garcia, S. (2006). Pour une approche systémique de la crise de l'école, *Revue du MAUSS*, n° 28 (2), 116-127. doi:10.3917/rdm.028.0116
- Retolaza Eguren, I. (2011). Théorie du changement : une approche pensée-action pour naviguer dans la complexité des processus de changement social. Consulté sur : https://portailqualite.acodev.be/fr/system/files/node/287/guide_theorie_du_changement_dinigo_en_fr.pdf
- Riano, I., Haufman, S. & De Buyl, P. (2020, 6 février). Un projet d'école à Auderghem vise une pédagogie mixte. Consulté sur : <https://ligue-enseignement.be/un-projet-decole-a-auderghem-vise-une-pedagogie-mixte/>
- Robinson, K. (2001). *Out of our minds: learning to be creative*. Hoboken, Capstone.
- Rollin, J., Vincent, V. (2007). Acteurs et processus d'innovation sociale au Québec. *RQIS : le Réseau Québécois en Innovation Sociale*. Consulté sur : <http://www.rqis.org/wp-content/uploads/2014/08/Acteurs-et-processus-dinnovation-sociale-au-Qu%C3%83%C2%A9bec.pdf>
- Rousselle, M. (2011). L'innovation sociale : au-delà du phénomène, une solution durable aux défis sociaux. Pour la solidarité. Consulté sur : http://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/wp_innovation_sociale_0.pdf
- Rousselle, M. (2013). L'innovation sociale, une solution durable aux défis sociaux. *Informations sociales*, 180 (6), 140-148. doi:10.3917/inso.180.0140.
- RTBF. (2013, 28 novembre). 13 750 nouvelles places de plus dans les écoles de Bruxelles et de Wallonie. Consulté sur : https://www.rtbf.be/info/belgique/detail_creation-de-places-dans-les-ecoles-jean-marc-nollet-annonce-un-accord?id=8145652

- Salathé-Beaulieu, G., Gruet, E. & Léonard, M. (2018). Fiche synthèse. La théorie du changement. Consulté sur : http://www.tiess.ca/wp-content/uploads/2018/04/TIESS_fiche_ToC_2018_04_10.pdf
- Schiffmann, A. & Kharroubi, C. (2019). *L'école du changement*. Belgique : Image Création.
- Schuller, M. (2017). Décrochage scolaire, un phénomène complexe et multifactoriel. *Pour la Solidarité*. Consulté sur : <http://www.pourlasolidarite.eu/sites/default/files/publications/files/ed-2017-decrochage-scolaire.pdf>
- Séverin, P. (2019). *Sortir du rang*. France.
- Statbel. (2017, 23 mars). *8,8 % des jeunes en décrochage scolaire en 2016*. Consulté sur : <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/88-de-jeunes-en-decrochage-scolaire-en-2016>
- Temple, L. & Chiffolleau, Y. (2017). L'entrepreneur institutionnel. Dans Tiran, A. & Uzunidis, D. (Eds), *Dictionnaire de l'entrepreneur*, Bibliothèque de l'économiste, Éditions Classiques Garnier. Consulté sur : https://www.researchgate.net/publication/317233065_L'entrepreneur_institutionnel
- Tout autre chose (s.d.). Manifeste pour une tout autre école. Consulté sur : <http://www.toutautrechose.be/wp-content/uploads/2016/05/Manifeste-Tout-Autre-Ecole.pdf>
- UNIPSO. (s.d.). Guide Innovation sociale. Innover, c'est dynamiser la solidarité! Consulté sur : http://www.unipso.be/IMG/pdf/Guide_Innovation_Sociale.pdf
- Vallet, C. (2015). Alter École : le savoir par l'action. *Alterechos*, Focales n° 13.
- Versele, M. (2016, 1er mai). Freinet, Montessori, Decroly... de grands pédagogues, une autre conception de l'enseignement. Consulté sur : <https://ligue-enseignement.be/freinet-montessori-steiner-decroly-de-grands-pedagogues-une-autre-conception-de-lenseignement/>
- Viaud, M.-L. (2003). Les collèges et les lycées « différents » : vers un bilan des expériences pédagogiques innovantes menées dans le second degré à l'échelle d'un établissement (1945 – 2001). Consulté sur : <https://fr.calameo.com/read/0001620582a38b0a16070>
- Viaud, M.-L. (2017). Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Revue Spécificité*, 11.
- VISES. (2019). Ceci n'est pas un guide. Valorisons ensemble l'impact social de l'Entrepreneuriat social. Consulté sur : <http://www.projetvisesproject.eu/Cahier-Thematique-3-Ceci-n-est-pas-un-guide>

Table des figures

Figure 1 – The process of social innovation.....	12
--	----

Table des tableaux

Tableau 1 – Tableau comparatif : quel impact sur le territoire ?	7
Tableau 2 – Éléments caractéristiques retenus d'une innovation sociale	11
Tableau 3 – ASBL des 4 écoles aux pédagogies alternatives	27
Tableau 4 – Nombre de classes voulues au terme des 6 années.....	32
Tableau 5 – Mise en évidence des similarités et différences des 4 écoles aux pédagogies alternatives.....	40

ANNEXES

Table des annexes

Annexe n°1 : Tableaux de E. Besançon & N. Chochoy.....	II
Annexe n°2 : Cadre d'analyse VISES.....	III
Annexe n°3 : Chaîne de valeur de l'impact.....	III
Annexe n°4 : « Le guide des sept questions clefs qu'un entrepreneurs social doit se poser » - ASHOKA	IV
Annexe n°5 : Horaire du LIRL.....	V
Annexe n°6 : Horaire des Écoles Plurielles	VI
Annexe n°7 : Horaire de la Cité École Vivante	VI
Annexe n°7 : Thèmes de l'année des Écoles Plurielles	VII

Annexe n° 1 : Tableaux de E. Besançon & N. Chochoy

	Entrepreneuriat social	Approche institutionnaliste
Innovation sociale	L'innovation sociale est portée par un entrepreneur ou une activité économique marchande au profit d'une finalité sociale.	L'innovation sociale est conçue comme une coconstruction démocratique par des acteurs multiples dans un contexte et un territoire donnés
Éléments caractéristiques	Nouveauté, finalité de satisfaction de besoins sociaux, action centrée sur les bénéficiaires, leadership individuel ou organisationnel, logique de marché et changement d'échelle.	Rupture contextualisée, aspiration sociale, action systémique, processus collectif et territorialisé, économie plurielle, appropriation et territorialisation.

Les deux grandes approches de l'innovation sociale. © E. Besançon & N. Chochoy, 2019

Dimensions de l'innovation sociale	Éléments de caractérisation liés à l'approche institutionnaliste
Contexte d'émergence	Rupture contextualisée des pratiques, besoin social, aspiration sociale
Processus	Ancrage territorial, gouvernance élargie et participative, modèle économique pluriel
Résultat	Logique d'accessibilité, logique de service, finalité sociale
Impacts directs	Sur les individus, les organisations, les territoires
Diffusion et changements	Essaimage, apprentissage des pratiques, sélection par les pouvoirs publics

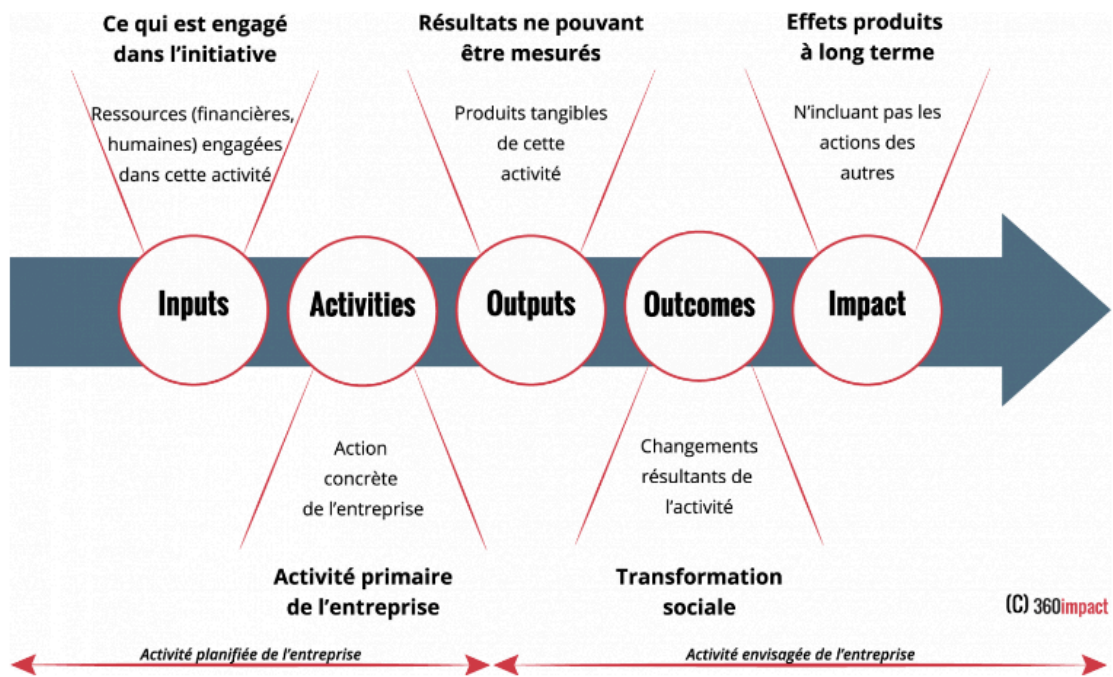
Tableau 1. © E. Besançon & N. Chochoy, 2015.

Annexe n° 2 : Cadre d'analyse VISES



Cadre d'analyse VISES. © VISES, 2019.

Annexe n° 3 : Chaîne de valeur de l'impact



Concevoir la chaîne de valeur de l'impact. © 360 impact, s.d.

Annexe n° 4 : « Le guide des sept questions clefs qu'un entrepreneur social doit se poser » - ASHOKA

Introduction



SOMMAIRE

Introduction	5
1. Quel problème social avez-vous identifié ? Et comment y répondez-vous ?	8
2. Quelle est votre valeur ajoutée ?	18
3. Quelle est votre stratégie de développement ?	26
4. Quel est votre modèle économique ?	34
5. Comment accélérer votre développement en collaborant avec d'autres parties prenantes de la société ?	42
6. Comment mesurez-vous votre impact social ?	50
7. Quel est le modèle d'organisation le plus adapté à votre projet ?	58
Conclusion	66
Annexes	67

Annexe n° 5 : Horaire du LIRL

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
08H00 - 8H15	ACCUEIL*	ACCUEIL*	ACCUEIL*	ACCUEIL*	ACCUEIL*
08H20 - 9H05	ÉVEIL MODULE	ÉVEIL MODULE	ÉVEIL MODULE	ÉVEIL MODULE	ÉVEIL MODULE
09H05 - 09H50	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE
09H50 - 10H05	RÉCRÉ	RÉCRÉ	RÉCRÉ	RÉCRÉ	RÉCRÉ
10H10 - 10H55	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE	MODULE
10H55 - 11H40	GR	MODULE CONCLUSIVE	GR CONSEIL	MODULE CONCLUSIVE	MODULE
11H45 - 12H30	GR	GR	GR CONSEIL	GR	MODULE CONCLUSIVE
12H35 - 13H55	PAUSE MIDI*	PAUSE MIDI*		PAUSE MIDI*	PAUSE MIDI*
14H00 - 14H45	ATELIERS	ATELIERS		ATELIERS	13H30 - 15H00 ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES AGORA EN FIN DE TRIPLETTE FESTIVE EN FIN DE PÉRIODE
14H45 - 15H30	ATELIERS	ATELIERS		ATELIERS CONCLUSIVE	
15H30 - 16H15	ATELIERS	ATELIERS			15H00 - 16H30 COMÉE

Capture d'écran : horaire. © Lirl, s.d.

Annexe n° 6 : Horaire des Écoles Plurielles

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7h30 à 8h00	Entrée libre				
8h00 à 8h15	Récré 1 (obligatoire)				
8h20 à 9h10	Cours	Travail autonome	Cours	Travail autonome	Cours
9h10 à 10h00	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours
10h00 à 10h15	Récré 2				
10h20 à 11h10	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours
11h10 à 12h00	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours
12h00 à 12h50	Récré 3		Travail autonome	Récré 3	
12h55 à 13h40	Cours	Cours		Cours	Cours
13h40 à 14h25	Cours	Cours		Cours	Cours
14h25 à 14h40	Récré 4			Récré 4	
14h45 à 15h30	Travail autonome	Cours		Cours	CONSEIL
15h30 à 16h20	Différenciation*	Différenciation*		Différenciation*	
16h20 à 17h10	Différenciation*	Différenciation*		Différenciation*	

* La présence aux heures de différenciation est soit volontaire, soit imposée par le conseil de classe

Capture d'écran : une semaine type. © École Plurielle Maritime, s.d.

Annexe n° 7 : Horaire de la Cité École Vivante

Emploi du temps Élève 1 ^e - 2 ^e - 3 ^e LA CITÉ ÉCOLE VIVANTE	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Plage 1 1h30 : 8h30-10h00	Cours En groupe classe	Atelier A En niveau (horizontal) Sur trizaine (9/an)	Cours En groupe classe	Cours En groupe classe	Cours En groupe classe
Plage 2 1h30 : 10h15-11h45	EM - Ouverture En niveau (horizontal) Sur trimestre (3/an)	Ed. physique En groupe classe	Cours En groupe classe	Cours En groupe classe	TDD En cycle (vertical) Sur sixaine (4/an)
Pause 1h15 : 11h45-13h00	Aide au travail En groupe référent Rencontre individuelle avec le référent (minimum 2 par trizaine)				
Plage 3 1h30 : 13h00-14h30	Cours En groupe classe	Cours En groupe classe		Atelier B En niveau (horizontal) Sur trizaine (9/an)	Ed. physique En groupe classe
Plage 4 1h30 : 14h30-16h00	Moi, apprenant Composition variable	TDD En cycle (vertical) Sur sixaine (4/an)		Temps de Conseil En groupe référent	EM - Ouverture En niveau (horizontal) Sur trimestre (3/an)
Plage 5 45 min : 16h15-17h00	Aide au travail En groupe référent			Aide au travail En groupe référent	

Capture d'écran : emploi du temps. © La Cité École Vivante s.d.

Annexe n ° 8 : Thèmes de l'année des Écoles Plurielles.

Premier degré	Deuxième degré	Troisième degré
Consommation / Écologie Protection / Défense	Migration / Climat Corps / Identité	Utopie / Révolution Thème choisi par les élèves

Capture d'écran : thèmes de l'année. © École Plurielle Maritime, s.d.

Résumé

Ce mémoire cherche à comprendre la création d'une école aux pédagogies alternatives comme la construction d'une innovation sociale. Quatre écoles sont étudiées : le Lycée Intégral Roger Lallemand, les Écoles Plurielles Maritime et Karreveld, et enfin, la Cité École Vivante. Cela a permis de cadrer la recherche à des projets publics créés récemment ou encore en cours de construction, et indépendants d'une autre structure.

À travers le prisme de l'innovation sociale, nous les avons caractérisés comme tels en observant les besoins sociaux auxquels ils veulent répondre, leur émergence en tant qu'action collective, leur gouvernance démocratique participative et de nouveaux rapports sociaux. Cette recherche s'est réalisée en deux temps : une collecte de données sur internet et deux entretiens. La première a permis principalement de définir la mission et les activités. Les interviews, elles, se sont penchées sur les intentions des acteurs et l'impact social.

Afin de comprendre et d'analyser le discours des acteurs, la théorie du changement a été le deuxième outil qui a permis de compléter cette étude. Vu comme une étape importante dans la démarche d'évaluation d'impact, cela a permis de percevoir les intentions des initiateurs de ces projets et de diagnostiquer la situation actuelle de ces écoles.

Nous avons constaté que le décret création de places n'est pas anodin dans l'accélération de la mise en place de l'innovation sociale. L'écosystème et le contexte institutionnel se sont avérés être un déclencheur pour ces initiatives.

Les acteurs étant majoritairement des professeurs, leur malaise a été révélateur pour impulser le projet ainsi que leur capacité à créer une marge de manœuvre.

L'institution scolaire est une structure que l'on peut qualifier d'extrêmement normée. Il s'avère dans ce genre de cas que l'innovation prend forme à travers la création d'une nouvelle organisation, le changement étant presque impossible en son sein.

Enfin, la question de l'impact n'étant pas du tout claire pour les acteurs, l'innovation a pu être située au stade de prototype pour la Cité École Vivante et à celui de survie (*sustaining*) pour les autres. Montrer leur impact permettrait de créer un dialogue entre les acteurs et les pouvoirs publics afin de maintenir un environnement soutenant. Cela semble être une dimension à envisager dans le cas des écoles aux pédagogies alternatives.