RICS

REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

Liberté éducative et équité : du niveau systémique aux acteurs

DIRECTION :
TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
DÉBORA PONCELET, UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG, LUXEMBOURG

Volume 13, numéro 1

2026

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTEUR-ÉDITEUR : WILLY LAHAYE

***

©RICS - ISSN 2292-3667

UDS Université de Sherbrooke

L'INSERTION DES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES DANS LE PAYSAGE LÉGISLATIF DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES**

TABATHA CARTON, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE[1]
SARA HALACELI, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
ELENA GIANOULTSIS, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
CÉLINE GLINEUR, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
ELISE BOSSUT, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
ELINE LEJEUNE, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
FLORIANE JOERTZ, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE
KEVIN REBECCHI, UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2, FRANCE
WILLY LAHAYE, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

RÉSUMÉ

L'article analyse le cadre législatif structurant les écoles démocratiques en Fédération Wallonie-Bruxelles. Bien que ces écoles se fondent sur des libertés « fortes », elles demeurent soumises à la réglementation encadrant les enfants qui les fréquentent, notamment à travers les inspections et les exigences administratives imposées aux familles. S'inscrivant dans une perspective théorique à ancrage socio-juridique, il propose une analyse interprétative articulant les libertés d'enseignement et pédagogique à l'outil AAAQ, afin d'examiner les tensions entre reconnaissance de la diversité éducative et encadrement institutionnel. L'analyse met en évidence que la liberté d'enseignement, bien que juridiquement garantie, demeure socialement et institutionnellement conditionnée. Elle dépend de la conformité scolaire exigée et des ressources parentales mobilisées, ce qui en limite l'accessibilité réelle et interroge sa portée effective au regard du principe d'équité.

Mots-clés : Droit à l'éducation, école privée assimilée à de l'enseignement à domicile, contrainte sociétale, Fédération Wallonie-Bruxelles, école démocratique.

[1] **Adresse de contact** : tabatha.carton@umons.ac.be

****Pour citer cet article** :

Carton, T., Halaceli, S., Gianoultsis, E., Glineur, C., Bossut, E., Lejeune, E., Joertz, F., Rebecchi, K. et Lahaye, W. (2026). L'insertion des écoles démocratiques dans le paysage législatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Revue internationale de communication et socialisation*, *13*(1), 20-32.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION

Les écoles démocratiques (ED) contemporaines ont fait leur apparition dans le paysage éducatif francophone au cours des dix dernières années (Legavre, 2021). Ces écoles privées s'inscrivent dans une approche non directive visant des idéaux tels que la liberté et l'égalité (Legavre, 2021). Elles sont caractérisées par l'éducation auto-dirigée et l'horizontalité des rapports sociaux (Bouillon, 2021). Cette dernière comporte notamment la gouvernance partagée (Bouillon, 2021) fonctionnant sur la base des conseils de justice (Traxler, 2015) et des cercles de discussion (Gray et al., 2021), l'absence de regroupement par groupe d'âge (Feldman, 2001 ; Gray & Feldman, 1997) et la formation d'une communauté composée des acteurs et actrices gravitant autour de cet établissement (Le Menn, 2018). Néanmoins, derrière cette étiquette d'ED rassemblant ces différentes caractéristiques, se cachent des réalités très disparates liées notamment aux contextes socioculturels et aux choix pédagogiques propres à chaque structure. Dès lors, ces écoles semblent s'organiser théoriquement sur base d'une liberté « forte », qu'elle soit d'enseignement (Poucet, 2009) ou pédagogique (Raulin, 2009). La liberté d'enseignement correspond au droit accordé aux parents de choisir l'éducation qu'ils souhaitent pour leur enfant (Poucet, 2009), tandis que la liberté pédagogique est l'autonomie laissée aux écoles quant aux méthodes éducatives utilisées (Raulin, 2009). Pour en comprendre la portée, il importe de replacer ces libertés éducatives dans une conception plus générale de la liberté, telle qu'elle est pensée dans les champs philosophique et juridique.

La notion de liberté correspond à « l'absence de contraintes extérieures, ou, de façon plus réductrice encore, comme la simple non-ingérence de l'État » (Fabre-Magnan, 2018, p.4). La liberté peut aussi être considérée comme le fait d'accorder aux individus l'ensemble des moyens leur permettant de s'autodéterminer (Fabre-Magnan, 2018). Cependant, comme l'indique Moghan Ngamanapo (2022), la liberté cohabite, et ce dans toute société, avec des contraintes. Cette cohabitation est, selon Jean-Jacques Rousseau (1762, cité par Bernadi, 2012), fondée sur le contrat social. Celui-ci repose sur la formation d'une association d'individus assurant une protection et une défense à chacun d'eux, et dont chaque membre conserve la liberté d'obéir à ses propres choix (Rousseau, 1762, cité par Bernadi, 2012). Cette frontière séparant l'autonomie et l'hétéronomie de l'Homme est jalonnée par l'impossibilité d'une réelle anomie (Moghan Ngamanapo, 2022). Par ce fait, un contrôle de la liberté est réalisé par l'État, appliquant ainsi des limites à chacun et chacune d'entre nous (Meuwly, 2002).

Cette notion de liberté transposée dans le cadre de l'éducation, et plus précisément, dans le cas de cet article, aux ED, questionne l'inscription de ces écoles dans un cadre législatif. Autrement dit, comment le projet de liberté incarné par ces écoles se déploie-t-il dans un environnement régulé par l'État, garant du droit à l'éducation ?

Afin de mieux comprendre cette dynamique, cet article adopte une perspective théorique à ancrage socio-juridique. Il se concentre sur l'analyse des textes législatifs encadrant les ED en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), en mobilisant conjointement les libertés éducatives et l'outil AAAQ (ONU, 1999). Ces cadres conceptuels sont envisagés comme des prismes d'analyse complémentaires permettant d'interroger, d'une part, les marges d'autonomie réelles laissées aux acteurs éducatifs et, d'autre part, l'effectivité du droit à l'éducation à travers ses dimensions de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité. L'objectif est ainsi de comprendre comment le cadre législatif belge francophone rend possible, ou au contraire limite, l'implantation et le fonctionnement de ces écoles, et dans quelle mesure il garantit effectivement le droit à l'éducation. Dès lors, la question de recherche structurant cet article est la suivante : comment le cadre législatif en FW-B structure-t-il les possibilités d'existence et de fréquentation des ED ? Cette analyse s'inscrit dans une double visée, scientifique et sociale. Elle vise, en amont du travail empirique de recherche doctorale, à situer les ED dans le cadre normatif qui conditionne leur existence. Sur le plan social, elle répond également à un enjeu de clarification, dans un contexte où la complexité et la dispersion des textes rendent difficile une compréhension pleinement partagée du cadre juridique par les acteurs éducatifs eux-mêmes.

Pour répondre à ce questionnement, l'article s'organise en quatre parties. La première présente le contexte conceptuel et juridique ; la deuxième précise la démarche d'analyse et le corpus de textes mobilisés ; la troisième décrit le cadre éducatif et législatif belge ; enfin, une lecture interprétative de ce cadre est proposée en fonction des libertés éducatives ainsi que de l'outil AAAQ.

2. CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche mobilise un cadre conceptuel structuré autour de trois axes interdépendants. Leur articulation permet d'appréhender conjointement les fondements pédagogiques des ED, les principes juridiques qui encadrent les libertés éducatives et la portée effective du droit à l'éducation. Ce triptyque offre ainsi un regard croisé, à la fois éducatif, juridique et normatif, qui permettra d'analyser ensuite les conditions d'existence et de reconnaissance des ED en FW-B.

2.1. LES ED ET LA CARACTERISTIQUE DES APPRENTISSAGES AUTONOMES

La pédagogie mise en place au sein des ED contemporaines n'est pas novatrice en termes d'approche éducative (Legavre, 2021). En effet, elle s'édifie sur les pensées de différents philosophes et pédagogues du XVIII, XIX et XXe siècles pour établir ses différents piliers pédagogiques dont notamment l'éducation auto-dirigée. L'approche non directive prend sa source dans les écrits de Rousseau au XVIIIe siècle, de par la volonté du développement naturel de l'enfant, prônant ainsi la non-imposition du savoir (Martineau & Buysse, 2016). À cela vient se greffer la notion de pédagogie non-autoritaire développée par Tolstoï au XIXe siècle, qui se traduit par le développement, au sens large, de la liberté de l'enfant, se manifestant par l'absence d'enseignant et la présence de guides non-contraignants (Egorov, 1994) permettant à l'enfant de dresser ses propres choix et projets (Le Menn, 2018). La pédagogie libertaire, incarnée notamment par Neill et Illich au XXe siècle, a alimenté les contours de l'accompagnement des enfants mis en place dans les ED actuelles. Cette approche prône un éloignement radical de la forme scolaire (Legavre, 2021) en favorisant un modèle basé sur l'autogestion, où l'enfant est libre de faire ses choix et d'organiser son quotidien (Carton et al., 2023) et en soutenant que lui seul est capable de se former. Néanmoins, le cadrage de cette approche non-directive renvoie à des horizons différents, en fonction des auteurs, notamment en termes d'intentions pédagogiques. Cette dernière varie d'une présence d'intention pédagogique mais en laissant le libre choix à l'enfant (Neil, 2017), à une absence totale d'intention (Gray, 2016 ; Holt, 2014). À l'heure actuelle, la pédagogie employée dans les ED repose sur une liberté significative accordée aux enfants, se traduisant notamment par les apprentissages autonomes (Viaud, 2017b). Cette approche se manifeste par l'absence de programme, de classe, d'examen (Carton et al., 2023) et de regroupement par tranche d'âge (Viaud, 2017a). Les jeunes apprennent donc à leur rythme, selon leurs envies et leurs rencontres (Greenberg, 2017). Ces choix pédagogiques, s'ils traduisent un idéal d'émancipation, posent la question de leur articulation avec les cadres normatifs et juridiques au sein desquels ils s'inscrivent. En effet, si les ED et les familles qui y recourent revendiquent une large autonomie dans leurs choix éducatifs, ces libertés ne s'exercent jamais hors du droit. Elles prennent sens à l'intérieur d'un cadre juridique qui en fixe les conditions, les limites et les finalités. Comprendre la manière dont ces libertés s'inscrivent dans l'ordre juridique suppose d'en examiner la portée et la structuration, en d'autres termes voir comment la liberté, en tant que principe social, devient un objet de droit. Dans cette perspective, la section suivante propose d'éclairer la liberté sous son angle juridique, dans le but d'en préciser ses fondements, ses garanties et ses contraintes.

2.2. L'ASPECT JURIDIQUE DE LA LIBERTE

Chaque liberté s'accompagne du droit de l'exercer (Morange, 2007). En effet, la zone d'autonomie doit être, une fois l'exercice de cette liberté posé, définie selon une orientation finale (Levinet, 2014). La définition de ces zones, appelées droits, désigne les « prérogatives individuelles sur autrui ou contre autrui, consistant à exiger une action ou une abstention » (Levinet, 2014, p.3), comme la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui sont

ensuite implémentées par les différents organes titulaires de la souveraineté juridique à travers les lois (Morange, 2007). Par conséquent, la constitution de chaque pays et ses différents pouvoirs (législatif, exécutif, judiciaire) jouent un rôle central dans la détermination des conditions d'exercice des libertés et des droits (De Bernardinis, 2021). Ces deux concepts, que sont la liberté et les droits, sont donc distincts l'un de l'autre (Puigelier, 2015), mais reliés de manière interdépendante (Levinet, 2014). Comme le souligne De Bernardinis (2021), les libertés publiques protègent essentiellement contre le pouvoir exécutif, tandis que les droits fondamentaux offrent une protection contre le pouvoir exécutif et législatif. Les droits fondamentaux sont garantis non seulement par la loi, mais surtout par la Constitution et les textes internationaux ou supranationaux, contrairement aux libertés publiques (De Bernardinis, 2021). Dans cette articulation entre libertés et droits, il convient également de distinguer le droit souple du droit dur (Schoettl, 2021). Alors que le droit dur repose sur des normes contraignantes assorties de sanctions, le droit souple, sous forme de recommandations ou de chartes, vise davantage à orienter les comportements sans imposer d'obligations strictes (Schoettl, 2021). Transposée au champ éducatif, cette articulation entre libertés et droits conduit à interroger la manière dont l'État garantit concrètement le droit à l'éducation, au-delà de sa seule reconnaissance juridique.

2.3. L'EVALUATION DU DROIT A L'EDUCATION

Dans le prolongement de la réflexion sur les libertés et les droits, la question du droit à l'éducation occupe une place singulière. Elle traduit la manière dont l'État rend effectif l'exercice de ces libertés.

Le droit à l'éducation, en tant que droit fondamental, est inscrit dans des textes internationaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et la Convention relative aux droits de l'enfant (1989). Il ne se confond pas avec le droit à l'instruction, qui en constitue une composante normative centrée sur l'acquisition de savoirs de base. Le droit à l'éducation, plus englobant, inclut cette dimension tout en intégrant les aspects qualitatifs, inclusifs et émancipateurs du processus éducatif, dans une perspective visant le plein développement de la personne et sa participation à la vie sociale et démocratique (ONU, 1999).

Dans cette perspective, l'Organisation des Nations Unies (1999) a développé l'outil AAAQ qui analyse dans quelle mesure les États garantissent un droit effectif à l'éducation. Cette évaluation repose sur quatre dimensions : la disponibilité, qui interroge l'existence d'une offre éducative suffisante en infrastructures et en personnel ; l'accessibilité, qui examine les barrières économiques, sociales ou géographiques susceptibles d'entraver l'accès à l'éducation ; l'acceptabilité, qui évalue l'adéquation des contenus et des méthodes pédagogiques aux attentes institutionnelles et aux besoins des apprenants ; et enfin, l'adaptabilité, qui mesure la capacité du système éducatif à s'ajuster aux spécificités des élèves et aux évolutions sociétales (CPMS, 2023 ; ONU, 1999). Cet outil permet d'évaluer les conditions d'apprentissage et les contraintes institutionnelles pesant sur les structures éducatives, tout en questionnant leur capacité à répondre aux exigences d'une éducation inclusive et équitable.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans une thèse de doctorat consacrée aux ED en FW-B. Elle constitue un travail théorique préalable, réalisé durant les années 2024-2025, visant à analyser le cadre législatif qui structure les marges de liberté et les contraintes imposées aux acteurs éducatifs.

Cette étude, relevant d'une intentionnalité de recherche fondamentale (Gohier, 1998), s'appuie sur une approche interprétative à ancrage socio-juridique (Bernheim, 2013). Cette approche considère le droit non comme un ensemble de prescriptions, mais comme un fait social porteur de valeurs et de rapports de pouvoir (Bernheim, 2013). Elle vise à comprendre comment les normes juridiques traduisent des dynamiques sociales et politiques et comment elles contribuent à définir les possibles éducatifs dans un cadre donné. L'analyse dépasse ainsi la lecture juridique des textes pour proposer une interprétation éducative et sociologique du droit.

Conformément aux critères de scientificité propres à la recherche théorique en sciences de l'éducation (Gohier, 1998), la validité de la démarche repose sur la cohérence interne, la crédibilité et la complétude. La cohérence tient à l'articulation constante entre les cadres théoriques mobilisés (les libertés éducatives et l'outil AAAQ) et le matériau étudié, à travers un va-et-vient permanent entre les concepts et les textes normatifs. Chaque texte a été examiné dans sa portée juridique, replacé dans son contexte historique et interprété à partir du cadre analytique défini. Enfin, la complétude découle du choix d'un corpus exhaustif de textes couvrant l'ensemble du champ législatif relatif à l'enseignement à domicile (EAD), le droit à l'éducation en FW-B, depuis les instruments internationaux jusqu'aux directives administratives en vigueur.

Le corpus analysé regroupe trois types de textes juridiques et administratifs : les textes internationaux et supranationaux, les textes constitutionnels et législatifs, et enfin les directives de la FW-B. Concernant l'encadrement des écoles privées, le rapport de l'UNESCO (2021) a également été mobilisé, les textes législatifs offrant peu d'informations explicites sur la manière dont la FW-B en assure la régulation.

Tableau 1. Corpus législatif analysé

Niveau	**Textes analysés**
Textes internationaux et supranationaux	- Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948) - Convention relatives aux droits de l'enfant (1989) - Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000)
Textes constitutionnels et législatifs belges	- Constitution belge, article 24 (Moniteur belge, 1994) - Loi Poullet du 19 mai 1914 (Wynants, 2008 ;Draelants et al., 2011) - Loi 33036, Décret du 25 avril 2008 fixant les conditions de l'EAD(Moniteur belge, 2008) - Décret portant organisation des jurys de la Communauté française de l'enseignement secondaire ordinaire (Moniteur belge, 2016) - Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, 2019) - Loi 09547 : loi concernant l'obligation scolaire (Moniteur belge, 2022) - Circulaire 9574, Obligation scolaire, inscriptions et sanctions disciplinaires dans l'enseignement secondaire ordinaire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles et enseignement à domicile (2025)
Rapports et documents administratifs	- Directives de la FW-B sur l'EAD (FW-B, s.d. a ; b ; c ; d)

L'analyse s'est déroulée en deux étapes complémentaires. D'abord, les textes ont été contextualisés afin de reconstituer la logique de régulation du système éducatif belge francophone. Ensuite, ils ont été interprétés conjointement à la lumière des libertés éducatives et de l'outil AAAQ, mobilisés comme grille d'analyse. Ce double prisme permet de croiser les dimensions de liberté et d'équité, en examinant comment le cadre juridique garantit, encadre ou limite l'effectivité du droit à l'éducation dans les ED.

4. LE CADRE LÉGAL

4.1. LIBERTÉS PUBLIQUES ET DROITS TRANSPOSÉS DANS LE CADRE DE L'ÉDUCATION

Pour comprendre l'encadrement juridique des ED en Belgique, il est nécessaire d'aborder différents textes légaux tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000), ainsi que la Constitution belge (1994).

D'après l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par les Nations unies en 1948, « toute personne a droit à l'éducation. (…) L'enseignement élémentaire est obligatoire.» (art. 26, al. 1) et les parents bénéficient d'une liberté d'éducation, c'est-à-dire de choisir le type d'éducation dont bénéficiera leur enfant. Ces droits propres à l'éducation sont complétés dans la Convention des droits de l'enfant (art. 18 et 29,1989) dans laquelle une attention particulière est portée à la responsabilité des parents quant à l'intérêt supérieur de l'enfant et au type d'éducation dont il bénéficie. En effet, cette dernière doit contribuer à développer la culture générale de l'enfant, ses compétences, ses opinions et ses responsabilités, mais également œuvrer à la formation d'un citoyen responsable (Convention des droits de l'enfant, art. 29, 1989). Enfin, la charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000) apporte des informations complémentaires concernant la liberté d'enseignement et l'instruction en famille de par « la liberté de créer des établissements d'enseignement conformément aux principes démocratiques et le droit des parents d'assurer l'éducation de leurs enfants selon leurs convictions religieuses, philosophiques et pédagogiques, sous réserve des lois nationales qui régissent cet exercice » (art. 4, 2000, p.11). À ces textes internationaux ou supranationaux se greffent la Constitution belge (1994) qui applique ces droits sous forme de lois propres à son territoire.

4.2. LE CONTEXTE ÉDUCATIF BELGE

En Belgique, l'enseignement est légiféré, comme l'indique la Constitution belge (art. 24 al. 1, 1994), de manière autonome par les différentes communautés. Néanmoins, elle indique, certaines balises devant être appliquées par les communautés telles que le respect des libertés et des droits fondamentaux issus des textes supranationaux et internationaux, mais également l'assurance de la liberté de choisir et de fournir un enseignement en fonction de sa propre conception (Constitution belge, art. 24 al. 3, 1994), c'est-à-dire aussi bien en termes de forme que de contenu. Cependant, cette liberté doit répondre à deux garanties : assurer l'intérêt supérieur de l'enfant, et plus précisément son droit à l'instruction, et d'autre part respecter l'obligation scolaire qui en découle (FW-B, s.d. b). Dans le cas de cet article, une attention particulière sera portée à la communauté française appelée aujourd'hui FW-B.

Pour comprendre le contexte des ED en FW-B, il faut dans un premier temps s'intéresser à l'évolution de l'obligation scolaire (Draelants et al., 2011). Depuis 1850, cette question fait l'objet d'une évaluation de la part des acteurs politiques, même si les parents conservent le choix de scolariser ou non leur enfant jusqu'en 1914. À partir de cette date, la loi Poullet a été instaurée en rendant l'instruction obligatoire de 6 à 14 ans (Wynants, 2008). Cette obligation peut être respectée, comme l'indique cette loi, en inscrivant son enfant dans une école publique ou libre, mais également en pratiquant l'instruction à domicile (Draelants et al., 2011). Cette notion évoluera jusqu'à nos jours en soumettant chaque mineur à l'obligation scolaire dès le début de l'année scolaire où il atteindra ses 5 ans, et ce jusqu'à ses 18 ans (Loi 09547, art. 1, 2022). Pour satisfaire cette obligation, les mineurs doivent fréquenter un établissement ou institut scolaire subventionné, organisé ou reconnu par l'une des trois communautés ou pratiquer l'EAD (Loi 33036, art. 3, 2008). L'EAD fait référence, en FW-B, à deux pratiques que sont l'instruction à la maison au sens strict du terme et la fréquentation d'un établissement privé non reconnu, non subsidié et non organisé par la FW-B (Loi 33036, art. 5, 2008). Ces écoles privées telles que les ED sont donc assimilées à de l'EAD, ce qui implique le respect des démarches et des règles liées à ce choix éducatif (Circulaire 9574, partie 3, 2025).

L'EAD est encadré, en FW-B, par la commission de l'EAD qui « est composée de quatre membres du Service général de l'Inspection, d'un membre de la Direction générale de l'enseignement obligatoire et d'un fonctionnaire général ou de son délégué désigné par le Gouvernement » de la FW-B (Loi 33036, art. 7, 2008, p.2). Cette commission est fondée par le gouvernement de la FW-B et appuie ses décisions sur base d'un vote à la majorité (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art.1.7.1-13, 2019). Les règles et les procédures établies par les différents organes régulant l'EAD développées ci-dessous ont pour fonction le contrôle de l'obligation scolaire et l'intérêt supérieur de l'enfant (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art.1.7.1-14, 2019).

Les familles domiciliées en Wallonie ou à Bruxelles souhaitant instruire leur enfant à domicile sont tenues chaque année de faire parvenir leur déclaration au Service de l'EAD, au plus tard, le 5 septembre (FW-B, s.d. a). Aucune autre condition n'est de mise pour ce choix éducatif pour les enfants jusque 12 ans. Après cet âge, les familles peuvent faire ce choix éducatif, sans demande de dérogation, que si l'enfant a obtenu le certificat d'études relatif à son âge (Loi 33036, arts. 18-21, 2008). Dès cette déclaration déposée, la charge éducative incombe intégralement aux responsables légaux (FW-B, s.d. c). Dès lors, des vérifications du droit d'instruction sont mises en place selon deux procédés distincts : les contrôles de niveau des études et les épreuves certificatives (Loi 33036, section II et III, 2008).

Les contrôles de niveau des études sont gérés par le Service général de l'Inspection et mis en place durant l'année civile dans laquelle l'enfant atteint l'âge de 8 et 10 ans (Loi 33036, art. 14, 2008). À cela s'ajoutent potentiellement d'autres convocations du Service général de l'Inspection, en dehors de ces contrôles préétablis, à la suite de leur propre initiative ou à la demande du Gouvernement de la FW-B ou de la commission de l'EAD (Loi 33036, art. 14, 2008). Ces contrôles se divisent en deux parties. L'une portant sur la vérification de l'acquisition des compétences et des savoirs balisés dans les différents référentiels sur base de contrôles individuels écrits et/ou oraux avec l'enfant (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, arts. 1.7.1-15 – 1.7.1-17, 2019). La seconde partie inspecte le plan individuel de formation et les documents utilisés par les parents (manuels, classeurs, cahiers, productions, matériel pédagogique, etc.), afin d'examiner l'encadrement pédagogique fourni à l'enfant par les responsables légaux (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, arts. 1.7.1-15 – 1.7.1-17, 2019). Après avoir questionné l'enfant ainsi que le ou les parents, le Service général de l'Inspection émet un rapport et un avis sur le niveau d'acquisition des compétences et des savoirs de l'enfant, qu'il transmet ensuite aux parents (Loi 33036, art. 17, 2008). Les responsables légaux ont alors dix jours pour compléter ce rapport, avant que ce dernier soit transmis à la Commission de l'EAD (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-18, 2019).

Quant aux épreuves certificatives, elles doivent être effectuées par l'enfant, au plus tard, dans sa douzième, quatorzième et seizième années (Lois 33036, art. 18-20, 2008). Ces évaluations certificatives diffèrent de celles mises en place dans les établissements scolaires de la FW-B (FW-B, s.d. b). En effet, ces épreuves sont des épreuves externes et ne sont pas similaires, hormis le CEB, aux épreuves certificatives habituellement réalisées dans les écoles de la FW-B, et varie en fonction des options choisies (Décret portant organisation des jurys de la Communauté française de l'enseignement secondaire ordinaire, chap. III, 2016).

En cas d'avis défavorable aux évaluations, le mineur dispose « d'un délai d'une année scolaire pour la présenter une nouvelle fois » (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-19, 2019, 87104). Si un nouvel avis défavorable est reçu, la commission de l'EAD ordonne l'inscription de l'enfant dans un établissement scolaire reconnu, organisé ou subventionné par la FW-B. Si tel est le cas, deux situations sont possibles. Dans le cadre des contrôles du niveau des études, l'enfant retourne dans la classe de niveau correspondant à son âge. À l'inverse lors des épreuves certificatives, l'enfant réintègre la classe de son dernier diplôme certificatif obtenu (FW-B, s.d. d). L'enfant doit ensuite suivre une année scolaire entière dans une école reconnue, organisée ou subventionnée par la FW-B, avant de pouvoir soumettre une nouvelle demande de réinscription à la Commission de l'EAD (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-21, 2019). Cette réinscription requiert, en plus de la déclaration, la soumission d'un plan individuel de formation ainsi que l'ensemble des justificatifs démontrant que l'instruction fournie permettra l'acquisition des compétences et savoirs balisés dans les différents référentiels et qu'elle respectera les différents textes nationaux, supranationaux et internationaux (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-21, 2019). Sur base de ces documents, la Commission de l'EAD détermine si le jeune peut ou non être instruit à domicile (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. Article 1.7.1-21, 2019)

À savoir qu'un recours peut être introduit par les parents en cas d'un avis défavorable, le jugement de ce recours est établi par Gouvernement de la FW-B (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, arts. 1.7.1-23 - 1.7.1-24, 2019). De plus, ces différents contrôles peuvent également faire l'objet d'un ajustement suite à la demande des parents, et ce, si l'enfant présente un handicap moteur sensoriel ou mental, ou s'il est confronté à des problèmes de santé, des troubles de l'apprentissage ou du comportement (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-17, 2019).

Concernant les écoles privées assimilées à de l'EAD, très peu d'informations sont présentes à leur égard dans les textes législatifs. Parmi ces informations se retrouvent leur assimilation à l'enseignement à domicile (FW-B, s.d. c), sous-entendant que ces écoles ne font l'objet d'aucune supervision ou de contrôle par la FW-B quant à l'enseignement proposé, car ces contrôles sont opérés au sein des familles (UNESCO, 2021). Les personnes responsables de ces écoles organisent de manière libre l'enseignement qu'elles dispensent (UNESCO, 2021). Le nombre d'écoles privées assimilées à de l'EAD n'est pas connu par les autorités étatiques (UNESCO, 2021). Néanmoins, le fait d'assimiler les enfants qui les fréquentent à l'EAD permet de garder un minimum de contrôle sur ces établissements (UNESCO, 2021). Ces écoles sont, dans la plupart des cas, des ASBL et sont donc régies uniquement par le code des sociétés et des associations.

5. LECTURE INTERPRÉTATIVE

L'analyse des ED en FW-B met en avant une tension entre les principes de liberté éducative et le cadre législatif qui en limite la portée effective. Si ces écoles se revendiquent d'une autonomie forte, à la fois pour les familles qui les choisissent et pour les établissements eux-mêmes, leur fonctionnement demeure conditionné par des régulations précises.

5.1. LIBERTE D'ENSEIGNEMENT : UN CHOIX PARENTAL SOUS CONDITIONS

La Constitution belge (art. 24, al. 3, 1994) garantit aux parents la liberté de choisir l'éducation de leur enfant, ce qui inclut la possibilité de recourir à des formes éducatives alternatives. En FW-B, cette liberté d'enseignement permet aux familles d'opter pour l'instruction à domicile ou pour des écoles privées non reconnues, comme les ED. Toutefois, cette liberté n'est pas absolue. En effet, bien que les parents puissent choisir ce type d'établissement pour leur enfant, ils restent soumis à des obligations légales visant à garantir le respect du droit à l'instruction et de l'obligation scolaire. L'inscription dans une ED implique ainsi des démarches administratives spécifiques (déclaration annuelle, suivi des contrôles) et des contrôles de niveau organisés par le Service général de l'Inspection. Ces mécanismes visent à s'assurer que l'enfant acquiert bien un ensemble minimal de savoirs et de compétences, ce qui constitue une forme de régulation indirecte de la trajectoire éducative des enfants inscrits dans ces établissements.

Dès lors, la liberté d'enseignement des parents est relative, puisqu'elle est conditionnée par un cadre légal structurant qui impose un contrôle des apprentissages. Ce cadre repose exclusivement sur du droit dur, caractérisé par des normes juridiquement contraignantes imposant des obligations précises aux familles et aux établissements (Schoettl, 2021). Ces obligations incluent notamment la réussite des évaluations et le respect des procédures administratives, dont la non-conformité peut entraîner des sanctions, tel que le refus de commencer ou de continuer l'EAD, et donc de fréquenter une ED (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-21, 2019). Cette régulation illustre la manière dont la FW-B encadre strictement l'exercice de la liberté d'enseignement afin de garantir le respect du droit à l'instruction (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-21, 2019). Ce cadre législatif interroge la portée réelle du choix laissé aux familles. En effet, si elles peuvent s'éloigner du modèle scolaire classique, elles doivent néanmoins se conformer à des exigences qui, bien que moins visibles qu'un programme imposé, orientent inévitablement les pratiques éducatives mises en place.

5.2. LIBERTE PEDAGOGIQUE : UNE AUTONOMIE SOUS CONTRAINTE INDIRECTE

Du côté des écoles elles-mêmes, la question de la liberté pédagogique se pose en termes d'indépendance dans le choix des méthodes d'enseignement et des contenus d'apprentissage. Les ED, qui reposent sur des principes d'auto-direction et de gouvernance horizontale (Bouillon, 2021), revendiquent une autonomie totale quant aux parcours éducatifs des enfants. En théorie, ces établissements ne sont soumis à aucun programme officiel ni à des référentiels d'apprentissage imposés par l'État (UNESCO, 2021). Cette autonomie les distingue des écoles subventionnées, qui doivent respecter des directives pédagogiques définies par la FW-B.

Toutefois, en pratique, cette liberté pédagogique rencontre des limites implicites. Si les ED ne sont pas tenues de suivre un programme, les contrôles effectués par le Service général de l'Inspection (Loi 33036, section II et III, 2008) créent une forme de pression indirecte, en incitant les établissements et les familles à organiser un suivi permettant d'attester d'un certain niveau d'acquisition des compétences fondamentales. Cette dynamique illustre une contradiction fondamentale entre un modèle éducatif reposant sur la liberté d'apprentissage et un cadre institutionnel structuré autour d'objectifs certificatifs minimaux. Ainsi, malgré leur volonté de s'affranchir des structures éducatives traditionnelles (Legavre, 2021), ces écoles restent soumises à une forme de normalisation pédagogique implicite, où l'obligation de prouver l'acquisition des connaissances façonne inévitablement leurs pratiques. Cette tension soulève une question plus large : dans quelle mesure une approche fondée sur l'auto-direction peut-elle coexister avec des obligations légales définissant des seuils de connaissances à atteindre ? Alors que ces écoles cherchent à s'éloigner des standards scolaires traditionnels, l'exigence d'un contrôle des acquis semble maintenir une forme d'alignement, même indirect, avec le cadre éducatif dominant. Dans ce cadre, est-il réellement envisageable pour ces écoles de choisir une approche non-directive sans aucune intention pédagogique (Gray, 2016 ; Holt, 2014) au vu de ce cadre législatif ?

5.3. L'EVALUATION DU DROIT A L'EDUCATION DANS LES ED

L'analyse des ED en FW-B met en évidence des tensions spécifiques avec ces critères, notamment en raison du cadre législatif existant. La disponibilité de ces écoles demeure difficile à appréhender, en raison de l'absence d'information de l'État concernant ces établissements (UNESCO, 2021), ce qui empêche toute identification officielle de leur implantation sur le territoire. Si leur existence repose sur des initiatives privées et associatives, il reste à déterminer dans quelle mesure leur répartition sur le territoire influence l'accès des familles à ce type d'éducation. Cette absence d'information questionne la capacité du modèle démocratique à s'étendre et à être une alternative éducative réellement accessible à tous.

L'accessibilité est, quant à elle, largement contrainte par l'absence de subvention publique de par la non-reconnaissance de ces structures (ASBL) et les coûts qui sont donc répercutés sur les familles. Cette réalité tend à restreindre leur accès à un public socialement favorisé et à creuser des inégalités éducatives. Dans ce contexte, on peut se demander si l'absence de financement public compromet le principe d'universalité du droit à l'éducation et si une adaptation des mécanismes de soutien institutionnel pourrait permettre une ouverture plus large de ces écoles.

L'acceptabilité de ces établissements est également soumise à des enjeux réglementaires. Bien que ces écoles répondent aux attentes de certaines familles en matière de liberté éducative, les familles restent soumises à des contrôles visant à vérifier la progression des apprentissages et le respect des obligations légales (Loi 33036, section II et III, 2008). Cette régulation, bien qu'indirecte, interroge la marge de manœuvre réelle dont disposent ces établissements pour appliquer pleinement leur modèle pédagogique. Dès lors, dans quelle mesure ces contrôles influencent-ils les pratiques des ED et leur alignement avec les standards éducatifs conventionnels ? De plus, ces contrôles s'appuient principalement sur des évaluations académiques standardisées, alors que la Convention des droits de l'enfant (art. 29, 1989) précise que l'éducation doit également permettre à l'enfant de développer sa culture générale, ses compétences, ses opinions et ses responsabilités. Comment ces

dimensions, qui ne sont pas nécessairement mesurables par des évaluations formelles, sont-elles prises en compte dans l'évaluation du droit à l'éducation ? Il est intéressant de noter que l'inspection fait preuve d'une certaine souplesse dans l'application de ces contrôles en les ajustant lorsque l'enfant présente un handicap moteur, sensoriel ou mental, ou des troubles de l'apprentissage ou du comportement (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 1.7.1-17, 2019). Cette capacité d'ajustement témoigne d'une prise en compte des besoins spécifiques des enfants dans l'évaluation du droit à l'éducation.

Enfin, la qualité de l'éducation dispensée au sein des ED interroge tant sur l'évaluation des apprentissages que sur les conditions d'enseignement. L'absence de programme imposé et l'autonomie laissée aux enfants (Carton et al., 2023) interrogent la structuration et la progression des apprentissages. Les conditions d'apprentissage, marquées par une organisation flexible, diffèrent des cadres institutionnels normés. Or, dans les ED, la gouvernance partagée et la participation active des élèves à la gestion de l'école visent précisément à favoriser ces compétences, notamment en matière de responsabilité et de citoyenneté. Si ces éléments participent à la philosophie des ED, ils interrogent sur leur reconnaissance par les autorités éducatives et leur intégration dans les cadres d'évaluation existants. Bien qu'elles ne soient pas tenues d'organiser des évaluations internes conformes aux référentiels de la FW-B, les enfants qui la fréquentent restent soumis aux contrôles de niveau externes imposés par l'administration, ce qui constitue une forme d'évaluation indirecte de la qualité des apprentissages. Cette situation interroge la compatibilité entre une pédagogie fondée sur l'autonomie et des exigences institutionnelles qui visent à garantir un socle commun de connaissances.

6. CONCLUSION

Au-delà des tensions entre liberté et contrainte, cette étude met en évidence une réduction significative du droit à l'éducation tel qu'il est défini dans les conventions internationales. Dans sa transposition par la FW-B, ce droit tend à être appréhendé principalement sous l'angle du droit à l'instruction, entendu comme l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences vérifiables. Cette lecture normative recentre la garantie du droit sur la réussite scolaire, conçue comme indicateur principal de conformité et de qualité éducative. Or, une telle approche s'écarte de la conception large du droit à l'éducation portée par la Convention relative aux droits de l'enfant (art. 29, 1989), qui envisage l'éducation comme un processus global de développement personnel, social et citoyen. En se limitant à l'évaluation des apprentissages, le cadre législatif de la FW-B laisse dans l'ombre les dimensions plus qualitatives et émancipatrices de ce droit, notamment la participation des enfants, la diversité des approches pédagogiques et la reconnaissance des apprentissages informels. Cette tension entre obligation d'instruction et droit à l'éducation souligne ainsi le glissement d'une logique de droit à une logique de performance, où la conformité scolaire prévaut sur la pluralité des parcours éducatifs.

Quant à l'essor progressif des ED, il interroge sur l'évolution des pratiques éducatives et la place de la diversité pédagogique dans un système éducatif structuré. Bien que ces établissements s'appuient sur des principes d'autonomie forte, leur intégration dans le paysage éducatif belge reste conditionnée par des contraintes légales qui viennent nuancer leur indépendance. Cette situation révèle un dilemme institutionnel. La reconnaissance de ces écoles impliquerait d'adapter le cadre législatif pour mieux refléter leur spécificité, tandis que maintenir leur statut actuel les expose à des tensions croissantes entre autonomie revendiquée et exigences réglementaires. Enfin, cette analyse met en évidence une distinction importante entre accessibilité théorique et accessibilité réelle. Si la liberté d'enseignement est inscrite dans la Constitution belge (art. 24, al. 3, 1994), les conditions matérielles et financières d'accès aux ED en limitent considérablement l'exercice. Ces écoles, ne bénéficiant pas de subventions publiques, restent largement dépendantes des contributions des familles, ce qui tend à restreindre leur fréquentation à des publics socio-économiquement favorisés. Ainsi, la question de l'égalité des chances se pose avec acuité, interrogeant la compatibilité entre un modèle éducatif fondé sur la liberté et les principes d'équité portés par l'État (Nations Unies, 1948). Dans cette perspective, l'interrogation liée à la zone d'autonomie accordée

à ces écoles se pose. Si la liberté pédagogique leur confère un espace d'indépendance, celui-ci demeure balisé par les droits encadrant la liberté d'enseignement. Comme l'indique Levinet (2014), toute autonomie s'inscrit nécessairement dans un cadre où les droits et obligations doivent être précisés afin d'assurer une cohérence avec les normes en vigueur. La tension entre autonomie et encadrement juridique interroge alors la marge réelle d'autogestion dont disposent ces écoles et leur capacité à fonctionner en dehors d'une régulation étatique stricte.

Cette étude comporte plusieurs limites qu'il convient de souligner. L'approche adoptée ne permet pas d'appréhender pleinement la mise en œuvre effective des droits et des régulations sur le terrain, ce qui restreint la compréhension des ajustements concrets opérés par les écoles et les familles. De plus, le cadre temporel de cette analyse est en perpétuelle évolution. L'exemple de la France illustre cette dynamique, avec un durcissement récent de la liberté pédagogique poussant à la fermeture en cascade des ED. Ces évolutions législatives montrent que les règles encadrant les formes alternatives d'éducation sont susceptibles d'être modifiées, influençant directement la reconnaissance et la structuration des ED. Par ailleurs, cette recherche se focalise sur la FW-B, sans analyser les stratégies développées par les familles à l'échelle nationale. Or, on sait que certains parents adoptent des tactiques spécifiques pour répondre aux contraintes étatiques, notamment en optant pour des formes hybrides d'éducation ou en contournant certaines régulations par des choix stratégiques. Enfin, les choix méthodologiques opérés dans cette étude, notamment l'angle d'analyse centré sur les notions de liberté et l'outil AAAQ, orientent la lecture des résultats et limitent l'exploration d'autres aspects structurels du fonctionnement de ces établissements. Pour approfondir cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat, il serait pertinent d'examiner plus précisément les stratégies mises en place par les ED et les familles en FW-B face aux contraintes institutionnelles. Une approche de terrain permettrait d'appréhender les dynamiques d'adaptation mises en œuvre par ces établissements et les parents afin de concilier leur projet éducatif avec les exigences étatiques. Il conviendrait également d'analyser les modalités de négociation avec les autorités, ainsi que les implications de ces choix éducatifs sur les enfants eux-mêmes. L'intégration de la perspective des enfants, souvent absente des analyses institutionnelles, constituerait un apport essentiel à la compréhension de leur vécu de cette dualité entre la volonté de liberté forte et les contraintes étatiques qui conditionnent cette liberté. Dans cette perspective, il s'agirait de proposer une analyse plus fine et ancrée dans la réalité des acteurs concernés, en mettant en évidence les tensions, ajustements et innovations qui émergent dans ce contexte spécifique.

7. RÉFÉRENCES

Bernardi B. (2012). *Du contrat social.* Flammarion

Bernheim, E. (2013). Prendre le droit comme un « fait social ». La sociologie du droit par et pour elle-même. Dans G. Azzaria (Ed.), *Les cadres théoriques et le droit.* (pp. 93-113). Yvon Blais.

Bouillon F. (2021). Mais que font les adultes ? Apprentissages autonomes et travail relationnel dans une ED française. *Spécificités, 2,* (16), 70-86. Doi : 10.3917/spec.016.0070

Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (3 mai 2019). *Moniteur belge, 19 septembre 2019, p. 87072*

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

Circulaire 9574, Obligation scolaire, inscriptions et sanctions disciplinaires dans l'enseignement secondaire ordinaire organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles et enseignement à domicile. (28 août 2025). *Moniteur Belge.*

CPMS (2023). *Availability, Accessibility, Acceptability and Quality Framework.* https://alliancecpha.org/en/technical-materials/availability-accessibility-acceptability-and-quality-framework

Décret portant organisation des jurys de la Communauté française de l'enseignement secondaire ordinaire (27 octobre 2016). *Moniteur Belge, 1er juillet 2019.*

Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP, 76*, 9-126. Doi : 10.3917/dscrisp.076.0009

De Bernardinis, C. (2021). Une notion de « libertés publiques » qui a peu à peu révélé ses limites. *Revue générale du droit, 54325*.

Egorov, S-F. (1994). Léon TolstoÏ. *Perspectives, 24* (3/4), 677-690.

European Parliament. (2000). *Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne*. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_fr.pdf

Fabre-Magnan M. (2018). *L'institution de la liberté.* Humensis

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d. a). *Conditions de recevabilité et démarches pour accéder à l'enseignement à domicile ou assimilé*. http://www.enseignement.be/index.php?page=28601&navi=4923

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d. b). *Droits et devoirs dans le cadre de l'enseignement à domicile ou assimilé*. http://www.enseignement.be/index.php?page=28604&navi=4926

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d. c). *L'enseignement à domicile et assimilé*. http://www.enseignement.be/index.php?page=28188&navi=4580

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d. c). *L'enseignement à domicile et assimilé*. http://www.enseignement.be/index.php?page=28188&navi=4580

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d. d). *Les certifications dans le cadre de l'enseignement à domicile ou assimilé* http://www.enseignement.be/index.php?page=28603&navi=4925

Gaffiot, F. (2016). *Dictionnaire latin-français.* Hachette.

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation, 24* (2),267-284. Doi : 10.7202/502011ar

Gray P., & Feldman J. (1997). Patterns of Age Mixing and Gender Mixing Among Children and Adolescents at an Ungraded Democratic School. *Merrill-Palmer Quarterly,* 43 (1), 67–86. http://www.jstor.org/stable/23093728

Gray, P. (2016). *Libre pour apprendre.* Actes Sud

Gray P., Riley G., & Curry-Knight K. (2021). Evaluations of Experiences at a Democratic School : Roles of the Democratic Processes, Staff, and the Community of Students. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives, 10*(2), p.4-25.

Holt, J. (2014). *Les apprentissages autonomes : comment les enfants s'instruisent sans enseignement ?* L'instant présent

Legavre, A. (2021). Les écoles démocratiques : traductions d'un idéal de liberté en contexte scolaire. *Spécificités, 16* (2), 53-69. Doi : 10.3917/spec.016.0053

Le Menn E. (2018). *L'école autrement, mon tour du monde des pédagogies alternatives.* Retz.

Le Sénat de Belgique. (1994). *La Constitution Belge.* https://www.senate.be/doc/const_fr.html

Levinet, M. (2014). *Droits et libertés fondamentaux.* Presses Universitaires de France

Loi 33036 : Décret fixant les conditions pour pouvoir satisfaire à l'obligation scolaire en dehors de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française (25 avril 2008). *Moniteur belge, 12 juin 2008 et modifié le 1 juillet 2019.*

Loi 09547 : Loi concernant l'obligation scolaire (31 mars 2022). *Moniteur Belge, 31 mars 2022.*

Martineau, S., & Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation : apports et tensions. *Phronesis, 5* (2) 14-22. Doi : 10.7202/1038136ar

Meuwly O. (2002). La liberté des anciens et la liberté des modernes. In : G. Busino (dir.), *Liberté et société : Constant et Tocqueville face aux limites du libéralisme moderne* (pp. 31-39. Librairie Droz.

Mogha Ngamanapo, C-M. (2022). *Paternalisme et défis de l'éducation à la liberté holistique. Regard philosophique* [thèse de doctorat]. Université de Reims Champagne-Ardenne.

Morange, J. (2007). *Libertés publiques.* Presses Universitaires de France.

Nations Unies. (1948). *La Déclaration universelle des droits de l'homme.* https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/

Nations Unies (1989). *La convention relative aux droits de l'enfant.* https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Neill, A.S. (2017). *Libres enfants de Summerhill.* Poche

Organisation des Nations Unies. (1999). *Le contenu du droit à l'éducation. Commission des droits de l'homme*.

Poucet B. (2009). *La liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé.* Éditions Fabert.

Puigelier, C. (2015). *Dictionnaire juridique.* Larcier.

Raulin, D. (2009). Valeurs et contenus d'enseignement : le cas français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, HS* (1), 1-5. Doi : 10.4000/ries.5684

Schoettl, J. (2021). Droit souple et droit dur : gare à la confusion des genres. *L'ENA hors les murs, 503*(2), 15-19. Doi : 10.3917/ehlm.503.0015.

Traxler, C. R. (2015). The Most Democratic School of Them All. Schools. *Schools : Studies in Education, 12* (2), 271–296. Doi: 10.1086/683220

UNESCO (2021). *Acteurs non étatiques dans l'éducation.* https://education-profiles.org/fr/europe-et-amerique-du-nord/belgique/~acteurs-non-etatiques-dans-leducation

Wynants, P. (2008). *La loi du 19 mai 1914 sur l'instruction primaire : une avancée démocratique ?* [Communication orale]. Congrès de Namur.