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

Université de Sherbrooke

CHOIX PARENTAUX DANS TROIS ÉCOLES ALTERNATIVES ET ADAPTABILITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN SUISSE ROMANDE**

SARAH ZERIKA, UNIVERSITÉ DE GENÈVE, SUISSE[1]
ZOE MOODY, UNIVERSITÉ DE LAUSANNE, SUISSE
FRÉDÉRIC DARBELLAY, UNIVERSITÉ DE GENÈVE, SUISSE

RÉSUMÉ

La liberté laissée aux familles de recourir à des écoles alternatives interroge l'adaptabilité du système éducatif face à la diversité des besoins des élèves. Cet article s'appuie sur une étude qualitative menée en Suisse romande auprès de seize parents d'élèves inscrits dans trois écoles alternatives (Montessori, proche de la nature, pédagogie « active »). Les entretiens semi-directifs, analysés de manière inductive, mettent en évidence des motivations variées, organisées en quatre dimensions : l'approche pédagogique, le bien-être socio-émotionnel, le rapport à l'institution et l'environnement scolaire. Cette catégorisation permet de distinguer autant de formes d'adaptabilité attendues de l'école : pédagogique, socio-émotionnelle, systémique et structurelle. Les résultats montrent que les attentes parentales portent d'abord sur la différenciation pédagogique et le bien-être des enfants, mais soulignent aussi l'importance du climat scolaire, de la participation des familles et de la flexibilité organisationnelle. La discussion met en évidence les implications sociales et politiques de ces choix, en soulignant à la fois la pertinence de certaines pratiques alternatives pour le système public et les limites liées à l'accessibilité de ces établissements.

.

Mots-clés : Choix éducatifs ; motivations parentales ; écoles alternatives ; adaptabilité scolaire ; climat scolaire.

[1] **Adresse de contact** : sarah.zerika@unige.ch

****Pour citer cet article** :

Zerika, S., Moody, Z. et Darbellay, F. (2026). Choix parentaux dans trois écoles alternatives et adaptabilité du système éducatif en Suisse romande. *Revue internationale de communication et socialisation*, *13*(1), 50-61.

©RICS - ISSN 2292-3667

1. INTRODUCTION

En Suisse romande[2], près de 6,5 % des élèves du primaire (4-12 ans) et 9,5 % des élèves du secondaire (12-15 ans) fréquentent des établissements privés (Service statistique du canton de Vaud, 2023). Parmi eux, une soixantaine d'écoles dites « alternatives » proposent des approches pédagogiques diversifiées, comme Montessori, Steiner, Freinet ou proches de la nature, qui « se distinguent dans le paysage éducatif en tant qu'alternatives, expérimentales et/ou s'inscrivant dans la mouvance des pédagogies nouvelles » (Viaud, 2017, p. 121). Ces écoles sont financées essentiellement par les familles et soumises aux régulations cantonales.

Les parents qui choisissent ces établissements invoquent diverses motivations liées au bien-être des enfants et approches pédagogiques de ces écoles comme le respect du rythme des élèves, leur épanouissement personnel ou la réduction du stress scolaire (Proboeuf et Legavre, 2023). Ces attentes traduisent des interrogations sur la capacité du système éducatif conventionnel à répondre à la diversité des besoins des élèves. Comme le souligne Proboeuf (2022), la rigidité institutionnelle limite les possibilités d'individualisation des parcours scolaires, ce qui contribue à alimenter le recours aux alternatives privées.

Cette dynamique s'inscrit dans un cadre normatif plus large. Le droit à l'éducation repose notamment sur le principe d'adaptabilité, c'est-à-dire la capacité des systèmes éducatifs à s'ajuster aux besoins et aux évolutions sociales (ONU, 1999). Or, cette adaptabilité entre en tension avec d'autres impératifs tels que l'égalité d'accès et la cohésion autour d'un socle commun (Almog et Perry-Hazan, 2012). Le recours croissant aux écoles alternatives met en lumière ces tensions : il peut être lu à la fois comme une stratégie parentale d'adaptation et comme un symptôme des limites du système scolaire.

Dès lors, les choix parentaux constituent un indicateur pertinent pour appréhender les tensions structurelles du système éducatif. Ils révèlent, au-delà des chiffres institutionnels (taux de réussite, inscriptions), les perceptions et attentes des familles vis-à-vis de l'école. C'est dans cette perspective que se pose la question suivante : *quelles sont les motivations des parents qui choisissent des écoles alternatives en Suisse romande, et comment ces motivations révèlent-elles les niveaux d'adaptabilité du système éducatif face à la diversité des attentes et des besoins ?*

Pour répondre à cette question, l'analyse s'appuie sur des entretiens menés auprès de parents ayant inscrit leur(s) enfant(s) dans trois écoles alternatives en Suisse romande. Ces données qualitatives permettent d'explorer la diversité des motivations parentales et de les mettre en regard des enjeux d'adaptabilité du système éducatif. Cette étude s'inscrit également dans un dialogue avec les travaux sur l'instruction adaptative (Parsons et al., 2018 ; Bach et al., 2025), qui examinent comment les enseignant-es et les dispositifs pédagogiques ajustent leurs pratiques face à la diversité des élèves. Ces recherches, centrées sur la classe, complètent l'approche choisie ici, qui interroge l'adaptabilité des systèmes éducatifs à travers les choix parentaux pour des écoles alternatives. L'article est structuré en quatre parties. La première introduit le cadre normatif et conceptuel mobilisé, la deuxième présente la méthodologie, la troisième expose les résultats et leur analyse, et la quatrième discute les principaux apports et limites de l'étude.

[2] La Suisse romande est la région francophone de la Suisse, regroupant six cantons, chacun doté de son propre système scolaire, conformément à la délégation des compétences éducatives au niveau cantonal.

2. CADRAGE NORMATIF ET CONCEPTUEL

2.1 LE DROIT À L'ÉDUCATION ET LE PRINCIPE D'ADAPTABILITÉ

L'Observation générale n°13 sur le droit à l'éducation des Nations Unies (Tomasevski, 2001 ; ONU, 1999, 2003) établit un cadre normatif en précisant notamment le principe d'adaptabilité. L'adaptabilité implique une flexibilité des systèmes éducatifs pour tenir compte des besoins des élèves, des diversités culturelles et linguistiques, ainsi que des évolutions sociétales, afin d'assurer une éducation inclusive et équitable. Le droit à une éducation adaptable entre en tension avec d'autres principes fondamentaux tels que l'accessibilité et l'acceptabilité. Adapter l'éducation aux besoins des élèves est essentiel, mais une personnalisation excessive peut renforcer les inégalités d'accès et compromettre l'objectif d'un cadre éducatif commun garantissant des apprentissages fondamentaux pour tous et toutes (Almog et Perry-Hazan, 2012). Beeckman (2004) montre que les indicateurs éducatifs classiques tels que les taux de scolarisation ou de réussite sont utiles pour décrire le système dans son ensemble mais qu'ils restent insuffisants pour savoir si le droit à l'éducation est réellement garanti. Ils produisent une image globale qui ne dit rien de la manière dont l'éducation est vécue par les élèves et les familles ni de la capacité du système à assurer son adaptabilité face à la diversité des besoins. Unterhalter (2019) souligne que l'évaluation des systèmes éducatifs privilégie ce qui est quantifiable, comme les taux ou les scores, au détriment de certaines dimensions de l'éducation telles que l'inclusion et l'équité.

Au-delà de sa définition normative comme principe du droit à l'éducation, l'adaptabilité a été largement étudiée sous l'angle de l'instruction adaptative. Parsons et al. (2018) montrent que la capacité des enseignantes et enseignants à adapter leurs pratiques aux besoins sociaux, linguistiques, culturels et émotionnels des élèves constitue un marqueur de qualité de l'enseignement, bien que souvent contrainte par des curricula et standards prescriptifs. Néanmoins, Bach et al. (2025) soulignent que la recherche sur l'adaptativité reste largement centrée sur la performance scolaire, utilisée à la fois comme base pour adapter l'enseignement et comme principal indicateur des effets de cette adaptation. Ces travaux permettent de relier le cadre normatif aux pratiques concrètes, mais laissent encore en suspens la question de l'adaptabilité au niveau systémique. C'est ce lien que nous explorons ici en prenant pour point d'entrée les choix parentaux, révélateurs de la manière dont les familles perçoivent et réclament l'adaptabilité du système éducatif.

2.2 MOTIVATIONS DES CHOIX EDUCATIFS PARENTAUX

La littérature internationale a mis en évidence la diversité des logiques parentales dans les choix scolaires (Rohde et al., 2019). Les travaux de Van Zanten (2009) mettent en évidence trois grandes visées structurant les choix scolaires des parents : instrumentaux, réflexifs et expressifs. Les choix instrumentaux sont focalisés « sur les acquisitions, les compétences et les classements scolaires en tant qu'investissement susceptible d'accroître les chances scolaires et professionnelles futures des enfants » (p. 26). Les choix réflexifs privilégient un enrichissement intellectuel qui dépasse l'accumulation de connaissances, en favorisant le développement de la pensée critique, la curiosité et l'ouverture à diverses perspectives culturelles. Enfin, les choix expressifs privilégient l'épanouissement personnel de l'enfant.

Proboeuf et Legavre (2023) approfondissent la visée expressive, en montrant que les parents qui optent pour une scolarité alternative formulent principalement des visées de ce type. Celles-ci se déclinent alors en trois grandes catégories : les visées d'émancipation, les visées de protection et les visées de distinction. La visée d'émancipation traduit le désir d'un cadre éducatif favorisant l'autonomie et l'épanouissement personnel de l'enfant, en rejetant les contraintes jugées trop normatives du système conventionnel. La visée de protection repose sur la volonté de préserver l'enfant d'un environnement perçu comme stressant ou inadapté, marqué par la compétition, les évaluations et les tensions sociales. Enfin, la visée de distinction s'inscrit dans une logique plus instrumentale : les parents perçoivent les écoles alternatives comme un moyen d'optimiser le développement des compétences

de leur enfant afin de renforcer son capital scolaire et social. Ces trois visées, bien que distinctes, ne s'excluent pas et peuvent coexister pour un parent par exemple selon l'âge de l'enfant (Proboeuf & Legavre, 2023).

2.3 CARACTERISTIQUES DES ECOLES ALTERNATIVES

Parmi les modèles d'écoles alternatives les plus connus se trouvent celles mobilisant les pédagogies Montessori, Steiner, Freinet, Decroly, Reggio Emilia, les écoles dites démocratiques ou encore les écoles en forêt (Díaz-Bajo, 2019 ; Wagnon, 2018). Ces modèles renvoient à des conceptions pédagogiques parfois très différentes, mais sont ici considérés à travers les caractéristiques partagées, telles que la centration sur les besoins, les rythmes et la participation active des élèves, la valorisation de l'autonomie, de la coopération, de la créativité et du développement de compétences psychosociales, dans une perspective d'épanouissement personnel, de vivre-ensemble et de réussite académique (Zerika et al., 2022 ; Zerika et al., in press).

Les écoles alternatives remettent en question l'évaluation sommative et la notation, l'enseignement comme unique moyen d'apprentissage, le regroupement des élèves selon leur âge ou encore des aspects spatio-temporels plus conventionnels (Carneros & Murillo, 2017 ; Contreras, 2004). Elles organisent leur fonctionnement en réponse aux besoins pédagogiques et sociaux de leurs enseignant-es et élèves, proposant une approche pédagogique intégrée qui ne se limite pas aux disciplines académiques, favorisant une continuité entre l'espace pédagogique et l'espace social (Louviot, 2021). Ces établissements, parfois qualifiés de « pluri-pédagogiques » (Viaud, 2021), peuvent s'appuyer sur des pédagogies historiques qu'ils adaptent à leur contexte ou bien revendiquer plusieurs approches éducatives. Ils se distinguent alors par une hybridation pédagogique, combinant des concepts et des pratiques issus de plusieurs approches éducatives (Leroy, 2022). Les écoles alternatives valorisent, entre autres, la coopération, la participation des élèves, ainsi que des approches centrées sur le bien-être et le développement des compétences psychosociales (Darbellay et al., 2021), un ensemble de caractéristiques susceptibles d'influencer les décisions des parents.

3. MÉTHODOLOGIE

Les motivations parentales et les caractéristiques des écoles alternatives constituent deux volets indissociables : les unes éclairent les attentes et représentations des familles, les autres structurent l'offre éducative disponible. L'ensemble de ces éléments nourrit la problématique centrale de cette recherche : considérer les motivations parentales comme révélatrices des tensions structurelles du système éducatif, et ainsi contribuer à la compréhension théorique du lien entre choix familiaux et adaptabilité scolaire. C'est sur cette base que s'appuie la démarche méthodologique présentée ici.

Cette contribution s'appuie sur des données issues d'une recherche menée en Suisse romande sur le climat scolaire dans des écoles alternatives réalisée durant l'année scolaire 2023-2024 (Zerika, en cours). Dans ce cadre, trois écoles alternatives (cf. Tableau 1) ont été sélectionnées pour leur représentativité de formes d'application de pédagogies distinctes. Pour étudier le climat scolaire, cette recherche repose sur une démarche multi-acteurs pour recueillir les points de vue des enseignant-es, élèves, directions et parents, à travers des entretiens semi-directifs et des activités de dessin avec les enfants. En complément, des observations semi-participantes et des analyses documentaires ont été conduites.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

École	Pédagogie	Nombre d'élèves	Situation	Langues	Nombre de parents interrogés
A	Montessori	50 élèves (3 à 11 ans)	Rurale	Français-anglais	5 mères
B	Proche de la nature	40 élèves (4 à 12 ans)	Rurale	Français	3 pères et 2 mères
C	Méthodes « actives »	80 élèves (3 à 12 ans)	Urbaine	Français-anglais	5 mères et 1 père

Dans le cadre et les limites de cette contribution, nous travaillons sur les résultats issus des entretiens avec les parents de ces trois écoles, dans une perspective exploratoire de leurs motivations. Seize parents ont participé sur une base volontaire, sollicités par l'intermédiaire des directions d'école. Les situations des familles diffèrent par l'ancienneté de la scolarisation dans l'établissement, certain-es élèves étant inscrit-es depuis le début et d'autres l'ayant rejoint plus récemment. Elles diffèrent également par les motivations parentales, qu'il s'agisse d'un besoin de changement après une expérience difficile dans le système public, de la recherche d'un enseignement en anglais ou de la prise en compte de besoins particuliers liés à l'enfant. Les entretiens semi-directifs (Sauvayre, 2021) ont été conduits selon deux formats principaux. Trois entretiens collectifs d'environ 1h30 ont été réalisés en présentiel dans les écoles. En complément, un entretien individuel à distance a été mené pour l'école A et deux pour l'école C, d'une durée moyenne de 30 minutes chacun. Le choix du format dépendait des disponibilités des parents.

Les guides d'entretiens, qui portaient sur les dimensions principales du climat scolaire (Cohen et al., 2009 ; Lewno-Dumdie et al., 2020) dans ces écoles alternatives, comportaient systématiquement une question ouverte invitant les parents à expliciter leur choix : « Pourquoi avez-vous choisi cette école pour votre enfant ? ». Cette question visait à comprendre les motivations des parents sous-jacentes au choix de l'école étudiée pour leur(s) enfant(s). Posée dans un cadre explicitement centré sur leurs expériences du climat scolaire dans ces écoles alternatives, cette question permet de situer les motivations parentales comme l'expression de la manière dont les familles perçoivent la capacité et les limites du système scolaire à s'adapter à la diversité des besoins, au cœur de la problématique de cet article.

L'analyse a suivi une approche inductive (Blais & Martineau, 2006), où les réponses ont d'abord été codées à l'aide du logiciel Atlas.ti, en mettant en évidence les thèmes récurrents ou spécifiques mentionnés par les parents. Ces codes initiaux (ex. « enseignement en anglais », « relations entre élèves », « proximité géographique ») ont ensuite été regroupés en ensembles plus larges, permettant d'organiser les différentes motivations exprimées. Le choix des catégories finales repose sur trois critères méthodologiques : a) une cohérence thématique entre les codes regroupés, garantissant que chaque ensemble représente une logique commune ; b) un équilibre permettant d'englober plusieurs sous-thèmes tout en conservant une structure claire ; c) une fidélité aux discours parentaux, en veillant à ne pas imposer une grille préconçue, mais à structurer les motivations en fonction de leur émergence dans les réponses. Ce processus d'analyse a permis de structurer les différentes motivations exprimées de manière transversale, sans viser de comparaison entre écoles, tout en reflétant la richesse et la complexité des choix éducatifs. L'analyse a permis d'identifier quatre grandes catégories de motivations parentales. L'*approche pédagogique* (32 citations) est liée aux méthodes d'enseignement et aux principes éducatifs adoptés par l'école. Le *bien-être et développement de l'enfant* (17 citations) est centré sur l'environnement scolaire et les interactions sociales favorisant l'épanouissement. Le *rapport des parents à l'école* (20 citations) est influencé par l'expérience passée des parents avec l'école et leur perception du système éducatif public. *L'environnement scolaire* (17

citations) concerne les aspects organisationnels comme la taille des classes, les horaires ou la proximité géographique. Ces catégories constituent la base de la présentation des résultats où elles sont articulées aux différentes formes d'adaptabilité du système éducatif.

4. RÉSULTATS ET ANALYSE

Les motivations parentales identifiées renvoient à quatre catégories (Tableau 2) qui reflètent des attentes différenciées vis-à-vis de l'école.

Tableau 2. Catégories des motivations parentales

Catégories des motivations	Description
Approche pédagogique	Liée aux méthodes d'enseignement et aux principes éducatifs adoptés par l'école (pédagogies actives, absence de notes, bilinguisme, nature)
Bien-être et développement de l'enfant	Centrée sur l'environnement scolaire et les interactions sociales favorisant l'épanouissement (bien-être de l'enfant, protection, relations entre élèves)
Rapport des parents à l'école	Influencé par l'expérience passée avec le système public et les comparaisons avec d'autres structures (questionnements, déceptions, comparaisons)
Structure de l'environnement scolaire	Concernant les aspects organisationnels (taille des classes, horaires, proximité, gestion des devoirs, aspects financiers)

Ces catégories de motivations mettent en évidence quatre formes d'adaptabilité attendues du système éducatif : pédagogique, socio-émotionnelle, systémique et structurelle.

4.1 ADAPTABILITÉ PÉDAGOGIQUE

Les parents interrogés mettent d'abord en avant des attentes liées aux approches pédagogiques. Ils expriment le souhait d'une pédagogie plus centrée sur l'enfant, qu'il s'agisse de Montessori, de pédagogie « active » comme l'apprentissage par projets, ou encore d'approches en lien avec la nature. Ces choix sont perçus comme favorisant un apprentissage plus dynamique, ancré dans des expériences concrètes et respectueux du rythme individuel. Parmi les critères les plus fréquemment cités figurent l'absence de notes, jugée bénéfique pour la motivation et l'estime de soi, ainsi que l'enseignement en anglais. Le système éducatif public est souvent jugé trop strictement académique et centré sur des évaluations standardisées, qui ne prennent pas en compte la diversité des capacités et des rythmes d'apprentissage. Comme le résume un père : « *Il n'y a pas de notes, pas de "toi, t'es mauvais". Si tu ne sais pas faire, on te réexplique jusqu'à ce que tu apprennes, sans pression* » (Papa, école C, garçon de 12 ans). Cette citation illustre les attentes des parents pour davantage de souplesse pédagogique. Ces éléments traduisent un besoin d'adaptabilité pédagogique, c'est-à-dire la capacité du système éducatif à diversifier ses approches et à offrir des modalités d'apprentissage plus personnalisées.

4.2 ADAPTABILITÉ SOCIO-ÉMOTIONNELLE

Un deuxième ensemble de motivations concerne les besoins émotionnels et les relations sociales. Les familles recherchent un environnement bienveillant, où leurs enfants se sentent respectés et soutenus dans leur développement socio-émotionnel. Elles valorisent des pratiques favorisant la coopération, comme le tutorat entre élèves ou des interactions plus directes avec les enseignantes et enseignants. À l'inverse, les écoles conventionnelles sont souvent perçues comme plus hiérarchisées, avec une gestion jugée insuffisante des

émotions et du bien-être. Cette demande se reflète dans les propos des parents. L'un d'eux raconte : « *Le directeur nous a dit que l'école est beaucoup basée sur l'empathie. Si un enfant a un problème, c'est son parrain plus âgé qui l'aide d'abord plutôt qu'un adulte* » (Papa, école C, garçon de 12 ans). Une autre souligne l'impact du stress scolaire : « *Le bonheur des adultes présents dans l'école est primordial pour que les enfants s'y sentent bien. J'ai travaillé dans des écoles privées élitistes où la pression affectait tant les enfants que le personnel* » (Maman, école C, fille de 6 ans). Ces attentes traduisent un besoin d'adaptabilité socio-émotionnelle. Les parents souhaitent que l'école intègre davantage la dimension affective et relationnelle de l'apprentissage, afin de proposer un cadre éducatif qui favorise un apprentissage serein.

4.3 ADAPTABILITE SYSTEMIQUE

Un troisième ensemble de motivations concerne le rapport entre l'école et les familles sur la base de leur propre expérience du système conventionnel et par les comparaisons qu'ils établissent avec d'autres établissements, notamment privés. De nombreux parents critiquent un fonctionnement institutionnel perçu comme rigide et vertical, où les besoins des enfants et les attentes parentales sont insuffisamment pris en compte. Cette insatisfaction renvoie à une critique du système éducatif public dans son ensemble jugé trop standardisé. Une mère souligne l'importance de l'adaptation aux besoins de l'enfant : « *C'était le seul entretien où la directrice m'a demandé : "Votre fils aime faire quoi ? Il est comment ?" Dans les autres écoles, on nous parlait de tablettes et d'installations, mais pas de mon enfant »* (Maman, école C, garçon de 5 ans). Ces éléments traduisent une demande d'adaptabilité systémique, c'est-à-dire d'une capacité du système à évoluer en fonction des attentes portées par les acteurs et actrices éducatives.

4.4 ADAPTABILITE STRUCTURELLE

Un dernier ensemble de motivations met en évidence l'importance du cadre scolaire dans le choix des familles. La taille réduite des classes, des horaires plus souples et la proximité géographique constituent des critères importants. À cela s'ajoute la gestion des devoirs, souvent source de tensions familiales, qui est perçue comme allégée ou mieux intégrée dans les écoles alternatives. Ces attentes traduisent un besoin d'adaptabilité structurelle, c'est-à-dire la capacité des établissements à offrir une organisation scolaire plus flexible et plus compatible avec les réalités quotidiennes des familles. Les témoignages parentaux illustrent ce besoin. Une mère compare explicitement deux cadres possibles : « *Si le choix, c'est une classe de 28 élèves ou un cadre extérieur où l'on découvre, je préfère ça, et avec 12 enfants par classe, c'est mieux* » (Maman, école B, fille de 7 ans et garçon de 9 ans). D'autres soulignent l'impact des devoirs sur l'équilibre familial : « *Les devoirs, c'était vraiment conflictuel pour nous. Je travaille pas mal à l'extérieur, donc j'avais du temps à lui consacrer, mais pas tant que ça en fait. »* (Maman, école A, fille de 10 ans). Enfin, la flexibilité organisationnelle est appréciée : « *Les horaires en continu, c'était hyper pratique pour l'organisation en général.* » (Maman, école B, fille de 9 ans et garçon TSA de 9 ans). Ces éléments soulignent que l'organisation structurelle de l'école est perçue comme déterminante dans le choix éducatif et que l'adaptabilité relève aussi de la manière dont l'école s'inscrit dans le quotidien des familles.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ces résultats exploratoires mettent en lumière la manière dont les choix parentaux en faveur d'écoles alternatives révèlent des attentes d'adaptabilité du système éducatif, qu'elle soit pédagogique, socio-émotionnelle, systémique ou structurelle. Notre approche souligne ce que les motivations parentales disent des limites perçues du système scolaire conventionnel et des ajustements attendus pour mieux répondre à la diversité des besoins des élèves.

5.1 MISE EN PERSPECTIVE AVEC LA LITTERATURE

La hiérarchisation des motivations exprimées par les parents permet de distinguer des logiques dominantes et secondaires. La catégorie la plus fréquemment évoquée renvoie à l'approche pédagogique (32 occurrences), suivie par le bien-être et le développement socio-émotionnel (17 occurrences), puis par le rapport des parents à l'institution (20 occurrences) et enfin par les aspects liés à l'environnement scolaire (17 occurrences). Ces résultats convergent avec les travaux portant sur l'adaptativité pédagogique, qui ont montré combien la capacité d'ajustement des enseignant-es et des dispositifs constitue un critère central de qualité (Parsons et al., 2018 ; Bach et al., 2025). Les motivations parentales confirment l'importance de cette dimension, mais elles mettent aussi en évidence d'autres attentes qui dépassent le niveau de la classe et concernent plus largement l'adaptabilité des systèmes éducatifs. Les aspects socio-émotionnels, systémiques et structurels apparaissent en effet comme des dimensions indissociables d'un système capable de répondre à la diversité des besoins, ce qui invite à penser l'adaptabilité comme un principe transversal reliant pratiques pédagogiques, organisation institutionnelle et expérience des familles.

Ces résultats entrent en résonance avec la typologie proposée par Van Zanten (2009), qui distingue des choix instrumentaux (orientés vers l'efficacité académique), expressifs (visant l'épanouissement personnel) et réflexifs (centrés sur l'enrichissement intellectuel et l'ouverture culturelle). Dans notre échantillon, les logiques expressives, centrées sur le bien-être et les relations au sein de l'école, apparaissent les plus marquées. Elles se combinent à une logique instrumentale reconfigurée, orientée non vers la performance mais vers la recherche d'une plus grande adaptabilité pédagogique et organisationnelle. Les logiques réflexives, associées à une conception plus intellectuelle et culturelle de l'éducation, demeurent plus marginales. Nos résultats présentent certaines convergences avec les analyses de Proboeuf et Legavre (2023), qui distinguent trois visées parentales (protection, émancipation et distinction). La recherche d'un environnement bienveillant renvoie clairement à une logique de protection, tandis que l'intérêt pour des pédagogies plus individualisées évoque une forme d'émancipation centrée ici sur le respect du rythme de l'enfant. La visée de distinction, enfin, apparaît plus en creux, perceptible surtout à travers la composition sociale des familles mais sans être un choix explicité.

Enfin, replacés dans la littérature internationale, ces résultats confirment des tendances déjà documentées. Les recherches sur les choix Montessori (Hiles, 2018) et Reggio Emilia (Harris, 2021) soulignent des motivations similaires : valorisation de l'autonomie et de l'individualisation, recherche d'un climat socio-émotionnel positif, rejet de la standardisation et importance accordée à l'environnement scolaire. Notre contribution montre que ces dynamiques se retrouvent dans le contexte romand, mais s'expriment à travers la notion d'adaptabilité, qui met en évidence la manière dont les familles évaluent la capacité du système éducatif à répondre à la diversité des besoins.

5.2 IMPLICATIONS ET LIMITES

Au-delà de la compréhension des logiques parentales, ces résultats invitent à réfléchir aux implications pratiques pour l'école publique et aux enjeux politiques qu'ils soulèvent. Le constat central est que les familles expriment une attente forte d'adaptabilité pédagogique, socio-émotionnelle, systémique et structurelle, à laquelle le système éducatif conventionnel ne répond que partiellement. La demande de différenciation rejoint les débats sur la personnalisation de l'enseignement (Connac, 2021). Une implication concrète serait d'intégrer davantage de pratiques issues des pédagogies alternatives comme les projets et la coopération dans l'école publique. Cela permettrait de répondre à la diversité des profils sans réserver ces approches aux établissements privés. Sur le plan socio-émotionnel, la recherche d'un climat bienveillant rappelle l'importance des politiques de prévention du stress et du harcèlement, largement documentées (Galand et al., 2023). Les familles signalent que le bien-être

des adultes et des élèves est un facteur décisif : renforcer la formation des enseignant-es sur le climat scolaire apparaît comme un levier majeur.

Bien que cette étude apporte un éclairage intéressant sur les motivations des parents optant pour une scolarité alternative, certaines limites doivent être prises en compte. Tout d'abord, la tranche d'âge des enfants concernés (4 à 12 ans) constitue un facteur à considérer. Comme l'a montré Van Zanten (2009), les motivations des parents évoluent souvent avec l'âge de l'enfant : les premières années de scolarité sont marquées par une préoccupation pour le bien-être et les valeurs éducatives générales, tandis que les enjeux stratégiques liés à l'orientation scolaire deviennent plus prévalents au secondaire. Il serait donc pertinent d'étendre l'analyse aux choix effectués pour les adolescentes et adolescents, afin de mieux comprendre comment ces motivations évoluent dans le temps.

Une seconde limite de cette étude est qu'elle ne porte pas directement sur les stratégies de choix éducatifs des parents comme objet central, contrairement aux travaux de Van Zanten (2009), Proboeuf (2021) ou Brabant et al. (2021), qui ont exploré cette question de manière plus ciblée. Nos résultats, bien qu'exploratoires, offrent une première cartographie des motivations parentales dans le contexte suisse romand et les lient à l'enjeu de l'adaptabilité scolaire.

Une troisième limite réside dans la composition sociale des familles rencontrées en raison du manque de soutien financier étatique de ces établissements. Les parents interrogés ont majoritairement des professions de cadres et des professions intermédiaires des classes moyennes disposant d'un capital économique et culturel élevé. Cela confirme les constats de Bongrand et al. (2023) sur le rôle du coût des écoles alternatives dans la différenciation sociale. Malgré un discours inclusif, ces établissements demeurent principalement accessibles aux familles disposant d'un capital économique et culturel suffisamment élevé. L'accès ne dépend pas uniquement de critères financiers, mais aussi de la capacité à mobiliser des réseaux d'information et de socialisation spécifiques (Legavre & Proboeuf, 2020 ; Proboeuf, 2021). Cette surreprésentation limite la portée de nos résultats : les motivations identifiées ne sont pas généralisables à l'ensemble des familles, et notamment pas à celles issues des milieux populaires.

Enfin, en raison de la taille restreinte de l'échantillon, il n'a pas été possible d'analyser les différences de visées selon les profils parentaux ou les types d'école. Un approfondissement serait nécessaire pour mieux cerner les déterminants sociaux et économiques de ces choix. Un axe de recherche complémentaire pourrait également explorer les motivations qui poussent certaines familles à envisager, puis à renoncer, à une scolarisation alternative. Examiner leurs motivations ainsi que les obstacles rencontrés permettrait de mieux comprendre les dynamiques qui restreignent l'accès à ces écoles et, plus largement, d'interroger les limites du système éducatif dans sa capacité à répondre aux besoins de toutes les familles.

6. CONCLUSION

Cet article, fondé sur une étude qualitative menée auprès de seize parents d'élèves scolarisé-es dans trois écoles alternatives en Suisse romande via des entretiens semi-directifs. En mobilisant une analyse inductive, la diversité des motivations parentales est mise en évidence autour de quatre grandes catégories : approche pédagogique, bien-être socio-émotionnel, rapport à l'institution et environnement scolaire. Chacune correspond à une forme spécifique d'adaptabilité attendue du système éducatif.

Les résultats montrent que les familles recherchent avant tout une pédagogie plus différenciée et individualisée, perçue comme plus respectueuse du rythme et des besoins de chaque enfant, mais aussi un climat scolaire fondé sur la bienveillance et la reconnaissance émotionnelle. Au-delà des pratiques de classe, elles expriment également des attentes d'adaptabilité systémique, c'est-à-dire une école capable d'entretenir un dialogue réel avec les

attentes des différents acteurs et actrices éducatives. Enfin, elles évoquent des besoins structurels touchant à l'organisation concrète de la vie scolaire comme les devoirs et les horaires. Ainsi, l'adaptabilité éducative, telle qu'elle est perçue par les parents, ne renvoie pas seulement à la flexibilité pédagogique. Elle désigne un ensemble de capacités institutionnelles permettant d'ajuster les pratiques d'enseignement, d'accueillir la diversité des parcours émotionnels et familiaux et d'aménager un cadre scolaire compatible avec la vie des élèves et de leurs proches.

Toutefois, ces choix éducatifs demeurent socialement situés, la surreprésentation de familles favorisées et la taille restreinte de l'échantillon invitant à nuancer la portée des résultats. L'analyse pourrait être prolongée en s'intéressant à d'autres tranches d'âge et à divers types d'écoles, afin de mieux comprendre l'évolution des motivations parentales. Elle gagnerait aussi à inclure les familles qui envisagent, mais renoncent à la scolarisation alternative, pour éclairer les contraintes sociales et économiques qui influencent ces décisions. Plus largement, les résultats invitent à repenser les marges d'adaptabilité du système éducatif afin de concilier inclusion, équité et diversité des besoins éducatifs.

7. RÉFÉRENCES

Almog, S., & Perry-Hazan, L. (2012). Conceptualizing the right of children to adaptable education. *The International Journal of Children's Rights, 20*(4), 486-500.

Bach, K. M., Hofer, S. I., & Bichler, S. (2025). Adaptive learning, instruction, and teaching in schools: Unraveling context, sources, implementation, and goals in a systematic review. *Learning and Individual Differences, 124,* 102781.

Beeckman, K. (2004). Measuring the implementation of the right to education: Educational versus human rights indicators. *The International Journal of Children's Rights, 12*(1), 71-84.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Bongrand, P., Hugon, M.-A., & Viaud, M.-L. (2023). La dimension économique des pédagogies différentes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 54*(4), 7-25.

Brabant, C., Donzé, T., Favre Perret, M., & Bubenzer, P. (2021). L'instruction en famille en Suisse romande : portrait des familles et motivations parentales. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 43*(3), 430-450.

Carneros, S., & Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(3), 129-150.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record, 111*(1), 180-213.

Connac, S. (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, 59*.

Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de pedagogía*, (341), 12-17.

Darbellay, F., Moody, Z., & Louviot, M. (Eds.). (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Éditions Alphil - Presses universitaires suisses.

Díaz-Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles salmantinos de educación,* (23), 247-281.

Galand, B., Pascal, S., & Janosz, M. (2023). Prévenir les violences à l'école via le climat scolaire ? Une analyse de l'effet-école sur la victimisation des élèves et des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *218*(1), 95-115.

Harris, H. A. (2021). Parental choice and perceived benefits of Reggio Emilia inspired programs. *Early Child Development and Care*, *191*(1), 123-135.

Hiles, E. (2018). Parents' reasons for sending their child to Montessori schools. *Journal of Montessori Research*, *4*(1), 1-13.

Legavre, A., & Proboeuf, P. (2020). Le rôle des réseaux sociaux en ligne dans les choix scolaires alternatifs. *Lien social et Politiques*, (85), 65-84.

Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.

Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, *12*, 1-21.

Louviot, M. (2021). *L'éducation aux droits de l'enfant : participation des élèves et enjeux de la forme scolaire. Étude de cas en Suisse romande.* [Thèse de doctorat] Université de Genève.

ONU. (1999). *General Comment no. 13: The Right to Education, U.N. Doc. E/C.12/1999/10* Disponible sur https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/d-general-comment-no-13-right-education-article-13-1999

ONU. (2003). *Observation générale n°13 sur le droit à l'éducation (art. 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels)*. Conseil économique et social des Nations Unies.

Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis. *Review of Educational Research*, *88*(2), 205-242.

Proboeuf, P. (2021). Aux frontières de l'école : les choix parentaux en matière d'instruction alternative. [Thèse de doctorat] Institut d'études politiques de Paris.

Proboeuf, P. (2022). *Families enacting 'alternative' schooling choices and the State: A power relationship. Intersections. East European Journal of Society and Politics, 8*(3), 12-29.

Proboeuf, P., & Legavre, A. (2023). Les visées expressives des parents choisissant une scolarité alternative pour leurs enfants. *Revue des Sciences de l'Education, 49*(2).

Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T., & Ramal, A. (2019). Parental reasons for school choice in elementary school: A systematic review. *Journal of School Choice*, *13*(3), 287-304.

Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales : méthodes, applications pratiques et QCM* (2e éd.). Armand Colin.

Service statistique du canton de Vaud. (2019-2020). *Effectifs et part des élèves en écoles privées.* Disponible sur https://www.vd.ch/etat-droit-finances/statistique/statistiques-par-domaine/15-education-et-sciences/ecoles-privees

Tomasevski, K. (2001). *Right to Education Primer No. 3: Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable, and Adaptable.* Disponible sur

https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18061/44_Tomasevski_Primer%203.pdf?sequence=1

Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, *10*, 39-51.

Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école.* Presses universitaires de France.

Viaud, M.-L. (2017), Le développement des écoles et pédagogies différentes depuis le début des années 2000 : état des lieux et perspectives. *Spécificités, 10,* 119-148.

Viaud, M.-L. (2021). Des écoles différentes ? Perspectives internationales. Dans F. Darbellay, Z. Moody, & M. Louviot (Eds.), *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat* (pp. 35-56). Éditions Alphil - Presses universitaires suisses.

Wagnon, S. (2018). Les pédagogies alternatives en France aujourd'hui : essai de cartographie et de définition. *Tréma, 50.*

Zerika, S. (en cours) *Le climat scolaire dans des écoles alternatives : trois études de cas en Suisse romande* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université de Genève.

Zerika, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2022). Les pédagogies « alternatives » au prisme de trois études de cas. *Recherches & éducations.*

Zerika, S., Rebecchi, K., Moody, Z., & Darbellay, F. (in press). La diversité des pédagogies alternatives en francophonie : une tentative de définition intégrative. *Recherches en éducation.*