

Université de Montréal

**Le suivi de l'apprentissage en famille de type *unschooling*: le point de vue de
parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation**

par Bchira Dhouib

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.)
en administration scolaire

© Bchira Dhouib, 2019

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Mes premiers remerciements vont à ma très chère directrice de recherche, Mme Christine Brabant, qui m'a encouragée, soutenue et accompagnée sans jamais douter de mes capacités à me rendre à destination. Si le chemin a été long et laborieux, avec plusieurs soubresauts ici et là, Mme Brabant a toujours su me redonner confiance en moi et en la valeur de mon projet de recherche.

Je tiens aussi à remercier Mme Joelle Morissette et Mme Mélanie Paré pour avoir accepté de faire partie du jury de ce mémoire et pour leurs commentaires constructifs et leurs conseils forts judicieux.

Je remercie également la Faculté des sciences de l'éducation dont les nombreuses bourses d'études m'ont permis de réaliser cette recherche dans les meilleures conditions.

Un merci tout particulier à mon équipe de recherche la *BrabanTeam*! Nos séminaires d'équipe ont été déterminants dans l'évolution de ce projet de maîtrise. Un merci tout particulier à mes collègues et amies Marine Dumond et Joelle Gaudreau pour leur aide inoubliable tout au long du processus de collecte, d'analyse et de rédaction et leur soutien moral hors du commun.

Je remercie également les vingt-cinq parents *unschoolers* qui ont accepté de participer à cette recherche. Nombre de vos témoignages raisonnent encore dans mon esprit et ont, sans l'ombre d'un doute, influencé mon approche pédagogique auprès de mes élèves et de mes trois enfants.

Je terminerai en remerciant mes amies pour leur présence réconfortante, mes chers parents pour leur amour inconditionnel, mes deux grandes sœurs pour leur intelligence inspirante, mes enfants pour leur joie de vivre et leur belle énergie et mon cher conjoint pour sa confiance et son soutien unique depuis le tout début de cette belle aventure.

Résumé

L'*unschooling* (ou la « non-scolarisation ») est une option éducative marginale, mais en constante évolution au Canada et ailleurs dans le monde. Au vu du développement de ce mouvement en éducation, des enjeux concernant le suivi des apprentissages réalisés par les enfants *unschoolers* prennent de l'importance. La rareté des écrits portant spécifiquement sur le suivi des apprentissages informels et les risques associés à une absence de suivi, particulièrement auprès des enfants plus vulnérables, nous amènent à poser cette question générale de recherche: Quel suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable dans un contexte d'*unschooling*, en prenant en compte le point de vue des parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation ?

Pour répondre à cette question, 25 parents *unschoolers* répartis en quatre groupes, ont réfléchi au type de suivi qu'ils jugent le mieux adapté à leur réalité éducative. L'analyse thématique du contenu de leurs échanges a fait ressortir une proposition globale de suivi constituée de trois approches différentes : 1- l'approche « aucune interaction », visant le respect de l'autonomie des familles; 2- l'approche « offre de soutien », visant la réponse aux besoins exprimés par les familles; et 3- l'approche « appréciation de l'expérience éducative » pouvant viser le dépistage de l'expérience éducative ou l'accompagnement des familles. Cette proposition de suivi a ensuite été analysée à l'aide d'un cadre conceptuel relatif au droit de l'enfant à l'éducation, composé de cinq conditions du respect de ce droit et de leurs indicateurs. Cette analyse a permis d'évaluer le potentiel de chacune des trois approches à protéger le droit à l'éducation des enfants évoluant dans un cadre éducatif de type *unschooling*. La troisième approche, soit l'appréciation de l'expérience éducative, apparaît à la fois acceptable du point de vue des parents *unschoolers* et du point de vue du droit de l'enfant à l'éducation. Selon la proposition des parents, elle peut s'effectuer au moyen de l'appréciation d'un portfolio, d'une discussion informelle ou de la visite du domicile, permettant d'apprécier l'expérience éducative de l'enfant par la voie de l'environnement éducatif qui lui est offert ou de son parcours éducatif.

Mots-clés : *unschooling*, non-scolarisation, apprentissages informels, apprentissage en famille, suivi des apprentissages informels, droit de l'enfant à l'éducation

Abstract

Unschooling is an uncommon but continually evolving educational option in Canada and around the world. Given the development of this movement in education, issues concerning the monitoring of learning by unschooled children are gaining importance. The scarcity of published studies specifically related to the monitoring of informal learning and the risks associated with a lack of follow-up, particularly among the most vulnerable children, lead us to ask this general research question: What follow-up of family-based learning would be desirable in a context of unschooling, respecting the point of view of unschoolers parents and the right of the child to an education? To answer this question, 25 unschooled parents were divided into four groups and reflected on the type of follow-up they consider best suited to their educational reality. By choosing a qualitative methodological approach and using a thematic analysis, the data drawn from these exchanges enabled us to build a follow-up proposal consisting of three approaches: "no interaction", "support offered" and "appreciation of the educational experience ". This follow-up proposal was then analyzed using a conceptual framework of the child's right to education composed of five conditions of respect for the child's right to education, inspired by the United Nations (1999a, 1999b). This analysis assessed the potential of each of the three approaches to protecting the right to an education for all children in an unschooling educational setting. The third approach, "appreciation of the educational experience", appears to be an approach that is both acceptable from the point of view of unschooling parents and from the point of view of the child's right to education.

Key-words: Unschooling, homeschooling, self-directed learning, homeschooling regulations, unschooling regulations

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des sigles	x
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. Le contexte	4
1.1.1. La remise en question de la forme scolaire.....	4
1.1.2. Les mouvements éducatifs alternatifs.....	7
1.1.3. L'apprentissage en famille (AEF).....	8
1.1.3.1. Définitions et effectifs.....	8
1.1.3.2. L'ampleur du mouvement et ses motivations	9
1.1.3.3. Les pratiques de l'AEF	12
1.1.4. L' <i>unschooling</i>	13
1.1.4.1. Définitions et effectifs.....	13
1.1.4.2. Les motifs d'émergence	15
1.1.4.3. Les apprentissages informels	16
1.1.4.4. Les parents unschoolers	18
1.1.4.5. Les répercussions de l' <i>unschooling</i>	20
1.1.5. Le suivi de l'AEF	24
1.1.5.1. Les pratiques de suivi dans le monde	25
1.1.5.2. Aux États-Unis.....	27
1.1.5.3. Au Canada et au Québec.....	29
1.2. Le problème	35
1.2.1. Les obstacles au suivi de l' <i>unschooling</i>	35

1.2.1.1.	La relation déséquilibrée entre les acteurs	35
1.2.1.2.	Le manque de formation des intervenants	36
1.2.1.3.	L'évaluation	37
1.2.2.	Les risques d'une absence d'interaction	38
1.2.3.	L'absence d'un modèle de suivi adapté à l' <i>unschooling</i>	40
1.3.	La question générale de recherche	42
DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL.....		43
2.1.	Le droit à l'éducation.....	43
2.1.1.	Les composantes initiales du modèle de référence	43
2.1.2.	Les conditions du droit à l'éducation.....	44
2.1.3.	Les indicateurs de qualité de l'éducation.....	47
2.2.	L'opérationnalisation du modèle de référence.....	51
2.2.1.	L'adaptation des indicateurs de la condition « dotations suffisantes ».....	51
2.2.2.	L'adaptation des indicateurs de la condition « accessibilité ».....	51
2.2.3.	L'adaptation des indicateurs de la condition « acceptabilité »	52
2.2.4.	L'adaptation d'un indicateur de la condition « adaptabilité »	52
TROISIÈME CHAPITRE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		57
3.1.	Le type de recherche	57
3.1.1.	L'approche méthodologique	57
3.1.2.	La posture de l'étudiante-chercheuse.....	57
3.2.	Les participants.....	58
3.2.1.	La population visée	58
3.2.2.	Le recrutement	58
3.2.3.	Les groupes participants	60
3.2.4.	Les parents participants.....	60
3.3.	La collecte des données.....	63
3.3.1.	L'instrument de collecte : l'entrevue de groupe	64
3.3.2.	L'organisation et les conditions de réussite	65
3.3.2.1.	L'organisation des entrevues	65

3.3.2.2.	Les conditions de réussite des entrevues	66
3.3.3.	Le déroulement et le suivi des rencontres.....	67
3.4.	L'analyse des données.....	69
3.4.1.	L'analyse thématique	70
3.4.1.1.	Le processus.....	71
3.4.2.	L'analyse à partir du cadre conceptuel	74
3.5.	L'éthique de la recherche.....	76
QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS.....		78
4.1.	La présentation des résultats	78
4.1.1.	Les conceptions de l' <i>unschooling</i> et du parent <i>unschooler</i>	79
4.1.1.1.	L' <i>unschooling</i>	79
4.1.1.2.	Le parent <i>unschooler</i>	81
4.1.2.	Les séances de discussion et les propositions de suivi	81
4.1.2.1.	Le premier groupe de discussion (groupe A).....	82
4.1.2.2.	Le deuxième groupe (groupe B)	85
4.1.2.3.	Le troisième groupe (groupe C).....	88
4.1.2.4.	Le quatrième groupe (groupe D).....	93
4.2.	L'analyse des résultats.....	97
4.2.1.	L'analyse thématique : la proposition de suivi des parents <i>unschoolers</i>	97
4.2.1.1.	Les approches de suivi	99
4.2.1.2.	Les visées	101
4.2.1.3.	Les voies d'accès à l'expérience éducative	108
4.2.1.4.	Les pratiques de suivi.....	109
4.2.1.5.	Résumé.....	111
4.2.2.	L'analyse à partir du cadre conceptuel : le respect du droit à l'éducation.....	112
4.2.2.1.	Les approches « aucune interaction » et « offre de soutien ».....	112
4.2.2.2.	L'approche : « Appréciation de l'expérience éducative »	113
4.3.	Résumé.....	115
CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION		117

5.1. Les mérites inégaux des approches de suivi	117
5.1.1. L'approche «aucune interaction» : idéale selon les parents, mais limitée	117
5.1.2. L'approche « offre de soutien » : souhaitable selon les parents, mais limitée	119
5.1.3. L'approche « appréciation de l'expérience éducative » : acceptable selon les parents et efficace	122
5.1.3.1. L'orientation de l'approche.....	122
5.1.3.2. Les voies d'accès à l'expérience éducative	124
5.1.3.3. Les pratiques de suivi.....	125
5.1.3.4. Les avantages et les limites.....	126
5.2. Le rôle-clé du responsable du suivi	128
CONCLUSION	129
C.1 Un retour sur le travail de recherche	129
C.2 Les principales contributions du mémoire	130
C.3 Les limites de la recherche	134
C.4 Les perspectives de recherche.....	136
ANNEXES	137
Annexe 1 : Le guide d'entrevue	137
Annexe 2 : Le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques.....	138
Annexe 3 : L'ordre du jour suggéré lors des rencontres.....	139
Annexe 4 : La lettre d'invitation à participer au projet de recherche.....	140
Annexe 5 : Le compte rendu de la rencontre du groupe A	142
Annexe 6 : Le compte rendu de la rencontre du groupe B	146
Annexe 7 : Le compte rendu de la rencontre du groupe C	151
Annexe 8 : Le compte rendu de la rencontre du groupe D	156
RÉFÉRENCES.....	163

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : LA CORRESPONDANCE ENTRE LES CRITÈRES DE QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (ONU,1999A) ET LES DIMENSIONS D'UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ (ONU,1999B).....	44
TABLEAU 2 : L'ADAPTATION DES INDICATEURS POUR LEUR OPÉRATIONNALISATION DANS UN CONTEXTE D' <i>UNSCHOOLING</i>	53
TABLEAU 3 : UN EXEMPLE DE L'ATTRIBUTION DE THÈMES	72
TABLEAU 4 : UN EXEMPLE DE LA CRÉATION DE RUBRIQUES.....	72
TABLEAU 5 : DES EXEMPLES DE LA CONSTITUTION DES AXES DE L'ARBRE THÉMATIQUE	73
TABLEAU 6 : LA DEUXIÈME ÉTAPE D'ANALYSE: L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS À LA LUMIÈRE DU CADRE CONCEPTUEL	76
TABLEAU 7 : LE TYPE D'INVESTISSEMENT ATTENDU DE L'INSTANCE CHARGÉE DU SUIVI ET DES PARENTS <i>UNSCHOOLERS</i> SOUS CHAQUE APPROCHE DE SUIVI	107
TABLEAU 8 : LES PRATIQUES DE SUIVI PERMETTANT DE VÉRIFIER LE RESPECT DES CONDITIONS DU DROIT DE L'ENFANT À L'ÉDUCATION.....	114

Liste des figures

FIGURE 1 : LES APPROCHES TYPES ET LES OUTILS DE RÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE EN FAMILLE (BRABANT, 2013)	26
FIGURE 2: LA GOUVERNANCE DE L'APPRENTISSAGE EN FAMILLE AU QUÉBEC: UNE PROPOSITION CONSENSUELLE CONSTRUITE PAR DES ACTEURS SCOLAIRES ET DES PARENTS-ÉDUCATEURS EXPÉRIMENTÉS (BRABANT, 2017).....	31
FIGURE 3 : LES CONDITIONS DU RESPECT DU DROIT À L'ÉDUCATION (ADAPTÉ DE ONU, 1999A ET 1999B)	45
FIGURE 4 : LES CONDITIONS ET LES INDICATEURS INSPIRÉS DES CRITÈRES ET DES DIMENSIONS DU DROIT À L'ÉDUCATION (ONU, 1999A, 1999B).....	48
FIGURE 5 : LES CONDITIONS DE RESPECT DU DROIT À L'ÉDUCATION AVEC LEURS INDICATEURS DE QUALITÉ (ADAPTÉ DE ONU, 1999A ET 1999B).....	50
FIGURE 6 : LES CINQ CONDITIONS DU RESPECT DU DROIT DE L'ENFANT À L'ÉDUCATION ET LEURS INDICATEURS ADAPTÉS À UN CONTEXTE D'UNSCCHOOLING.....	55
FIGURE 7 : LA MOYENNE D'ÂGE DES PARTICIPANTS PAR GROUPE	61
FIGURE 8 : LE NIVEAU DE SCOLARITÉ COMPLÉTÉ PAR LES PARTICIPANTS	62
FIGURE 9 : LA RÉPARTITION DES PARTICIPANTS SELON LA TYPOLOGIE DE GRAY ET RILEY (2015) DANS LES QUATRE GROUPE	63
FIGURE 10 : L'ARBRE THÉMATIQUE.....	74
FIGURE 11 : LA FICHE SYNTHÈSE RÉALISÉE PAR LE GROUPE A	84
FIGURE 12 : LA FICHE SYNTHÈSE RÉALISÉE PAR LE GROUPE B	88
FIGURE 13 : LA FICHE SYNTHÈSE RÉALISÉE PAR LE GROUPE C	92
FIGURE 14 : LA FICHE SYNTHÈSE RÉALISÉE PAR LE GROUPE D	96
FIGURE 15 : LA PROPOSITION DE SUIVI DE L' <i>UNSCCHOOLING</i> , PAR LES PARENTS	98
FIGURE 16 : L'APPROCHE « AUCUNE INTERACTION » SITUÉE DANS LA TYPOLOGIE DE BRABANT ET DUMOND (BRABANT, 2013).....	118
FIGURE 17 : L'APPROCHE « OFFRE DE SOUTIEN » SITUÉE DANS LA TYPOLOGIE DE BRABANT ET DUMOND (BRABANT, 2013).....	120
FIGURE 18 : L'APPROCHE « APPRÉCIATION DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE » SITUÉE DANS LA TYPOLOGIE DE BRABANT ET DUMOND (BRABANT, 2013)	123
FIGURE 19 : L'APPROCHE « APPRÉCIATION DE L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE » RÉALISÉE PAR UNE ASSOCIATION DE PARENTS AEF SITUÉE DANS LA TYPOLOGIE DE BRABANT ET DUMOND (BRABANT, 2013).....	124

Liste des sigles

AEF : Apprentissage en famille

CR groupe A : Compte rendu du groupe A

Enr. groupe A : Enregistrement du groupe A

FS groupe A : Fiche-synthèse du groupe A

IEF : Instruction en famille

ONU : Organisation des Nations Unies

Parent AEF : parent engagé dans un processus d'apprentissage en famille

INTRODUCTION

L'apprentissage en famille (AEF) est une option éducative marginale, mais en constante évolution au Canada et ailleurs dans le monde. Au Québec, de nouveaux articles de la Loi sur l'instruction publique encadrent l'AEF depuis l'automne 2017. Un règlement, entré en vigueur le 1^{er} août 2019, détermine certaines conditions et modalités devant être remplies pour qu'un enfant puisse recevoir un enseignement à la maison. Le suivi de ces enfants relève maintenant de la responsabilité du ministre de l'Éducation, dont les intervenants ne sont peut-être pas toujours outillés pour mener à bien ce travail, notamment en présence de familles dont le projet éducatif diffère grandement du cadre scolaire. Les familles adoptant une approche éducative non structurée – souvent identifiées comme des *unschoolers* – ont tendance à craindre un suivi strict et limitatif, et hésitent avant d'interagir avec les autorités. Cette situation pourrait compromettre la possibilité, pour l'État, de s'assurer que le droit à l'éducation de tous les enfants soit respecté. La création du nouveau cadre juridique est une occasion de réfléchir sur les pratiques de suivi et c'est dans ce contexte mobilisateur que cette recherche s'est déroulée.

Le questionnement général de cette recherche est alors le suivant : Quel suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable dans un contexte d'*unschooling*, en prenant en compte le point de vue des parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation ?

Pour répondre à cette question générale de recherche, nous avons fait le choix de demander directement aux parents *unschoolers* de décrire le type de suivi qu'ils jugent le mieux adapté à leur réalité éducative. Puis, pour compléter l'expression des préférences parentales, nous avons mobilisé un cadre conceptuel tiré des travaux de l'ONU (1999a, 1999b) sur le droit à l'éducation, que nous avons adapté et opérationnalisé pour un contexte d'AEF et, plus spécifiquement d'*unschooling*. Il en résulte une grille d'appréciation de l'éducation composée de cinq conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation.

Nous avons recueilli les échanges tenus dans le cadre de quatre entrevues de groupe, réunissant au total 25 parents *unschoolers*. Une analyse thématique de contenu a donné lieu à une proposition globale de suivi, du point de vue de parents *unschoolers* québécois. Cette proposition a ensuite été

analysée à la lumière du cadre conceptuel pour en apprécier les qualités au regard des conditions de respect du droit de l'enfant à l'éducation.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de recherche. On y trouve une mise en contexte historique de la remise en question de la forme scolaire et des mouvements éducatifs alternatifs, puis un portrait général de l'AEF, avec une attention particulière accordée à l'*unschooling*. La situation actuelle, au Québec et dans le monde, en matière de suivi de l'AEF, est ensuite exposée afin de connaître les pratiques en vigueur en matière d'appréciation des apprentissages réalisés en famille. Vient ensuite une exposition du problème de recherche, soit le manque de connaissances relatives au suivi des enfants éduqués dans un contexte d'*unschooling*. La question générale de recherche et deux objectifs spécifiques sont alors formulés, conjuguant un intérêt pour le point de vue des parents *unschoolers* sur ce suivi avec le respect du droit de l'enfant à l'éducation.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence utilisé dans ce mémoire. Nous présenterons, dans un premier temps, les critères et les dimensions d'une éducation de qualité telles qu'identifiées par l'ONU (1999a et 1999b), puis l'élaboration d'un cadre de référence adapté à notre étude et opérationnel, constitué de cinq conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation et leurs indicateurs.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique. Il y est question du choix des participants, du mode de collecte de données, du processus de collecte et d'analyse de données ainsi que certaines considérations éthiques relatives à la réalisation de ce projet de recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche en deux grandes parties. La première présente les définitions du concept d'« *unschooling* » et du « parent *unschooler* » construites à partir des propos tenus par les participants ainsi qu'un portrait détaillé des quatre entrevues de groupe réalisées dans le cadre de cette recherche. La deuxième présente les réponses à la question générale de recherche, d'après notre analyse des données en deux temps.

Le cinquième chapitre offre des éléments de discussion de la proposition de suivi des participants à l'aide de la littérature scientifique.

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous procéderons, en première partie, par une mise en contexte sociohistorique du mouvement de l'apprentissage en famille (AEF) et plus particulièrement de l'une de ses formes, l'*unschooling*. Puis, pour conclure la présentation du contexte, nous exposerons les pratiques de suivi par l'État de l'éducation des enfants éduqués de cette manière. En deuxième partie, nous présenterons le problème qui fait l'objet de cette recherche, soit les difficultés particulières relatives au suivi de la pratique de l'*unschooling*, et la question de recherche qui en découle.

1.1. Le contexte

Dans cette partie, nous présenterons les éléments de contexte qui permettent de situer l'*unschooling* dans le mouvement plus large de l'éducation alternative. Nous verrons d'abord dans quelle mesure une critique de la forme scolaire contribue à l'émergence de mouvements alternatifs en éducation. Nous présenterons ensuite l'AEF au sein de ces mouvements, puis nous décrirons une de ses formes particulières, l'*unschooling*. Pour compléter cette mise en contexte, nous présenterons différentes pratiques de suivi au Québec et ailleurs.

1.1.1. La remise en question de la forme scolaire

Au début du 19^e siècle sont apparues les premières lois visant l'instruction obligatoire. Dès lors, les systèmes scolaires publics se sont vite développés dans les sociétés occidentales, avec des contenus et des méthodes de plus en plus standardisées. Cette organisation de l'apprentissage, bien que répandue, a suscité des critiques radicales de la scolarisation, que nous présenterons dans ce qui suit.

Professeur de sociologie, Vincent (2004, 2008) a véritablement forgé le concept de forme scolaire auquel se réfèrent plusieurs travaux en l'éducation. Il réserve ce concept à toutes formes d'institutions, scolaires ou non, caractérisées par « le silence de l'écolier » (2008, p. 60) et une certaine soumission de ce dernier obtenue par habitus à des règles souvent impersonnelles :

L'enfant ne peut vagabonder dans les rues; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place. Il doit se déplacer en rang, a un emploi du temps strict et doit obéir aux règles affichées sur les murs de la classe dont la première est la règle du silence. (Vincent, 2008, p. 49)

Ainsi, la forme scolaire est considérée, selon cet auteur, comme une substitution de l'ancien mode d'apprentissage par « oui-dire, voir faire et faire avec » (Vincent, 2008, p. 49) privilégiant l'écrit dans un espace-temps rigide. Il dénonce l'absence ou le peu de place dédié à la discussion dans les établissements scolaires et propose une organisation scolaire qu'il qualifie de « socialisation démocratique » où les élèves « prennent la parole » (p. 60), et discutent les différents enjeux qui les concernent en faisant usage de leur raison et en pensant par eux-mêmes.

Le Conseil supérieur de l'Éducation dénonce aussi certaines caractéristiques de la forme scolaire :

La forme scolaire telle que nous la connaissons, qui (surtout au secondaire) privilégie l'écrit dans un espace-temps rigide, centré sur la matière à enseigner davantage que sur ce qui est réellement appris [...] laisse peu de place au développement du plein potentiel de tous les élèves. [...] Aussi, même si on vise officiellement la réussite éducative de tous les élèves et que tous les enfants arrivent à l'école avec le goût d'apprendre, le découpage du curriculum et la forme scolaire imposent un parcours et un rythme qui placent rapidement (et durablement) certains élèves en situation d'échec. (CSÉ, 2016, p. 73)

Cette critique de la forme scolaire trouve écho dans le mouvement de la non-scolarisation, chez des penseurs engagés comme Ivan Illich (1971), John Holt (1989), John T. Gatto (1992), Léandre Bergeron (2002), Thierry Pardo (2014) et Gray et Riley (2015).

Le penseur et philosophe Ivan Illich (1971), auteur du livre *Deschooling Society*, accuse l'institution scolaire de changer la conception commune de l'acquisition du savoir, un savoir qu'elle considèrerait, selon lui, comme une marchandise dont elle souhaiterait détenir le monopole (Illich, 1971) :

Les écoles sont conçues à partir du principe qu'il existe un secret à tout dans la vie; que la qualité de la vie dépend de la connaissance de ce secret; que les secrets ne peuvent être connus que dans des successions bien ordonnées; et que seuls les enseignants peuvent correctement révéler ces secrets. [traduction libre]¹ (Illich, 1971, p. 33)

¹ Citation originale: *Schools are designed on the assumption that there is a secret to everything in life; that the quality of life depends on knowing that secret; that secrets can be known only in orderly successions; and that only teachers can properly reveal these secrets. An individual with a schooled mind conceives of the world as a pyramid of classified packages accessible only to those who carry the proper tags.*

Enseignant de profession et leader dans le mouvement du *unschooling* aux États-Unis, Holt (1989) critique, lui aussi, la forme scolaire qu'il qualifie de coercitive et artificielle :

[...] Les enfants peuvent et vont chercher dans le monde qui les entoure les informations importantes leur permettant d'acquérir les compétences de base et ce sans avoir été forcés, ni manipulés, ni placés dans des environnements superficiels où leur pensée est dirigée et commandée par d'autres personnes. [traduction libre]² (Holt, 1989, p. 1)

Les mots « manipulation » et « coercition » utilisés par Holt (1989) sont aussi ceux utilisés par Gatto (1992). Cet enseignant de profession et promoteur de la non-scolarisation dénonce lui aussi le caractère potentiellement asservissant du système scolaire traditionnel :

Il est absurde [...] de faire partie d'un système qui vous oblige à rester enfermé avec des personnes du même âge et de la même classe sociale. En effet, ce système vous isole de l'immense diversité de la vie et de la synergie de la variété [...]. Il est absurde [...] de passer d'une cellule à l'autre au son d'un gong pour chaque jour de votre jeunesse dans une institution qui ne vous laisse aucune intimité et vous suit même dans le sanctuaire de votre maison, en exigeant que vous fassiez ses devoirs. [traduction libre]³(Gatto, 1992, p. 24)

Ce passage met en évidence une perception du caractère potentiellement oppressif de l'institution, comme le souligne également Pardo (2014) dans le passage suivant :

Oppression du milieu (compris comme contexte environnemental) à la fois sur l'agent, en limitant le déploiement de son art pédagogique, et sur le sujet, en limitant sa capacité de mouvement et ses aspirations à l'exploration, à la découverte personnelle, à l'émerveillement, mais également en limitant les interactions naturelles de l'enfant avec sa famille et son milieu social et naturel (Pardo, 2014, p. 41).

Léandre Bergeron (2002), historien et père *unschooler*, présente aussi l'institution sous l'angle de l'oppression. Ce leader dans le mouvement de la non-scolarisation au Québec compare l'école à une prison et les élèves à des détenus :

À l'école, c'est l'évaluation constante. L'écolier doit répondre de toutes ses bribes de connaissances à intervalle régulier, comme le détenu qu'on fouille régulièrement. On ne lui fait aucune confiance. Il est suspect. Et les parents scolarisés qui emboîtent le pas quand le pauvre détenu arrive à la maison. Les pauvres parents qui deviennent inconsciemment des policiers de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation. « As-tu fait tes devoirs? » La symbiose, si elle n'a jamais existé dans ces familles-là, en prend un rude coup quand l'enfant se retrouve sur le chemin de l'école. » (Bergeron, 2002, p. 56)

² Citation originale: *Children, without being coerced or manipulated, or being put in exotic, specially prepared environments, or having their thinking planned and ordered for them, can, will, and do pick up from the world around them important information about what we call the Basics.*

³ Citation originale: *It is absurd [...] to be part of a system that compels you to sit in confinement with people of exactly the same age and social class. That system effectively cuts you off from the immense diversity of life and the synergy of variety [...] It is absurd [...] to move from cell to cell at the sound of a gong for every day of your natural youth in an institution that allows you no privacy and even follows you into the sanctuary of your home, demanding that you do its homework.*

Face aux limites reprochées à l'institutionnalisation de l'éducation, de nouvelles pratiques et de nouvelles options éducatives ont vu le jour. Dans la prochaine section, nous présenterons un aperçu historique du mouvement alternatif en éducation au Québec et dans le monde, pour mieux comprendre le contexte d'émergence de l'AEF et, plus spécifiquement, du *unschooling*.

1.1.2. Les mouvements éducatifs alternatifs

Au Québec, l'instruction obligatoire est une réalité relativement récente. Instaurée en 1943 pour les enfants âgés de 6 à 14 ans, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans en 1988 (Aurini et Davies, 2005). Toutefois, il existe différentes mesures et politiques permettant aux parents de choisir pour leur enfant une option éducative autre que l'école « traditionnelle ». Aujourd'hui, les parents peuvent choisir parmi les écoles publiques traditionnelles, publiques alternatives (RÉPAQ), les écoles privées alternatives (ex : l'école *Steiner*), privées laïques, à confession religieuse ou à vocation particulière (sport-étude, art-étude, programme international) ou sortir carrément du cadre scolaire et opter pour l'apprentissage en famille⁴. De plus, il existe ailleurs au Canada des options dites « hybrides », telles que les formations à distance subventionnées (*distributed learning programs*), comme la *Self-Design* en Colombie-Britannique, et des écoles dites « libres », comme l'école démocratique *Compass* en Ontario⁵.

Cet éventail d'options est la résultante de nombreuses vagues de changements et de courants d'inspiration venus d'Europe et des États-Unis. En effet, c'est en réaction aux limites observées dans l'éducation traditionnelle qu'est né un mouvement pédagogique d'une éducation dite « nouvelle » dont les buts étaient essentiellement « de situer les intérêts et les capacités créatives de l'élève au centre des préoccupations éducatives » (Legendre, 2005). Ainsi, des pédagogues et des philosophes de l'éducation se sont lancés dans une série d'expérimentations en ouvrant des écoles différentes ou en proposant des changements de paradigmes en éducation. Kerschensteiner, pédagogue allemand et disciple de Dewey, entame des expériences dans des écoles dites « actives » (*arbeitsschule*) en 1889 à Munich. Une dizaine d'années plus tard, en 1899, Adolphe Ferrière fonde le Bureau international des écoles nouvelles et Maria Montessori crée, à Rome, la première maison

⁴ L'apprentissage en famille (AEF), communément appelé « l'école à la maison », sera défini à la section 1.1.2. Pas d'espacement avant et après; revoir partout.

⁵ Ce type d'école s'inspire de l'école britannique *Summerhill* et sera présenté plus loin dans cette section

des enfants (*Casa dei bambini*) avec une approche éducative centrée sur la curiosité et les intérêts personnels des enfants.

Une deuxième vague de penseurs et de pédagogues associés à l'éducation nouvelle est apparue à la suite de la Première Guerre mondiale. Les drames humains causés par la guerre inspiraient une vision de l'éducation où l'accent ne serait pas mis que sur le contenu académique, mais aussi sur les comportements moraux et humains. Ainsi, plusieurs initiatives pédagogiques ont vu le jour comme l'organisation du premier Congrès international d'éducation nouvelle et la fondation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau à Genève en 1912. En 1927, Neill fonde la première école dite « démocratique » en Angleterre. Dans ce genre d'école, les élèves sont impliqués dans le processus décisionnel et ont les mêmes droits et obligations que les enseignants (Prud'homme, 2012). La plupart des écoles démocratiques offrent un catalogue de cours et d'activités aux élèves, mais n'obligent personne à y assister. Les élèves ne sont pas soumis à des évaluations, à moins qu'ils le demandent (Gauthier et Tardif, 2012). Aujourd'hui, le Réseau des écoles publiques alternatives au Québec (RÉPAQ) s'inspire grandement dans ses pratiques et ses fondements des principes formulés et décrits par les auteurs associés au courant de l'éducation nouvelle (RÉPAQ, 2013).

L'apprentissage en famille (AEF) s'inscrit lui aussi dans ce mouvement d'éducation alternative. Cette option légale au Québec et dans plusieurs pays occidentaux gagne en popularité partout à travers le monde, notamment aux États-Unis, au Canada et en Europe (Kunzman et Gaither, 2013) et sera présentée plus en détail dans la section qui suit.

1.1.3. L'apprentissage en famille (AEF)

Dans cette section, nous présenterons l'AEF. Nous proposerons d'abord des éléments de définition et un portrait des effectifs de cette forme éducative. Nous exposerons ensuite l'ampleur du mouvement et ses motivations. Nous terminerons par une description des différentes pratiques pédagogiques au sein de ce mouvement.

1.1.3.1. Définitions et effectifs

Dans la littérature, plusieurs dénominations ont cours pour parler de l'AEF. Guigue et Sirmons (2015) ont justifié leur choix terminologique (soit l'instruction en famille ou IEF) en procédant

d'abord par une recension des termes utilisés dans la littérature et dans l'usage courant pour évoquer cette réalité :

Certaines [dénominations] s'attachent au lieu : enseignement à la maison, éducation à domicile, école à la maison, d'autres au retrait par rapport à l'école : instruction hors école, déscolarisation [...] D'autres pointent l'originalité pédagogique : instruire autrement, apprentissages libres [...] ou bien le rôle des parents : instruction parentale. L'usage des anglicismes n'est pas rare : *homeschooling* équivalent d'école à la maison ou *unschooling*, non seulement sans école, mais de plus à l'écart des modalités scolaires d'apprentissage. (Guigüe et Sirmons, 2015, p. 13)

Le terme IEF nous semble pertinent bien que l'usage du terme « instruction » puisse porter à confusion, car il peut laisser croire que les parents donnent une instruction formelle et explicite à leurs enfants. Ceci n'est évidemment pas le cas pour tous les parents sachant que plusieurs d'entre eux ne se définissent pas comme des « instructeurs », mais bien comme des modèles, voire des apprenants au même titre que leurs enfants. Pour cette raison, l'appellation « apprentissage en famille » serait à notre avis plus appropriée, car l'attention est portée sur l'acte d'apprendre plutôt que sur l'acte d'enseigner. De plus, elle ne confine pas l'acte d'apprendre à un lieu (maison, domicile) ni à une pratique particulière (structurée ou non structurée). Quant au terme « famille », il rappelle la réalité commune à tous les enfants AEF qui est celle d'être « en famille ». Elle n'exclut pas le rapport à l'environnement ni à la communauté, car une famille est constamment en interaction avec le monde qui l'entoure.

Pour parler des parents qui pratiquent l'AEF, le terme « parent-éducateur » est le plus souvent utilisé dans la littérature (Brabant, 2013; Dumond, 2016). Cette appellation nous semble convenable, mais pourrait toutefois laisser entendre que le parent doit jouer un rôle d'« éducateur » ou de pourvoyeur d'une certaine forme d'éducation. Sachant que certains parents préfèrent se définir comme des accompagnateurs ou des apprenants, nous privilégierons l'expression « parent AEF » qui constitue une forme abrégée de « parent engagé dans un processus d'apprentissage en famille ».

1.1.3.2. L'ampleur du mouvement et ses motivations

Le mouvement de l'AEF est apparu dans les années 1970 aux États-Unis, au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (Allan et Jackson, 2010). Le nombre d'enfants éduqués

dans le cadre de l'AEF est difficile à déterminer étant donné que plusieurs familles décident de ne pas s'inscrire auprès des autorités scolaires et échappent par ce fait aux statistiques officielles. De plus, chaque législation établit des statistiques en fonction de sa propre définition de l'AEF. Par exemple, aux États-Unis, est considéré comme *homeschooled* tout enfant d'âge scolaire (5-17 ans) ne fréquentant pas une école plus de 25 heures par semaine et ne souffrant pas d'une maladie l'empêchant de fréquenter l'école temporairement (United States Department of Education, 2013). Selon cette définition, 3,4% des enfants d'âge scolaire étaient considérés *homeschooled* durant l'année 2011-2012, soit 1 773 000 jeunes (United States Department of Education, 2014) et ce nombre serait en évolution constante aux États-Unis (Kunzman et Gaither (2013). Au Canada, on estime que le mouvement d'AEF est lui aussi en croissance dans neuf des dix provinces canadiennes (Van Pelt, 2015). Selon Statistiques Canada (cité dans Van Pelt, 2015, p. 8), « l'enseignement à domicile » est défini comme :

Une méthode d'apprentissage alternative qui a lieu en dehors du contexte scolaire public ou privé. Les parents qui choisissent l'école à la maison ont la responsabilité de gérer, donner et superviser les cours et le programme d'apprentissage de leurs enfants, qui peut aller de très structuré à un apprentissage libre. [traduction libre]⁶

Selon cette définition, 26 649 enfants seraient considérés instruits à domicile au Canada en 2014-2015, ce qui représente une augmentation par rapport aux 19 504 enfants inscrits sept ans plus tôt (Van Pelt, 2015). Au Québec, entre 2007-2008 et 2012-2013, le nombre d'enfants québécois pour lesquels les parents ont obtenu une dispense de fréquentation scolaire est passé de 788 à 1 114, soit 0,1% de la population d'âge scolaire pour la même année (ministère de l'Éducation, 2014, p. 34; Protecteur du citoyen, 2015, p. 10). Puis, ces effectifs ont presque quintuplé en 2019, atteignant quelque 5200 inscriptions (Fortier, 2019).

Le mouvement est de plus en plus accepté au Canada et attire de plus en plus de parents modérés (*mainstream*) tout en se diversifiant (Aurini & Davies, 2005). En effet, différents objectifs émergent au sein du mouvement « allant de la préservation de l'identité des minorités culturelles à la rencontre des besoins éducatifs particuliers, en passant par la recherche d'une forme d'éducation supérieure » (Brabant, 2013, p. 61). L'étude de Brabant (2004) dresse un premier portrait de la

⁶ Citation originale: *Home schooling is an alternative method of learning that takes place outside the public or private school environment. Parents choosing homeschooling have the primary responsibility of managing, delivering, and supervising their children's courses and program of learning, which can vary from a very structured curriculum to free-form learning* (Statistiques Canada, 2013, cité dans Van Pelt, 2015)

population de familles AEF au Québec : elle est composée d'anglophones et de francophones provenant de toutes les régions du Québec avec des pratiques pédagogiques diverses. L'étude a permis de mieux comprendre les motivations des parents AEF en les questionnant sur les raisons de leur choix. À l'aide d'un questionnaire rassemblant 50 raisons évoquées dans la littérature et dans des forums de discussion québécois (un espace était prévu pour mentionner d'autres raisons, au besoin), Brabant (2004) a pu identifier les raisons les plus fréquentes : les avantages d'un enseignement individualisé, le projet de vivre en famille le plaisir d'apprendre, la volonté d'offrir un enrichissement, la conviction que les parents sont les mieux placés pour accompagner l'apprentissage de leur enfant, le désir de relations familiales soutenues, la meilleure qualité de vie familiale et communautaire et les bénéfices d'un meilleur ratio adultes/enfant; et les moins fréquentes : les situations de maladie, les activités extraordinaires de l'enfant telle que des compétitions sportives par exemple, l'école choisie par les parents n'est pas accessible, l'activité professionnelle des parents ne permet pas une fréquentation scolaire. Une opération statistique appelée analyse factorielle a ensuite permis aux auteurs de regrouper l'ensemble des raisons sous sept facteurs motivationnels, présentés ici en ordre décroissant de l'importance accordée par les parents:

- 1) *Le projet familial* : L'AEF permet aux parents et aux enfants de vivre un projet de vie familial et communautaire dans un environnement propice à l'éducation des enfants et au bonheur de tous les membres de la famille.
- 2) *L'objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école* : Les parents déplorent le nivellement par le bas des programmes et des méthodes scolaires, le manque d'apprentissages significatifs, la perte de la motivation naturelle des enfants et l'organisation sociale qui ne prépare par l'enfant à la vraie société.
- 3) *L'enrichissement* : L'AEF permet aux parents d'offrir un enrichissement éducatif à leur enfant et de répondre aux besoins spécifiques de ce dernier en matière d'apprentissage.
- 4) *Le souci du développement socioaffectif de l'enfant* : Les parents souhaitent éviter un environnement scolaire jugé trop violent, caractérisé par une pression indue des pairs et une dépendance affective entre les amis.

- 5) *La transmission de valeurs religieuses, morales et spirituelles* : Les parents souhaitent offrir un mode de vie cohérent avec leurs valeurs religieuses, morales ou spirituelles. Ils soulignent l'absence de contrôle parental sur le contenu scolaire et la difficulté de faire confiance à la compétence morale d'enseignants inconnus.
- 6) *L'expérience scolaire négative de l'enfant* : Les parents remarquent une transformation négative chez leur enfant à la suite d'une fréquentation scolaire et rapportent des expériences négatives vécues à l'intérieur du cadre scolaire.
- 7) *Les caractéristiques particulières de l'enfant* : Les parents déplorent l'inadéquation entre l'offre scolaire et les besoins de leur enfant, notamment chez les garçons.

L'auteure rappelle que les motivations des parents peuvent évoluer et changer au fil du temps et en fonction des circonstances ou des besoins spécifiques de chaque enfant.

Au Québec, deux associations de parents offrent des ressources et des services légaux aux familles AEF: l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED) et l'Association chrétienne de parents-éducateurs du Québec (ACPEQ). On retrouve sur le site web de ces associations, une liste regroupant une vingtaine de groupes de soutien locaux constitués de parents souhaitant offrir à leurs enfants une opportunité de socialisation tout en profitant d'un partage et d'une mise en commun de ressources (Brabant, 2013). Van Pelt (2015) indique une augmentation du nombre d'inscriptions auprès de ces groupes de soutien qui peuvent organiser des sorties éducatives, des ateliers d'apprentissage et même des cours structurés par matière.

1.1.3.3. Les pratiques de l'AEF

Les approches pédagogiques utilisées dans le milieu de l'AEF varient fortement d'une famille à une autre. Bien qu'il soit possible de regrouper les familles en deux groupes distincts : les familles privilégiant un environnement d'apprentissage structuré (programme scolaire, planification des apprentissages, enseignement formel, etc.) et les familles privilégiant un environnement non structuré (absence de programme, de contrainte par rapport aux apprentissages, etc.). Neuman et

Guterman (2016) mettent en garde contre cette forme simpliste de catégorisation. En effet, ces auteurs ont pu observer, lors de leur étude menée auprès de 30 mères israéliennes, que la volonté des familles d’offrir une certaine « structure » peut se manifester soit au plan du *contenu* (matière devant être enseignée ou apprise), soit au plan du *processus* (horaire imposé ou suggéré, épreuves d’évaluation, etc.) ou soit aux deux plans à la fois. Leurs résultats indiquent que certaines mères préfèrent n’imposer aucun programme, mais exigent de leurs enfants qu’ils consacrent une heure de leur journée à l’étude (contenu non structuré, processus structuré), alors que d’autres utilisent un programme prédéterminé, mais sont plutôt flexibles quant aux temps et aux modalités d’apprentissage (contenu structuré et processus non structuré).

Selon cette définition, il va sans dire que se doter d’un programme et allouer un temps précis aux apprentissages est considéré comme de l’AEF structuré. En outre, ne pas avoir de programme et ne pas allouer de temps spécifique aux apprentissages (à moins que ce soit explicitement demandé par l’enfant) est considéré comme de l’AEF non structuré ou *unschooling*. La section qui suit permettra une meilleure compréhension de cette forme particulière de l’AEF.

1.1.4. L’*unschooling*

Dans cette section, nous présenterons l’*unschooling* : sa définition et ses motifs d’émergence, les apprentissages informels et le rôle joué par les parents dans la réalisation de ces derniers et finalement, les répercussions de cette pratique soient les avantages, les limites et le rendement académique des enfants *unschoolers*.

1.1.4.1. Définitions et effectifs

Plusieurs termes et expressions existent pour parler d’une éducation extrascolaire de type non structurée : *holistic education*, *open-source education*, *organic education*, *life learning education* et *unschooling*. Dans le contexte de l’éducation nouvelle, le terme *unschooling* est associé à l’auteur et pédagogue américain John Holt, considéré comme le père fondateur du *unschooling* aux États-Unis. Enseignant de profession et auteur de plusieurs ouvrages incluant *How Children Fail* (1964, révisé en 1982) et *Teach Your Own* (1981), Holt a aussi fondé le magazine *Growing Without Schooling* qui a favorisé la naissance d’une communauté de pratique de l’*unschooling* aux États-Unis et ailleurs. Même après sa mort en 1985, l’engouement pour l’*unschooling* continue d’exister.

D'ailleurs, Pat Farenga, un proche collaborateur de Holt, a publié une définition du terme « *unschooling* » dans la nouvelle édition du livre *Teach Your Own*, écrit par Holt en 1981 :

Je définis la non-scolarisation comme allouant à l'enfant autant de liberté d'apprendre dans le monde que ses parents peuvent confortablement lui en offrir. L'avantage de cette méthode est qu'elle ne requiert pas que vous, le parent, deveniez quelqu'un d'autre – un enseignant professionnel déversant un savoir dans des enfants-vases selon un plan prédéterminé. Il s'agit plutôt que vous viviez et appreniez ensemble, en poursuivant des questions et des intérêts lorsque ceux-ci émergent et en utilisant les ressources scolaires conventionnelles sur demande, si nécessaire. [traduction libre]⁷ (Holt et Farenga, 1981/2003, p. 238-239)

La recherche scientifique commence d'ailleurs à s'intéresser à cette approche éducative particulière. Peter Gray, chercheur universitaire américain et auteur de *Free To Learn* (2013) définit l'*unschooling* comme suit :

La non-scolarisation est, légalement parlant, une variété de l'école à la maison, mais diffère de l'école à la maison classique étant donné que les parents ne tentent pas de reproduire l'école ou des activités analogues à l'école à la maison. Ainsi, [dans les familles non-scolarisantes], il n'y a pas d'école, ni de programme, ni de cours imposé, ni de test. Dans ces familles, les enfants sont responsables de leur propre éducation et sont censés « apprendre par la vie » plutôt que de penser que l'apprentissage est quelque chose de distinct de la vie elle-même. [traduction libre]⁸ (Gray, 2013, p. 9)

Il est difficile de connaître le nombre exact de familles *unschoolers* au Québec et dans le monde étant donné que même les plus récentes statistiques sur les enfants scolarisés à la maison n'établissent pas de distinction entre *homeschooled* et *unschooled*. Toutefois, on estime qu'environ 10% des familles AEF aux États-Unis se considèrent comme des *unschoolers*, ce qui représente environ 180 000 enfants en total dans ce pays (Gray & Riley, 2015a). Par ailleurs, les nombreux événements (colloques et rassemblements) liés à ce mode éducatif suggèrent une population issue de la classe moyenne avec un niveau d'instruction généralement plus élevé que celui de la population (Curtice, 2014; Kirschner, 2008)

⁷ Citation originale: *I define unschooling as allowing children as much freedom to learn in the world, as their parents can comfortably bear. The advantage of this method is that it doesn't require you, the parent, to become someone else—a professional teacher pouring knowledge into child-vessels on a planned basis. Instead you live and learn together, pursuing questions and interests as they arise and using conventional schooling on an "on demand" basis, if at all. (Holt et Farenga, 1981/2003, p. 238-239). »*

⁸ Citation originale: *Unschooling is, for legal purposes, a variety of homeschooling, but differs from conventional homeschooling in that the parents do not try to replicate school or school-like activities at home. There is no schooling, as commonly understood—no curriculum, no imposed lessons, no testing. In unschooling families, children are in charge of their own education and are expected to “learn through living” rather than to think of learning as something distinct from life itself.*

1.1.4.2. *Les motifs d'émergence*

Notre recension d'écrits scientifiques sur l'*unschooling* nous permet de dégager différents motifs d'émergence de cette pratique. En effet, cette forme d'éducation peut prendre racine dans une perte de confiance dans le système éducatif actuel, dans une réflexion personnelle sur l'éducation ou dans un mode de vie contre-culturel.

Le premier motif d'émergence est une perte de confiance dans le système éducatif actuel. Les parents l'expriment par une objection aux modes d'organisation sociale et pédagogique du système scolaire (Brabant, 2004). En effet, certains parents déplorent le nivellement par le bas des programmes scolaires, la valorisation d'un certain conformisme et la perte de motivation chez de nombreux jeunes à apprendre à l'école (Brabant, 2013). Les parents *unschoolers* estiment que les enfants scolarisés sont « sérieusement surchargés » (Kirschner, 2008, p. 196), ce qui les empêche d'apprendre à s'occuper par eux-mêmes et de découvrir leurs propres intérêts. En adoptant un mode de vie *unschooler*, les parents sont en mesure d'offrir du « temps en cadeau » (Kirschner, 2008, p. 192) à leurs enfants en leur permettant de jouer, de s'ennuyer, d'expérimenter, de se tromper, de coopérer, de se connaître, de se perfectionner, etc. (Kirschner, 2008). De plus l'évaluation constante et les devoirs quotidiens peuvent occuper une bonne partie du temps d'éveil de l'enfant scolarisé. Les parents déplorent le peu de temps dédié au jeu libre dans les institutions scolaires et en dehors de celles-ci (Gray, 2013). En effet, en plus de la fréquentation scolaire obligatoire, l'enfant qui arrive à la maison a des devoirs à compléter, des contenus à étudier et des projets à réaliser en plus des activités parascolaires et sportives auxquelles il est souvent inscrit. Ces activités sont d'ailleurs le plus souvent dirigées par des adultes et misent entre autres sur la performance et la compétition (Gray, 2013). Cette situation entraîne inévitablement une diminution du temps qui aurait pu être consacré au jeu libre, un moyen simple d'apprendre, mais souvent dévalorisé par les systèmes scolaires actuels (Gray, 2013).

Le deuxième motif d'émergence est la réflexion personnelle des parents sur l'éducation en général. Une étude réalisée auprès de 232 parents *unschoolers* révèle que la vision d'une éducation basée sur des valeurs de liberté et de respect des différences individuelles constitue un des principaux facteurs ayant contribué à leur choix éducatif (Gray & Riley, 2015). Les parents *unschoolers* ont foi en la puissance de la motivation intrinsèque dans le processus d'acquisition de connaissances

et la mette à profit dans la réalisation de leur projet éducatif (Gray et Riley, 2015b; Kirschner, 2008). Par ailleurs, Sandra Dodd (2009), auteure d'un livre phare pour les *unschoolers*⁹, partage sa vision unique de l'éducation dans lequel elle décrit les parents comme des « partenaires » de leurs enfants (p. 64) qui accompagnent et guident ces derniers dans leur découverte du monde.

Le troisième motif d'émergence est un mode de vie contre-culturel. Donna Kirschner (2008) a mené une étude anthropologique auprès de 22 familles pratiquant l'*unschooling* aux États-Unis et conclut, à l'aide de divers outils de collecte de données (entrevues, conversations informelles, observations directes, etc.), que les *unschoolers* constituent une communauté contre-culturelle et que l'*unschooling* serait un mode de vie plutôt qu'une simple approche éducative. En effet, elle fait la constatation que les familles *unschoolers* ont tendance à rejeter certaines habitudes et pratiques associées à la société de consommation et optent pour des pratiques alternatives telles que l'achat dans des commerces offrant des produits usagés, la participation à des coopératives alimentaires, l'achat de nourriture biologique, non transformée, équitable et écoresponsable ainsi que la fabrication et la réparation d'objets soi-même (*Do it yourself*). De plus, Gaudreau (2017), auteure d'un mémoire sur la non-scolarisation au Québec, illustre bien comment l'*unschooling* peut constituer une option éducative « logique » pour des parents adoptant un mode de vie considéré comme contre-culturel :

En fait, les pratiques parentales alternatives liées au parentage de proximité (*attachment parenting*), telles que l'accouchement à la maison ou en maison de naissance avec une sage-femme, l'allaitement prolongé (jusqu'à deux, trois ou quatre ans) et à la demande, le portage des bébés (dans une élingue), le cododo (dans le même lit ou la même chambre que les parents ou la fratrie) et dans certains cas l'hygiène naturelle infantile (mettre l'enfant sur le pot quand il émet les signaux liés à l'envie de faire ses besoins, plutôt que de lui faire porter une couche) représentent un tremplin vers la non-scolarisation pour plusieurs familles (Gaudreau, 2017, p. 70).

1.1.4.3. Les apprentissages informels

L'éducation informelle et les apprentissages informels sont souvent cités pour décrire la réalité éducative des familles *unschoolers*. L'éducation informelle est définie dans le Dictionnaire actuel de l'éducation comme « une activité permettant des apprentissages expérientiels, mais qui n'est pas une activité éducative structurée » (Legendre, 2005). Par ailleurs, une étude réalisée par Becket

⁹ *Big Book of Unschooling* (2009)

et Hager (2002) portant sur l'acquisition de connaissances à l'âge adulte et plus particulièrement sur les apprentissages informels réalisés à l'extérieur d'une institution de formation permet de mieux comprendre la nature des apprentissages informels. Ces auteurs décrivent ces derniers comme étant des apprentissages organiques et contextualisés généralement activés par l'apprenant lui-même dans des situations où apprendre n'est pas une fin en soi (Becket et Hager, 2002).

Promouvant l'*unschooling*, Holt (1989) définit ce type d'apprentissage comme une manière naturelle et spontanée chez l'enfant de donner un sens au monde dans lequel il évolue :

Dans sa représentation mentale du monde, il y a de très nombreux vides qu'il est susceptible de percevoir, mais il n'est pas en mesure de les mettre en mots. Un enfant ressent juste un blanc dans son esprit, comme une pièce manquante dans un puzzle. Et quand, à travers ses expériences, d'une manière ou d'une autre, un morceau d'information qui remplit ce vide se manifeste, ça l'attire comme un aimant. Je pense que nous l'avons tous expérimenté. Il y a un petit vide dans notre connaissance et notre compréhension et, tout à coup, peut-être dans un livre, peut-être grâce à une expérience, émerge une idée et elle colle exactement. On la sent pratiquement s'engouffrer dans le trou et s'y encastrent parfaitement. On n'oublie pas ce genre de moments. C'est ce type d'expériences que les enfants vivent. [traduction libre]¹⁰ (Holt, 1989, p. 153)

L'apprentissage informel est encouragé par les parents *unschoolers* qui accordent une grande valeur aux apprentissages concrets (*real-life skills*) qui préparent l'enfant au « vrai monde » (*real world*) (Kirshner, 2008, p. 45). Selon ces parents, la vie offre plusieurs opportunités pour « apprendre en faisant » (*learning by doing*) que ce soit lors d'une visite au supermarché, une promenade dans un boisé ou lors d'une planification d'une fête entre amis (Kirschner, 2008; Gray et Riley, 2013). Les parents *unschoolers* estiment que les apprentissages réalisés dans un contexte de motivation intrinsèque qui pousse l'enfant à entreprendre des projets personnels et à poursuivre ses rêves sont plus concrets et plus durables (Kirschner, 2008). Selon eux, cette forme d'autodétermination favorise non seulement l'autonomie et l'estime de soi, mais aussi le développement de la compétence, et ce en dépit des obstacles qui peuvent survenir. En outre, le jeu libre, considéré comme un « véhicule d'apprentissage » par excellence (Thomas et Pattison, 2007, p. 76) par les parents *unschoolers*, permet le développement de plusieurs aptitudes telles que la créativité, la résolution de problème et la coopération (Thomas et Pattison, 2007; Kirschner,

¹⁰ Citation originale : *In his mental model of the world, there are a great many gaps that he might sense, but he is not able to put these into words. A child just feels a gap in his mind, like a missing piece in a jigsaw puzzle. But when, through his experiences, one way or another, along comes the piece of information that fits that gap, it's pulled in there as by a magnet. I think we've all experienced this.*

2008). Le jeu imaginaire (*fantasy play*) auquel s'adonnent les enfants de tout âge (incluant les adolescents) permet de développer un esprit créatif, de résoudre des problèmes, d'envisager des contextes sous différents angles et différentes perspectives et de développer diverses compétences (Thomas et Pattison, 2007, p. 92).

Pour mieux comprendre le processus d'acquisition des connaissances et des compétences des enfants dans un contexte informel, tel que l'*unschooling*, Thomas et Pattison (2007) suggèrent de prendre en considération trois éléments : 1) ce qui est appris, 2) comment cela est-il appris et 3) le rôle des parents dans la réalisation de ces apprentissages (Thomas et Pattison, 2007, p. 142). Le premier élément (ce qui est appris) réfère à ce que l'auteur appelle le « curriculum informel » qui englobe l'ensemble des compétences de la vraie vie (*real-life skills*) telles que faire les courses, utiliser un téléphone, cuisiner, compter de l'argent, lire, voyager, interagir avec d'autres personnes que les membres de sa famille, etc. (p. 142). Ces compétences sont acquises et perfectionnées à travers une variété d'occasions offertes naturellement par la vie comme une conversation avec une amie, le jeu, la lecture, les visites de musées, l'interaction avec les médias, etc. Le deuxième élément (comment cela est-il appris) réfère à l'interaction de l'enfant avec le curriculum informel qui va en quelque sorte dicter la structure et le rythme des apprentissages menés par l'enfant. Ainsi, le curriculum informel peut susciter chez l'enfant de l'enthousiasme, mais peut aussi susciter l'ennui, le doute ou la frustration. Ce rapport constant avec le curriculum informel est, ce que l'auteur appelle, l'apprentissage par auto-régulation (*self-regulatory learning*) où l'apprenant est capable de savoir, de manière consciente ou non, s'il est prêt à interagir avec une situation d'apprentissage donnée, et si oui, quand, pour combien de temps et de quelle façon. Le troisième élément (le rôle des parents dans la réalisation des apprentissages) réfère aux responsabilités assumées par les parents dans le cadre du *unschooling* et seront présentés en détail dans la prochaine section.

1.1.4.4. Les parents unschoolers

Selon Gray et Riley (2013), la conception du rôle du parent *unschooler* n'est pas homogène au sein des parents qui adoptent ce mode éducatif. Dans leur étude menée auprès de 232 familles *unschoolers*, les auteurs répartissent les parents participants en trois sous-groupes :

- Le premier sous-groupe comprend 101 parents (43.5%) qui se considèrent comme des parents disponibles et à l'écoute des besoins de leurs enfants sans toutefois tenter de les motiver, de les guider ou d'orienter leurs apprentissages (à moins que cela soit explicitement demandé par leur enfant).

- Le second sous-groupe est composé de 95 parents (41,4%) qui sont, dans une certaine mesure, impliqués dans les apprentissages de leur enfant (chercher des activités et des ressources qui pourraient alimenter un intérêt ou une passion) sans toutefois avoir recours à des incitatifs quelconques. Ces parents offrent un environnement riche susceptible de permettre l'épanouissement personnel, académique et social de leur enfant. Ils reconnaissent ainsi un certain potentiel éducatif lié à une exposition à différents domaines de connaissance (art, sciences, sport, travail communautaire, travail manuel, etc.) par l'entremise d'un environnement riche et stimulant à l'intérieur et à l'extérieur de la maison¹¹.

- Le troisième sous-groupe comprend 35 parents (15,1%) qui affirment avoir des objectifs pédagogiques en tête qu'ils souhaitent atteindre lors des diverses activités d'apprentissage menées par leur enfant. Ils n'exigent pas de leur enfant des apprentissages quelconques, mais les encouragent fortement à atteindre certains objectifs. Selon les auteurs de l'étude, ces parents se rapprochent beaucoup des « *relaxed homeschoolers* » (p. 18).

Selon Thomas et Pattison (2007, p. 71-73), le parent *unschooler* joue plusieurs rôles dans le processus d'acquisition de connaissances et de compétences de son enfant. Tout d'abord, il modélise (*role modeling*) différentes aptitudes sociales, académiques ou autres avec son enfant et ce sans enseignement explicite. Les enfants apprennent donc de leurs parents en observant, aidant, imitant et en posant des questions lorsqu'ils en ressentent le besoin. Le parent joue aussi le rôle de médiateur (*mediator*) entre l'enfant et les différents champs et domaines de connaissance. Pour ce faire, il facilite l'accès à diverses ressources susceptibles d'enrichir l'expérience éducative de son enfant comme des groupes d'amis, des visites à la bibliothèque, l'inscription à des « clubs », des cours sportifs ou autres, des visites aux musées, des sorties thématiques, etc.). Le troisième rôle

¹¹ Le rôle du parent quant à la mise en place d'un environnement riche et stimulant sera détaillé un peu plus loin.

joué par le parent *unschooler* est de transmettre un certain savoir de manière informelle et naturelle (*passing on knowledge*). Le parent répond aux questions posées par son enfant, attire son attention sur un élément susceptible d'être d'intérêt ou communique des informations pertinentes dans le cadre d'une conversation informelle. De plus, il assiste l'enfant dans la réalisation de certaines tâches, comme écrire une lettre à une cousine ou planifier une sortie entre amis. Enfin, un autre rôle assumé par les parents *unschoolers* est la mise en place d'un environnement riche, « nourrissant » (Kirshner, 2008, p. 180), adapté et organisé en fonction des besoins et des intérêts de l'enfant (*child-friendliness*). L'environnement est structuré de manière à faciliter l'apprentissage libre et auto-dirigé avec un accès indépendant aux différents objets (tels que les livres, le matériel d'art, des outils, des produits de nettoyage, etc.) et aux lieux de la maison (Kirschner, 2008). Cette configuration de l'espace permet d'éviter les situations où l'enfant expérimenterait des refus ou des obstacles à la réalisation de ses projets personnels pouvant susciter chez lui un sentiment de ressentiment et d'incompétence (Kirschner, 2008).

1.1.4.5. Les répercussions de l'*unschooling*

Gray et Riley (2015), ont voulu connaître les perceptions de 75 adultes ayant vécu l'*unschooling* étant enfant ou adolescent. La majorité des participants ont rapporté des avantages académiques liés à la pratique du *unschooling*, comme l'autonomie et le sens des responsabilités. Ils apprécient le fait de ne pas se sentir épuisés par une scolarité précédente et désireux de poursuivre des études supérieures dans des institutions éducatives traditionnelles. Les avantages du *unschooling* étaient considérés plus importants que les inconvénients. Les avantages seraient les impacts de ce choix éducatif sur leur capacité à poursuivre des études supérieures, à trouver un emploi et à maintenir une vie sociale équilibrée. Trois des 75 participants affirment toutefois avoir été victimes de négligence parentale et d'isolement. Les deux principales raisons citées sont des convictions religieuses extrêmes et des troubles graves de santé mentale chez le parent responsable de leur éducation (Gray et Riley, 2015b).

Par ailleurs, une récente étude québécoise menée par Gaudreau (2017) permet d'explorer un peu plus en profondeur l'expérience éducative d'adultes ayant vécu une période d'*unschooling* au cours de leur enfance ou de leur adolescence, et ce au Québec. Via des entretiens semi-dirigés, la parole est donnée à cinq participants qui ont partagé leur perception par rapport à leur expérience en lien avec l'*unschooling*. Parmi les avantages soulevés, on retrouve le contexte multi-âge et le sens de

la débrouillardise. Parmi les inconvénients, on retrouve un rapport négatif à l'évaluation (considéré comme un handicap chez deux participants), une présence de dissensions familiales plus ou moins grande chez l'ensemble des participants, de la négligence parentale (chez une participante) et un dérapage vers un certain « extrémisme dogmatique » qui peut être lourd pour l'enfant, comme en témoigne une des participantes à cette étude :

Il y a beaucoup d'extrémistes dans le milieu de la non-scolarisation qui voudraient que tous fassent un retour à la terre et que le monde ne soit qu'écologie [...] un parent qui rêve d'un monde parfait, qui rejette totalement la société actuelle, prétendant faire un enfant qui lui, créera la société de demain, met un poids très lourd sur les épaules de cet enfant. (Gaudreau, 2017, p. 194-195)

La performance académique des enfants *unschoolers* est un élément important, mais très peu investigué jusqu'ici. Kunzman et Gaither (2013) concluent, dans leur méta-analyse de 1400 études portant sur l'AEF en général, que le niveau de scolarité atteint par les parents est grandement corrélé aux performances académiques de leurs enfants éduqués à la maison. De plus, ces auteurs estiment que la pratique des parents AEF favoriserait une meilleure acquisition des compétences liées à la langue, mais développerait moins les compétences liées aux mathématiques. Pour expliquer cette situation, les auteurs émettent l'hypothèse suivante: étant donné que les familles AEF ont tendance à privilégier la conversation, la lecture personnelle et familiale, leurs compétences en littérature sont souvent excellentes. Toutefois, il semblerait qu'une moins grande attention soit accordée aux compétences liées à l'apprentissage des mathématiques, ce qui expliquerait les résultats moins satisfaisants à ce niveau (Kunzman et Gaither, 2013).

L'étude canadienne de Sandra Martin-Chang, Odette Gould et Reanne Meuse (2011) a généré des premiers résultats sur la performance académique des enfants *unschoolers*. Leur échantillon comptait 37 enfants de 5 à 10 ans pratiquant l'AEF et dont 25 étaient identifiés comme des familles AEF favorisant un environnement d'apprentissage structuré (*structured homeschoolers*) et 12 qui favorisaient un environnement non-structuré (*unstructured homeschoolers*). L'outil de mesure sélectionné, le *Woodcock-Johnson Test*, est fréquemment utilisé pour mesurer la performance académique des enfants (Martin-Chang, Gould et Meuse, 2011). Ces tests comptent plusieurs questions qui augmentent progressivement en difficulté. Après six erreurs consécutives, le test est interrompu. Voici une brève description des différents tests donnés aux enfants participants:

- Le premier test (*Letter Word Identification*) permet de mesurer la capacité de lire des mots. Il contient 57 questions qui évoluent en niveau de difficulté, allant de mots simples à des mots plus complexes.
- Le deuxième test (*Passage Comprehension*) présente 43 passages écrits avec des mots manquants et les enfants, sans aucune assistance, sont invités à identifier ces mots.
- Le troisième test (*Word Attack*) exige un travail de décodage. Les enfants doivent lire 30 *nonwords*, c'est-à-dire des mots purement inventés.
- Le quatrième test (*Science*) expose l'enfant à 49 questions appartenant aux domaines de la biologie, de la physique et de la chimie
- Le cinquième test (*Social Science*) présente 49 questions appartenant aux domaines de la géographie, de l'histoire et de la politique.
- Le sixième test (*Humanities*) présente 45 thèmes, allant de la littérature à la musique en passant par la culture populaire.
- Le septième test (*Calculation*) contient 58 questions en calcul allant du plus simple (reconnaissance des nombres) au plus complexe (algèbre).

Les résultats de l'étude indiquent que les *structured homeschoolers* obtiennent des résultats académiques plus élevés que ceux qui fréquentent une école publique (Martin-Chang et coll., 2011). En outre, les enfants fréquentant une école publique ont obtenu des résultats supérieurs aux *unstructured homeschoolers* et ce, dans tous les sujets évalués (Martin-Chang et coll., 2011). Les auteures précisent toutefois que leur intention initiale n'était pas d'étudier la performance académique des *unstructured homeschoolers*, mais que cette catégorie de parents a émergé plus tard lors de l'analyse des résultats. De plus, elles rappellent l'incapacité de pouvoir tirer des conclusions sur la performance académique des *unstructured homeschoolers* à partir de leur étude, notamment en raison de la taille de l'échantillon (12 participants seulement). Finalement, elles précisent que les données recueillies ne permettent pas de dire que les *structured homeschoolers* et les *public schoolers* sont plus intelligents que les *unstructured homeschoolers*, mais qu'ils sont plus performants dans les tests académiques reconnus et standardisés.

Selon une lecture des médias sociaux, cette étude est fortement critiquée dans les milieux *unschoolers* en raison des limites qui viennent d'être évoquées, mais aussi de la progression des

apprentissages très singulière dans les milieux privilégiant un mode d'apprentissage informel. En effet, les enfants *unschoolers* n'apprennent pas en fonction d'un parcours de progression des apprentissages prédéterminé comme c'est le cas pour les élèves fréquentant les écoles traditionnelles, mais plutôt en suivant leurs intérêts personnels et leurs questionnements du moment. D'ailleurs, il est fréquent d'observer un apprentissage tardif de la lecture chez les *unschoolers* bien que ce retard soit vite rattrapé plus tard par ces enfants (Thomas et Pattison, 2013). Ceux-ci apprennent à lire lorsque l'intérêt pour la lecture se manifeste, et cette envie peut subvenir avant ou après l'âge de six ans. Il est donc possible que certains *unstructured homeschoolers* de cette étude ne savaient pas lire, et ce même à un âge avancé (10 ans étant le maximum pour cet échantillon) et comme tous les tests demandent un certain niveau de littératie (Ex : histoire, sciences, compréhension de lecture, etc.), il est possible que l'absence de cette compétence (la lecture) soit en partie responsable des résultats obtenus.

Par ailleurs, l'étude de Gray et Riley (2015) menée auprès de 75 adultes ayant vécu l'*unschooling* a permis de mieux connaître les perceptions d'adultes *unschoolers* relativement notamment à leur capacité à poursuivre des études supérieures et à trouver un emploi satisfaisant. Le questionnaire en ligne comprenait des questions portant notamment sur le processus d'intégration dans des institutions scolaires reconnues, le type d'emploi qu'ils ont occupés, les avantages et les inconvénients associés au mode éducatif *unschooling*. L'étude révèle que 83 % des participants ont complété des études post-secondaires et que 44% d'entre eux ont complété ou étaient en train de compléter un programme universitaire durant la période de collecte de données de l'étude. La majorité des participants dit ne pas avoir eu de difficulté à intégrer un collège ou une université ni à s'adapter aux exigences de l'instruction formelle.

Cette partie nous a permis de situer l'*unschooling* au sein du mouvement de l'AEF et de mieux comprendre le type d'apprentissage réalisé dans un contexte d'apprentissage informel. La reconnaissance de ce dernier pose un défi aux autorités chargées du suivi de l'AEF qui sont souvent peu ou pas habitués à évaluer autrement qu'à partir d'un programme éducatif normé et reconnu. À notre connaissance, aucune étude ne décrit une approche de suivi conçue spécifiquement pour une application dans un contexte d'*unschooling*. Toutefois, de nombreuses recherches portent sur les approches et les pratiques de suivi de l'AEF, sans nécessairement établir de distinction entre AEF

structuré ou non structuré. Ces études permettent d'avoir une vue d'ensemble sur les approches et les pratiques de suivi existantes à ce jour ainsi qu'une série de recommandations émises par les chercheurs en réponse aux difficultés recensées dans le cadre du suivi. La prochaine partie permettra donc de dresser un portrait de la situation actuelle du suivi de l'AEF au Québec et dans le monde.

1.1.5. Le suivi de l'AEF

Dans cette section, nous présenterons d'abord des définitions du suivi et de l'évaluation informelle, tel que cité dans le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005). Nous procéderons ensuite par un portrait des différentes pratiques de suivi de l'AEF tel que recensées dans la littérature scientifique. Cette recension comprend des recommandations formulées par des chercheurs, permettant d'éclairer les gouvernements dans leurs décisions au sujet du suivi.

Le terme « suivi » est défini par le dictionnaire actuel de l'Éducation (Legendre, 2005) comme suit : « Mesures prises ou prévues afin de mettre à profit les informations ou les enseignements tirés des opérations de contrôle ou d'évaluation » (p. 1280). Legendre définit plusieurs types d'évaluation (évaluation normative, critériée, formative, etc.) dont l'évaluation informelle. Cette dernière est définie comme « une évaluation effectuée par les acteurs (ex. directeurs, enseignants, élèves, parents) d'un milieu ou d'une situation en s'inspirant principalement de leurs perceptions et observations spontanées » (Legendre, 2005, p. 646). Les procédés d'observation sont généralement naturels, spontanés et intuitifs et la démarche d'évaluation n'est pas nécessairement planifiée, ni découpée en une série d'opérations méthodologiques. Pour recueillir des informations, on ne recourt pas à des instruments d'observation éprouvés, mais plutôt à des « instruments-maison » (Legendre, 2005), lesquels doivent être le plus simple possible (ex. données d'observation, témoignages, etc.). De plus, les informations recueillies sont principalement de nature qualitative (propos écrits ou oraux) et quelquefois quantitatives. Legendre précise que la principale force de ce type d'évaluation constitue également sa plus grande faiblesse :

La principale force de l'évaluation informelle, tout comme l'une de ses grandes faiblesses, d'ailleurs, réside dans l'expérience, dans le sens critique, et les aptitudes personnelles de ceux et celles qui évaluent : il faut bien connaître ces personnes et avoir confiance en elles pour avoir confiance au contenu de l'évaluation. (Legendre, 2005, p. 646)

Voyons maintenant comment le suivi de l'AEF est effectué et comment il recourt à plusieurs types d'évaluation, formelles et informelles.

Nous débiterons par un tour d'horizon de la situation internationale du suivi de l'AEF selon les portraits récents tracés par des chercheurs; nous regarderons ensuite de plus près les pratiques états-uniennes et canadiennes; nous terminerons en focalisant notre regard sur le Québec.

1.1.5.1. Les pratiques de suivi dans le monde

Les pratiques de suivi de l'AEF varient selon les différentes juridictions. Brabant et sa collaboratrice Dumond (Brabant, 2013) ont tracé un portrait des pratiques de suivi dans plus d'une vingtaine de pays, et ce, à travers une recension d'écrits parus entre 1986 et 2013. On constate des écarts importants entre les pratiques, allant de l'interdiction de pratiquer l'AEF à une absence totale de suivi.

D'abord, elles ont pu identifier divers « outils de régulation » (Brabant, 2013) de l'AEF : au total, 38 outils de régulation visant à encadrer la pratique de l'AEF ont été recensés. Ces outils sont soit d'ordre légal (par exemple, l'obligation d'inscription auprès d'une autorité), social (par exemple, l'accès à des activités parascolaires), administratif (par exemple, produire un avis d'intention) ou pédagogique (par exemple, l'évaluation d'un portfolio). Ces outils de régulation ont ensuite été positionnés dans un schéma en deux axes qui suit (Figure 1), mettant en évidence la forme d'autorité dominante de chacune des approches (autorité scolaire, parentale ou autre). De cet exercice, se sont dégagées six « approches type de régulation » : 1) l'absence d'obligation d'interaction entre les parents AEF et les autorités scolaires, 2) le soutien, 3) supervision¹², 4) le contrôle, 5) l'obligation de fréquentation scolaire, et 6) la collaboration d'autres pouvoirs. Elles soulignent que les approches de type soutien, intervention et contrôle sont les plus fréquemment utilisées.

¹² L'approche-type "supervision" est aussi appelée « intervention » par l'auteur.

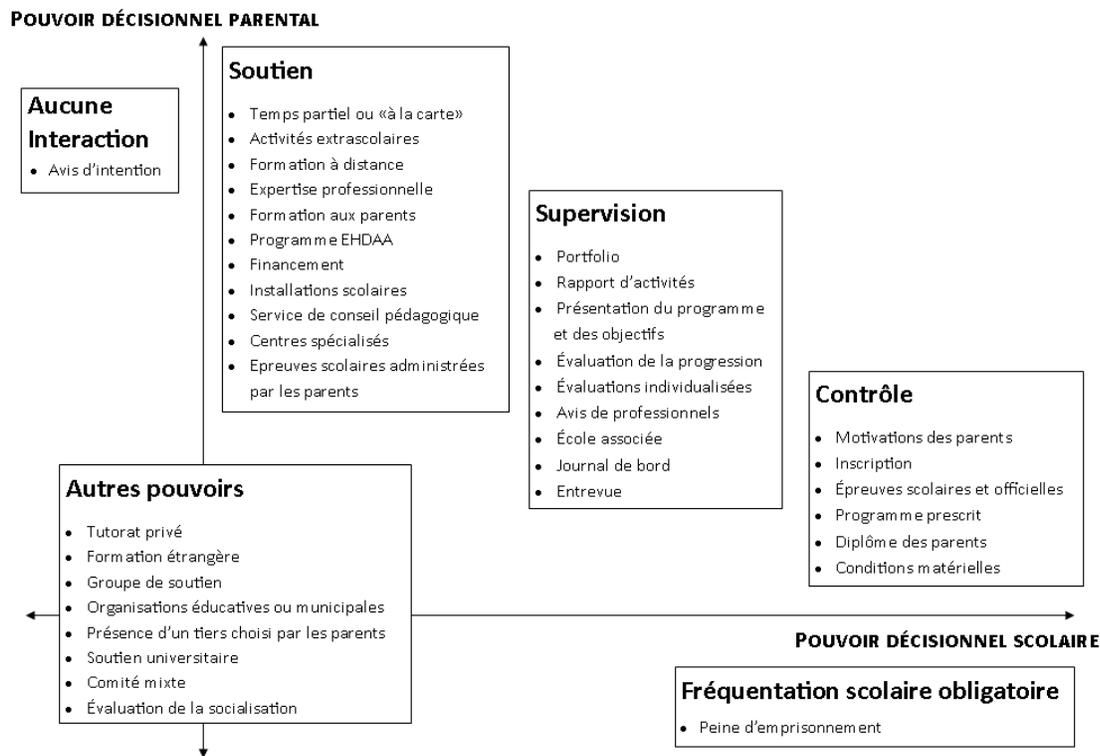


Figure 1 : Les approches types et les outils de régulation de l'apprentissage en famille (Brabant, 2013)

On y voit que les approches types « aucune interaction » et « fréquentation scolaire obligatoire » constituent les situations extrêmes de cette classification. Trois autres approches présentent une combinaison de pouvoirs répartis entre les parents et les autorités scolaires. Lorsque le pouvoir décisionnel des parents l'emporte sur le pouvoir des autorités scolaires, il s'agit d'une situation de soutien (par exemple, l'offre de formation aux parents, l'offre de financement); lorsque le pouvoir des autorités scolaires l'emporte sur celui des parents, il s'agit d'une situation de contrôle (par exemple, exiger que les enfants passent des évaluations réalisées par l'école sans la présence des parents). Lorsque le pouvoir est également réparti entre les parents et les autorités scolaires, il s'agit alors d'une situation d'intervention (par exemple, une évaluation à l'aide d'un portfolio ou d'un rapport d'activités). Selon Brabant (2013, 2017), cette dernière approche est la plus « modérée », ce qui peut se traduire par une plus grande adhésion des acteurs parentaux et scolaires. Finalement, la dernière approche (« autres pouvoirs ») concerne l'implication d'un tiers susceptible de jouer le rôle d'intermédiaire entre les parents AEF et les autorités scolaires ou d'être le principal acteur dans le processus de suivi et d'évaluation des apprentissages de l'enfant (par exemple, une

évaluation réalisée par un orthopédagogue certifié choisi par le parent et accepté par l'instance chargée du suivi ou par un membre d'un groupe de soutien reconnu par l'État).

Blok et Karsten (2011) ont, eux aussi, recensé plusieurs politiques et pratiques de suivi dans les pays de l'Union européenne. Le portrait de ces pratiques montre qu'il existe une grande variété d'approches allant de la plus laxiste, au Royaume-Uni, à l'interdiction de pratiquer l'AEF en Allemagne. En outre, les pratiques peuvent varier à l'intérieur d'un même pays comme c'est le cas en Australie où certains États utilisent une approche coercitive (*a policing role*) et d'autres privilégient une approche plus souple (*an oversight role*) (Allan et Jackson, 2010). Ces auteurs, en faveur d'une certaine forme de suivi minimum, ont d'ailleurs émis quelques suggestions relatives au suivi de l'AEF comme l'importance de respecter la variété des pratiques et des approches pédagogiques adoptées par les familles. En outre, ils ne voient pas la pertinence des visites à domicile et préconisent la présence d'une tierce partie (choisie par la famille) dans le but de faciliter les échanges entre les parents AEF et les agents institutionnels chargés d'effectuer le suivi.

1.1.5.2. Aux États-Unis

Aux États-Unis, bien que l'AEF soit légal dans les 52 États (Basham et coll., 2001), les lois sur le suivi de cette pratique diffèrent grandement d'un endroit à l'autre. Certains États appliquent un suivi exigeant du point de vue des familles ce qui peut vouloir dire que l'enfant est obligé de se soumettre à des examens standardisés ou que le parent soit obligatoirement un enseignant certifié. En revanche, une régulation faible veut souvent dire que le parent n'a qu'à informer les autorités gouvernementales de sa décision d'éduquer lui-même son enfant sans avoir à fournir des preuves de ses apprentissages (Basham et coll., 2001).

Kunzman (2009) a observé 6 familles AEF aux États-Unis sur une période de deux ans. Il distingue deux types de pratiques de suivi de l'AEF: les pratiques de type « input » se basent sur les processus d'apprentissage et non sur les résultats académiques (par exemple, par l'appréciation d'un portfolio, du programme des parents ou d'un journal de bord) et les pratiques de type « output » se basent plutôt sur les évaluations formatives standardisées, comme des examens. Certains États américains exigent un contenu spécifique devant être couvert par les parents : 35 États demandent un contenu spécifique, 14 exigent que le parent présente des preuves d'enseignement de certaines

matières et 7 demandent un portfolio de l'élève; certains exigent même que l'enfant soit exposé à des matières plus controversées, comme la théorie de l'évolution, l'éducation à la sexualité, etc. Selon Kunzman (2009), il ne sert à rien d'exiger que les parents enseignent un contenu spécifique car ces derniers risquent de le faire de manière contre-productive, en présentant certaines théories comme étant stupides sans fondement scientifique. Kunzman est plutôt d'avis qu'une approche de type « output » serait plus profitable à l'État et aux parents AEF si elle respecte quelques conditions. Ainsi, il recommande d'évaluer des compétences minimales, universellement reconnues comme de savoir lire, écrire et compter. Selon lui, ces compétences font l'unanimité auprès des parents AEF et peuvent être facilement évaluées de manière objective. Cette approche ne permet pas de garantir une éducation riche ni de qualité, mais elle assure, selon lui, une éducation « minimum » pour tous. Kunzman ne précise toutefois pas les modalités de ces évaluations : À quel âge l'enfant doit-il passer ces tests? Qui en sont les auteurs? Quelles conséquences sont prévues en cas d'échec? Etc.

Par ailleurs, il existe aux États-Unis plusieurs initiatives de partenariat école-famille AEF. Notamment, des centres d'apprentissage (*public school centers for homeschoolers*) offrent une variété de cours, de sorties thématiques, de programmes de formation aux enfants et aux parents et plusieurs autres services éducatifs. Lines (2000) décrit 11 projets du genre aux États-Unis, en précisant toutefois que certaines familles AEF restent méfiantes face à ce genre d'initiatives qu'elles comparent à un « cheval de Troie » à l'aide duquel le système public tenterait de leur imposer ses principes éducatifs (Lines, 2000, p. 184).

De plus, l'État de la Caroline du Sud offre un modèle de suivi réalisé en partenariat avec les familles AEF. Parmi les options de suivi réalisé par diverses autorités (école, ministère, groupe de soutien), le ministère de l'Éducation offre aux parents AEF la possibilité de s'inscrire auprès d'un groupe de soutien qui compte un minimum de 50 membres et qui respecte certaines exigences en matière d'AEF. En vertu de cette dernière option, la *South Carolina Association of Independent Home Schools* (SCAIHS), principal groupe de soutien de la Caroline du Sud, exige que ses membres participent aux activités du groupe durant un certain nombre d'heures, enseignent toutes les matières du programme officiel, réalisent un plan d'apprentissage et produisent un bulletin-maison. La valeur de ces outils est reconnue dans cet État, même s'ils ont été élaborés par l'association elle-

même et non par le gouvernement. Ils libèrent ainsi les parents « de tout autre obligation ou interaction avec les pouvoirs publics » (Dumond, 2016, p. 46).

Selon Dumond (2016), la participation active des familles AEF à ce genre de « communauté de pratiques » donne lieu à un espace d'échanges et d'expérimentations pédagogiques riche et stimulant (p. 59) ce qui constitue un facteur de protection pour le respect du droit de l'enfant à l'éducation. En outre, ce type de regroupement de parents permet de jouer un rôle de protection sociale étant donné que les membres du groupe de soutien peuvent signaler tout abus ou négligence de la part d'un parent, si une situation devait survenir. Dumond suggère aux intervenants chargés du suivi de recommander aux parents AEF nouvellement inscrits d'adhérer à un groupe de soutien ou de poursuivre leur implication avec un groupe dont ils sont déjà membres. De plus, le groupe de soutien pourrait faciliter le processus d'évaluation de l'expérience éducative des enfants, étant donné que la participation aux activités du groupe est en soi une preuve qu'il y a bel et bien une démarche éducative et une volonté d'enrichissement de la part des familles. Le modèle présenté dans l'étude de Dumond diffère du modèle de la Caroline du Sud étant donné que les groupes de soutien participants à l'étude « offrent un enrichissement de l'expérience éducative plutôt qu'un encadrement exclusif de l'instruction suivie à la maison à la place des autorités scolaires » (p. 119).

1.1.5.3. Au Canada et au Québec

Au Canada, l'éducation est de juridiction provinciale, ce qui veut dire que le suivi de l'AEF est une responsabilité des provinces. Bien que celles-ci diffèrent dans leurs pratiques, elles aspirent toutes à ce que l'enfant éduqué en famille reçoive une instruction satisfaisante (*satisfactory instruction*) (Basham et coll., 2007, p. 6). Les différences entre les pratiques de suivi se situent essentiellement sur le plan des outils de suivi, que ce soit un plan de scolarisation annuel, des examens, un portfolio ou le nombre de rencontres, par exemple; et au plan du soutien offert aux familles, tel qu'un financement, de la formation ou l'accès aux locaux d'établissements publics. Toutes les provinces exigent des parents qu'ils informent les autorités quant à leur décision de faire l'AEF. L'Alberta, la Saskatchewan et le Québec exigent l'approbation d'un plan éducatif ou d'un document attestant une certaine progression chez l'enfant. Un financement est offert aux parents AEF en Alberta, dans certains districts scolaires de la Saskatchewan et en Colombie-Britannique (Van Pelt, 2015).

La Colombie-Britannique offre diverses possibilités de suivi aux familles AEF dont celle de s'associer à un organisme indépendant reconnu par le gouvernement. L'organisme *Self-Design* par exemple offre un programme de suivi mis en place par des parents AEF et des éducateurs professionnels conçu pour assurer le suivi des apprentissages effectués par les enfants AEF. Les parents s'engagent à communiquer régulièrement avec leur consultant en apprentissage et à lui remettre un rapport hebdomadaire des activités et des progrès de leur enfant (Brabant, 2013). À l'aide d'une grille « d'équivalence », le consultant convertit les activités réalisées à la maison et décrites par le parent en compétences reconnues par le ministère de l'Éducation, et est ainsi en mesure de produire un rapport d'apprentissage. Un échange téléphonique récent (août 2017) avec une représentante de *Self-Design* a révélé qu'une importante clientèle *unschooler* utilise leurs services. En produisant un rapport hebdomadaire des activités réalisées par leurs enfants, les parents démontrent que leur enfant vit une expérience éducative de qualité, sans pour autant compromettre leur système de valeurs pédagogiques par l'imposition d'un programme ou d'un système de notation. Le consultant en apprentissage attribué à chacune des familles permet de maintenir un lien avec ces familles et de leur offrir le soutien et les ressources dont elles pourraient avoir besoin.

Au Québec, dans le cadre d'une recherche-formation, un comité d'experts de terrain constitué de deux acteurs scolaires chargés du suivi de l'AEF depuis plusieurs années et de deux parents AEF expérimentés et engagés s'est penché sur la question du suivi de l'AEF dans un contexte québécois (Brabant, 2015). Participant à cinq journées de travail réparties sur une durée d'une année (printemps 2014 au printemps 2015), le comité a pu élaborer une proposition de suivi jugée acceptable autant par les parents AEF que par les acteurs scolaires chargés du suivi. Au terme d'une autoformation accompagnée et à l'aide d'un processus de prise de décision par consensus, le comité a pu produire une série de suggestions relatives au suivi de l'AEF. Ces dernières ont ensuite été identifiées comme « idéales », « acceptables » ou « inacceptables » par l'ensemble des participants puis examinées et rediscutées en groupe afin de ne retenir que les suggestions jugées unanimement acceptables ou idéales par l'ensemble des acteurs. La figure 2 illustre cette proposition.



Figure 2: La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec: une proposition consensuelle construite par des acteurs scolaires et des parents-éducateurs expérimentés (Brabant, 2017)

La proposition de suivi comprend un dispositif central d'orientation, un dispositif régional de gestion et de collaboration, des modalités d'évaluation et une offre de soutien.

-Le dispositif central d'orientation : Les participants souhaiteraient la mise en place d'une table de concertation composée de représentants, de spécialistes et d'experts de l'AEF, d'un comité représentatif permanent au MEESR constitué d'intervenants sélectionnés par le gouvernement et des représentants de parents AEF, le tout éclairé par la recherche scientifique portant sur l'AEF et son suivi.

-Le dispositif régional de gestion et de collaboration : Les participants souhaiteraient la création d'un comité régional qui serait responsable d'établir des ponts entre le gouvernement et les groupes de soutien régionaux d'AEF en plus de centraliser les ressources, les services et les budgets destinés aux familles AEF. Ce comité réunirait des évaluateurs externes (ne font pas partie du personnel scolaire et ne sont pas des parents AEF) spécialisés dans l'AEF et acceptés par les deux parties (parent AEF et gouvernement).

-Les modalités d'évaluation : Les participants estiment que seuls les apprentissages réalisés dans la langue d'enseignement et les mathématiques devraient faire l'objet d'une évaluation normative. Les outils d'évaluation peuvent être la présentation d'un projet d'apprentissage, d'un portfolio, de rencontres ou d'entrevues et d'une passation d'épreuves standardisées (ministérielles ou autres) si désiré par les parents AEF.

-L'offre de soutien : Les participants ont nommé diverses ressources pouvant être mises à la disposition des familles AEF telles que l'accès aux différentes ressources scolaires existantes (locaux, gymnase, laboratoire, programmes scolaires, épreuves des années antérieures, etc.) et d'autres ressources créées spécialement pour les parents AEF (ex. : ouverture d'un service Allô prof durant le jour, formation à distance pour les enfants du secondaire, participation au réseau des Écoles éloignées en réseau, organisation de rencontres d'information pour les parents, un soutien financier pour l'achat de matériel éducatif, une mise en ligne des ressources et des informations

relatives à l'AEF, une consolidation des groupes de soutien qui pourraient être financées par le gouvernement afin d'être soutenues dans leur travail auprès des familles).

Cette proposition construite par des acteurs et recueillie par la recherche a partiellement inspiré le cadre légal établi subséquemment dans la province. En effet, le ministre de l'Éducation a déposé en juin 2017 le projet de loi 144 qui visait à régulariser le statut des enfants AEF et à protéger le droit à l'éducation de tous les enfants du Québec. Voici un extrait des notes explicatives du projet de loi, qui fut adopté par l'Assemblée nationale en novembre 2017 :

Ce projet de loi a principalement pour but [...] de renforcer les mesures visant le respect de l'obligation de fréquentation scolaire. [...] Aussi, le projet de loi précise certaines dispositions relatives à la situation de l'enfant dispensé de l'obligation de fréquenter une école au motif qu'il reçoit à la maison un enseignement approprié. À cet égard, il établit les conditions afférentes à une telle dispense ainsi que le devoir du gouvernement de déterminer les normes réglementaires applicables en matière d'enseignement à la maison. (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2017)

Ainsi, le gouvernement spécifiait les conditions nécessaires à l'obtention de la dispense de fréquentation scolaire pour la pratique de l'AEF, pour l'enfant qui :

Reçoit à la maison un enseignement approprié, pourvu que soient remplies les conditions suivantes :

- a) un avis écrit à cet effet est transmis par ses parents à la commission scolaire compétente;
- b) un projet d'apprentissage est soumis à la commission scolaire compétente et mis en œuvre par ses parents;
- c) toute autre condition ou modalité déterminée par règlement du gouvernement, notamment celles relatives aux principes directeurs de ce type d'enseignement, aux caractéristiques du projet d'apprentissage, à l'évaluation de la progression de l'enfant et au processus applicable en cas de difficulté liée au projet d'apprentissage ou à sa mise en œuvre. (Loi sur l'instruction publique, 2019)

La loi prévoyait par ailleurs la constitution d'une Table de concertation en matière d'enseignement à la maison, ainsi que la publication d'un guide proposant des bonnes pratiques en matière d'enseignement à la maison.

Par la suite, un premier règlement, entré en vigueur le 1^{er} juillet 2018, a déterminé certaines conditions devant être remplies par la famille AEF, les modalités du suivi par le ministre, ainsi que les mesures de soutien devant être offertes par les commissions scolaires. Le règlement stipulait que les parents ont le choix entre deux options par rapport au contenu du projet d'apprentissage : soit appliquer les programmes d'études établis par le ministère, soit proposer un projet

d'apprentissage différent qui comporte des activités variées et stimulantes visant l'acquisition de connaissances, de compétences et de disciplines appartenant à cinq domaines d'apprentissage, soient a) les langues, b) la mathématique, la science et la technologie, c) les arts, d) le développement de la personne, et e) l'univers social (pour les enfants de 9 ans et plus).

Le règlement prévoyait également un soutien matériel et professionnel de la part des commissions scolaires (ex. : livres, laboratoires, psychologues, dans la limite de leur disponibilité), des rapports écrits de la part des parents et une rencontre de suivi annuelle avec un représentant du ministre, pour apprécier la progression de l'enfant.

De plus, une variété d'options relatives au mode d'évaluation de la progression de l'enfant offrait une certaine marge de manœuvre aux parents qui ne souhaitaient pas soumettre leur enfant à des épreuves standardisées. En effet, les parents pouvaient choisir parmi cinq options relatives à l'évaluation, celle-ci pouvant être réalisée par un établissement d'enseignement privé choisi par la famille, ou par un titulaire d'une autorisation d'enseigner, permettant aux parents de choisir un enseignant dont le profil les satisfait. D'autres formes d'évaluation telle que la présentation d'un portfolio est prévue également.

Toutefois, le nouveau gouvernement a amendé ce règlement à l'été 2019, pour imposer l'application de tous les programmes d'études (l'exigence que le projet d'apprentissage présente des activités dans les domaines des arts et du développement de la personne a toutefois été retirée), la présence de l'enfant à la rencontre de suivi ainsi que la passation des évaluations ministérielles.

Dans cette première partie du chapitre de problématique, nous avons présenté les éléments de contexte situant l'*unschooling* dans le mouvement plus large de remise en question de la forme scolaire, de l'éducation alternative, puis de l'AEF, en présentant sa définition, ses motifs d'émergence et ses répercussions. La reconnaissance de ces derniers constitue un des nombreux enjeux qui sous-tend la question du suivi des familles *unschoolers*. Une recension des pratiques de suivi en vigueur et des différentes propositions de suivi de l'AEF au Québec et dans le monde a permis d'apporter un certain éclairage à ce sujet. Ce contexte étant établi, dans la prochaine partie,

nous exposerons le problème que cette recherche vise à investiguer, soit le suivi de l'éducation des enfants dans un contexte d'*unschooling*.

1.2. Le problème

Cette partie vise à présenter le problème qui sera investigué dans le cadre de ce mémoire, soit le suivi de l'éducation des enfants dans un contexte d'*unschooling*. Bien qu'une recension de la littérature nous ait permis d'avoir une vue d'ensemble sur les différentes pratiques de suivi existantes, on ne sait lesquelles seraient souhaitées par les parents *unschoolers* puisqu'aucune de ces études n'a porté sur le point de vue de ces derniers. Dans le but de bien introduire la question de recherche, nous présenterons les différents obstacles au suivi de l'AEF tels que recensés par la littérature scientifique et gouvernementale, lesquels peuvent expliquer une tendance à l'absence d'interaction des familles *unschoolers* avec les autorités institutionnelles, une situation qui peut compromettre le respect du droit de certains enfants à l'éducation.

1.2.1. Les obstacles au suivi de l'*unschooling*

Étant donné l'absence d'étude portant spécifiquement sur le suivi dans un contexte d'*unschooling*, nous nous sommes tournés vers des écrits qui portent sur les difficultés inhérentes au suivi de l'AEF et ce, sans égard au type d'approche utilisée par les parents. À travers nos lectures sur les différentes pratiques de suivi au Québec et ailleurs, nous avons identifié trois principaux obstacles à une collaboration optimale entre agents institutionnels en charge du suivi et parents AEF: 1) la relation déséquilibrée entre les différents acteurs, 2) le manque de formation des intervenants chargés du suivi et 3) l'évaluation. Étant donné la nature des apprentissages informels et le parcours souvent atypique des enfants *unschoolers*, il est possible de croire que ces obstacles se posent encore plus sévèrement dans un suivi réalisé auprès des familles privilégiant une approche éducative non-structurée. Les obstacles au suivi présentés dans cette partie proviennent de sources scientifiques et gouvernementales et seront exposés en respectant cet ordre de présentation.

1.2.1.1. La relation déséquilibrée entre les acteurs

Quatrevaux (2011) estime qu'il peut y avoir une situation de conflit d'intérêts dans la relation qui existe entre les autorités institutionnelles et les parents AEF. Selon lui, les cadres institutionnels

n'ont pas nécessairement intérêt à voir fleurir l'enseignement à domicile au sein de la société; leur profession en serait menacée. En effet, l'agent institutionnel chargé du suivi peut vivre un dilemme identitaire où il sent le besoin de prouver aux parents que ses longues études en pédagogie ne peuvent équivaloir à l'« amateurisme pédagogique» (Quatrevaux, 2011, p. 41) des parents AEF.

Par ailleurs, lorsque l'intervenant est un cadre scolaire, il peut exercer une pression indue sur les parents, les incitant à inscrire l'enfant à l'école si le retrait de ce dernier menace le maintien d'une classe ou d'une école (Brabant, 2013).

De plus, Brabant (2013) met en évidence un problème d'inadéquation entre les définitions divergentes du rôle du parent : le système scolaire voit le parent AEF comme un simple parent d'élève alors que le parent AEF se voit comme un citoyen doté d'initiative, de créativité et de compétences en éducation. De surcroît, il arrive que le parent se voie refuser des ressources et des services, disponibles gratuitement aux autres enfants du système scolaire, sous prétexte qu'il est une « exception » à la « règle » de la fréquentation scolaire.

1.2.1.2. Le manque de formation des intervenants

Quelques écrits témoignent du manque d'expérience et de formation des intervenants mandatés pour faire le suivi de l'AEF. Ces derniers n'ont pas un encadrement juridique clair ni d'experts vers qui se tourner en cas de difficulté dans le cadre de leur travail. Par ailleurs, les intervenants eux-mêmes admettent être insuffisamment formés pour évaluer une expérience éducative qui diffère de celle vécue à l'école et se plaignent d'un manque de moyens, de temps et de directives claires dans l'exercice de leur fonction (Brabant, 2013, p. 203).

Par ailleurs, ces intervenants semblent exiger indûment l'excellence pour les enfants scolarisés en famille :

[...] ces derniers [les inspecteurs] prennent pour modèle l'élève modèle dont les programmes officiels permettent de dresser un portrait-robot, différent [statistiquement] de l'élève moyen, dont les résultats intègrent ceux, évidemment beaucoup plus faibles, d'environ un quart de la population scolaire. Ce modèle est en définitive celui de l'excellence. (Quatrevaux, 2011, p. 40)

Cette situation suscite des inquiétudes chez les parents AEF qui craignent une évaluation négative où leur enfant serait considéré « défaillant » face aux exigences élevées des intervenants.

Le manque de formation des intervenants place ces derniers dans des situations conflictuelles avec les parents AEF. Ils doivent parfois faire face à un sentiment de méfiance et de colère de leur part. Cette situation pose d'autant plus problème lorsque l'intervenant effectue le suivi auprès d'une famille privilégiant l'apprentissage informel. Dans *L'apprentissage informel expliqué à mon inspecteur*, Renau (2012) soulève la question du temps des apprentissages : « la pression sociale est lourde pour les familles qui suivent le rythme de leur enfant, quand ce rythme ne conduit pas à une trajectoire parallèle aux programmes scolaires pour les matières les plus scolaires » (Renau, 2012, p. 34). À titre d'exemple, l'apprentissage tardif de la lecture est souvent ce qui inquiète le plus les intervenants et ce, même si une étude suggère que les enfants qui apprennent à lire tardivement rejoignent rapidement le niveau standard des enfants scolarisés (Thomas et Pattison, 2013). Quelques pratiques typiques associées à l'apprentissage informel, telles que le recours à l'observation, la conversation et l'exploration, constituent souvent l'intégralité du curriculum des familles (Thomas et Pattison, 2013). Il est facile d'imaginer la difficulté que cela peut poser aux intervenants lorsque vient le temps d'évaluer la progression des apprentissages et le développement des enfants évoluant dans un tel cadre.

Du côté des sources gouvernementales, le Protecteur du citoyen (2015) cite aussi les difficultés des instances chargées du suivi à se doter d'une expertise pour encadrer et évaluer les projets d'apprentissage des familles AEF et insiste sur l'importance pour le gouvernement de mieux soutenir les intervenants scolaires dans leur travail de suivi auprès des familles. Le Protecteur du citoyen demande à cet effet un examen des pratiques actuelles d'évaluation et de suivi ainsi qu'une plus grande concertation entre les intervenants responsables des dossiers de scolarisation à domicile.

1.2.1.3. L'évaluation

La question de l'évaluation et de sa forme constitue une source importante de conflit entre les parents AEF et l'instance chargée du suivi (Brabant, 2015). Plusieurs parents AEF contestent une évaluation de type scolaire, jugée inadaptée au contexte éducatif propre à l'AEF. Par ailleurs, ce

type d'évaluation à visée comparative, n'est pas considéré utile dans un contexte d'AEF, selon les parents (Brabant, 2015).

Le déséquilibre des rôles dans la relation entre parents AEF et acteurs institutionnels, le manque de formation de ces derniers et la question délicate de l'évaluation de la progression des apprentissages constituent des obstacles au suivi de l'AEF. Cette situation peut être à l'origine d'une absence d'interaction entre les familles AEF, notamment les *unschoolers*, et les autorités chargées du suivi. Dans la partie qui suit, nous présenterons les risques associés à cette absence d'interaction.

1.2.2. Les risques d'une absence d'interaction

Différents points de vue sont exprimés dans la littérature à propos de l'importance d'un suivi de l'AEF et des risques de son absence. Kunzman et Gaither (2013) proposent une revue de littérature sur divers aspects de l'AEF incluant l'aspect légal de cette pratique. Les auteurs observent une différence de point de vue chez les juristes par rapport à la question du suivi. En effet, il apparaît que certains juristes, partisans ou pas de l'AEF, plaident pour un suivi minimal, voire une absence totale de suivi, qu'ils justifient par des motivations libérales dont l'objectif est de respecter le droit des parents à assumer seuls l'entière responsabilité de l'éducation de leur enfant. Ces droits sont en effet protégés par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme sur le droit des enfants à l'éducation et le droit des parents de choisir le type d'éducation pour leurs enfants :

Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite. (ONU, 1948, section 1 de l'article 26)

Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (ONU, 1948, section 3 de l'article 26)

Cependant, certains juristes mettent de l'avant des préoccupations relatives aux droits de l'enfant (droit à l'éducation, à l'équité entre les genres, à l'autonomie de pensée, etc.) pour plaider en faveur d'une certaine forme de suivi modéré visant à équilibrer le droit des parents d'éduquer leurs enfants et la volonté de l'État de protéger ces enfants contre toute forme d'abus ou de négligence.

Comme l'actualité vient parfois le rappeler, l'AEF (structuré ou pas) peut être vécue d'une manière irrespectueuse des droits de l'enfant, dans lequel ce dernier peut recevoir une éducation « étriquée, socialement déconnectée, dans laquelle les parents poussent jusqu'à l'excès des principes religieux, sociaux ou culturels qu'ils pensent bons pour leur enfant » (Pardo, 2014, p. 117).

Des témoignages d'adultes ayant été victimes d'une expérience éducative irrespectueuse de leurs droits viennent appuyer l'importance d'une certaine forme de suivi de la pratique. La *Coalition for Responsible Home Education* (CRHE), un groupe fondé et administré par des adultes issus de l'AEF, a réuni sur son site une quarantaine de témoignages d'enfants AEF, maintenant adultes, qui expriment les effets nuisibles et les conséquences parfois tragiques du manque ou de l'absence de suivi de leurs apprentissages. Selon eux, les effets néfastes associés à cette absence auraient pu être évités si leurs parents avaient été soutenus ou accompagnés dans leur pratique. Cette coalition vise, notamment par la publication de ces témoignages, à sensibiliser la population et les autorités politiques à l'importance d'un suivi des apprentissages, même minimal. Sur son site web, l'organisme clarifie sa position à l'égard du *unschooling* :

Nous pensons que la non-scolarisation, qui implique un apprentissage dirigé par l'enfant avec des parents qui jouent le rôle de facilitateurs, peut être une expérience éducative positive et peut favoriser la réussite des élèves. Cependant, nous nous opposons à ce que la non-scolarisation soit invoquée pour excuser ou cacher la privation d'éducation. Nous avons développé notre page « reconnaître la négligence éducative » en gardant à l'esprit la non-scolarisation, dans le but d'aider les personnes concernées à faire la différence entre des méthodes pédagogiques innovantes comme la non-scolarisation et l'échec scolaire. [traduction libre]¹³ (CRHE, 2019)

On retrouve sur la page web « Reconnaître la négligence éducative », auquel ce passage fait référence, une liste des différents « indices » qui peut indiquer, selon l'association CRHE, une présence de négligence éducative. Parmi ces indices, on retrouve une absence de philosophie de l'éducation chez les parents et un environnement pauvre sur le plan culturel et social. Par exemple, l'enfant n'a pas accès à des livres, ne reçoit pas une attention individualisée, n'est pas

¹³ Citation originale: “We believe that unschooling, which involves child-led learning with parents serving as facilitators, can be a positive educational experience and can foster student success. However, we oppose unschooling being invoked to excuse or hide educational deprivation. We developed our “Recognizing Educational Neglect” page with unschooling in mind, in an effort to help concerned individuals differentiate between innovative educational methods like unschooling and failure to education.”

impliqué dans des activités stimulantes, est contraint à effectuer de nombreuses tâches ménagères lui laissant peu de temps pour jouer et apprendre, etc.¹⁴ (CRHE, 2019).

Finalement, West (2009) met en garde contre les risques d'une absence de suivi des familles AEF en insistant sur l'importance d'un « regard extérieur » sur l'éducation dispensée. Il affirme que 95 % des signalements de négligence ou de violence parentale sont émis par des enseignants ou des agents scolaires. N'étant pas à l'école, les enfants non scolarisés qui seraient victimes d'abus ont beaucoup moins de chance d'être repérés.

Cette partie nous a permis de bien comprendre les enjeux du respect du droit à l'éducation et de la protection de l'enfant soulevés par une situation d'absence d'interaction des familles *unschoolers* avec les autorités gouvernementales. À la lumière de ce contexte, il convient de s'intéresser à une forme de suivi adaptée au contexte de l'*unschooling* afin de susciter l'adhésion des familles et de favoriser des échanges harmonieux entre ces derniers et les autorités chargées du suivi. Dans la partie qui suit, nous verrons en quoi l'absence d'un modèle de suivi conçu spécifiquement pour un contexte d'*unschooling* justifie de s'y intéresser et d'en faire une question générale de recherche.

1.2.3. L'absence d'un modèle de suivi adapté à l'*unschooling*

La recension des différentes pratiques de suivi réalisée dans la première partie de ce chapitre a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les pratiques actuelles de suivi et d'émettre l'hypothèse que certaines d'entre elles pourraient être adaptées au contexte de l'*unschooling*. En effet, certains chercheurs rappellent l'importance de respecter la variété des pratiques et des principes éducatifs (Allan et Jackson, 2010) en préconisant une approche de soutien plutôt que de contrôle (Allan et Jackson, 2010; Brabant, 2013). Parmi les six approches types identifiées par Brabant (2013), celles de type « soutien », « intervision » et « autres pouvoirs » présentent un plus grand potentiel d'adhésion auprès des familles AEF :

¹⁴ Repéré à l'adresse suivante : <https://www.responsiblehomeschooling.org/educational-neglect/recognizing-educational-neglect/>

[...] l'approche d'« intervision » conjugue le meilleur des compétences éducatives parentales et professionnelles, en même temps que les limites des uns sont compensées par les limites des autres, dans une relation de collaboration centrée sur l'intérêt de l'enfant. Si on y ajoute l'approche de soutien, qui offre sans contraindre, l'enfant peut bénéficier également de ressources éducatives publiques ou privées, que l'État a l'obligation de lui offrir, gratuitement, selon la Convention des droits de l'enfant. Enfin, les « autres pouvoirs » que sont par exemple le groupe de soutien, les évaluateurs externes, les organisations municipales, permettent l'introduction de tiers pour rompre le face à face école-famille tout en l'enrichissant. (Brabant, 2017, p. 10)

Cependant, ces études ne font pas de distinction entre l'AEF structuré et l'AEF non structuré, ce qui ne permet pas de dire avec certitude que ces pratiques soient pertinentes dans un contexte d'*unschooling*. En effet, cette pratique éducative privilégie les apprentissages libres et auto-dirigés, souvent dans des contextes informels, contextualisés, où apprendre n'est pas une fin en soi (Becket et Hager, 2002). Le parcours éducatif atypique des enfants *unschoolers* pose un réel défi aux intervenants chargés de l'évaluation de la progression des apprentissages (Renau, 2012) de ces enfants. En effet, les intervenants admettent ne pas avoir les outils nécessaires pour évaluer et apprécier une expérience éducative qui diffère de celles vécues généralement à l'école (Brabant, 2013). Par ailleurs, bien que Thomas et Pattison (2008) décrivent les éléments dont il faudrait tenir compte lors de l'appréciation d'une expérience éducative de type *unschooling*, soit le curriculum informel, l'interaction avec ce curriculum et le rôle central joué par le parent, ils ne décrivent pas les outils et les mesures pouvant être utilisées pour y arriver.

En plus de l'absence d'études portant sur l'appréciation d'une expérience éducative atypique telle que l'*unschooling*, aucune étude ne porte sur l'approche de suivi qui serait souhaitée par les parents *unschoolers*, les principaux collaborateurs dans le suivi de leur pratique. Ceci justifie de s'y intéresser et de tenter d'éclairer les législateurs soucieux d'offrir un suivi inclusif et respectueux de la variété des pratiques éducatives au sein de la communauté de l'AEF.

En résumé, les obstacles au suivi de l'AEF, probablement exacerbés chez les familles *unschoolers*, mis en tension avec les risques du non suivi de l'expérience éducative de ces enfants, appellent une résolution éclairée. À cette fin, l'absence d'étude portant sur l'appréciation d'une expérience éducative préconisant des apprentissages informels en contexte familial, comme l'*unschooling*, de modèle de suivi conçu spécialement pour un contexte éducatif de type *unschooling* et de propositions de suivi émises par les principaux concernés par celui-ci, soit les parents *unschoolers*,

justifient d'en faire une question générale de recherche, que nous présenterons dans la partie qui suit.

1.3. La question générale de recherche

Une brève revue de la littérature a permis de cerner les facteurs irritants et d'opposition pouvant exister entre autorités institutionnelles et familles *unschoolers*. Cette situation pourrait être à l'origine d'une absence d'interaction entre les différents acteurs, une situation qui soulève des enjeux et comporte des risques, notamment par rapport au droit de l'enfant à l'éducation et à la protection de l'enfant. Bien qu'il existe de nombreuses pratiques de suivi de l'AEF en général, on ne sait pas si les parents *unschoolers* jugent ces pratiques adaptées à leur contexte. Ainsi, étant donné l'absence de recherches scientifiques s'intéressant au suivi dans ce contexte ou privilégiant le point de vue des parents *unschoolers* sur le suivi de leur pratique, il convient de demander directement à ces derniers de décrire le type de suivi qu'ils souhaiteraient avoir, afin de susciter autant que possible leur adhésion et leur collaboration.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la proposition de suivi émise par les parents soit compatible avec l'obligation de l'État de protéger le droit de l'enfant à l'éducation, celui-ci étant la principale raison d'être du suivi. La question générale de recherche est donc :

Quel suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable dans un contexte d'*unschooling*, en prenant en compte le point de vue des parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation ?

La présente étude poursuit ainsi deux objectifs spécifiques :

1. Décrire la proposition de suivi recueillie auprès de parents *unschoolers* québécois.
2. Évaluer le potentiel de cette proposition à protéger le droit de l'enfant à l'éducation.

Dans le prochain chapitre, nous explorerons la notion de droit de l'enfant à l'éducation afin de mieux répondre à la question générale de recherche et de la préciser.

DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre de référence relatif au droit de l'enfant à l'éducation, qui sera utilisé au moment de l'analyse des résultats. Pour ce faire, nous présenterons, dans un premier temps, les critères et les dimensions d'une éducation de qualité tels qu'établis par l'ONU (1999a et 1999b). Nous exposerons, dans un deuxième temps, comment nous en avons tiré un modèle de référence constitué de cinq conditions du droit à l'éducation. Nous présenterons ensuite les différentes adaptations que nous y avons effectuées afin de le rendre plus opérationnel dans un contexte d'*unschooling*.

2.1. Le droit à l'éducation

Nous présenterons dans cette partie les différentes étapes ayant mené au modèle de référence utilisé dans le cadre de ce mémoire. Deux sources sont à l'origine du modèle conceptuel ci-dessous : le premier document, intitulé Application du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (ONU, 1999a) explicite les éléments constituant l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels portant sur le thème du droit à l'éducation. Le deuxième document, intitulé La réalisation du droit à l'éducation, y compris l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (ONU, 1999b) a été publié par la Commission des Droits de l'Homme et la sous-commission de la lutte contre les mesures discriminatoires et de la protection des minorités.

2.1.1. Les composantes initiales du modèle de référence

Ces documents établissent : 1) quatre critères interdépendants pour mesurer la qualité de l'enseignement, soit les dotations suffisantes, l'accessibilité, l'acceptabilité et l'adaptabilité (ONU, 1999a) et 2) quatre dimensions caractérisant une éducation de qualité, soit un libre accès aux systèmes de formation, une éducation minimale, une éducation différenciée et un droit de participation et de responsabilité reconnus à la personne éduquée (ONU, 1999b).

Après une lecture des définitions de ces critères et dimensions données par l'ONU (1999a, 1999b) - que nous détaillerons plus loin - il nous était possible d'observer une forte relation de

correspondance entre les critères, d'une part, et les dimensions, d'autre part. Le tableau X ci-dessous permet de mettre en évidence cette relation.

Tableau 1 : La correspondance entre les critères de qualité de l'éducation (ONU, 1999a) et les dimensions d'une éducation de qualité (ONU, 1999b)

Critères de la qualité de l'éducation (ONU, 1999a)	Dimensions d'une éducation de qualité (ONU, 1999b)
Dotations suffisantes	---
Accessibilité	Un libre accès aux systèmes de formation
Acceptabilité	Une éducation minimale
Adaptabilité	Une éducation différenciée
----	Un droit de participation et de responsabilité reconnu à la personne éduquée

Les critères de qualité : « accessibilité », « acceptabilité » et « adaptabilité » ont une dimension éducative correspondante. En revanche, aucune dimension ne semble correspondre au critère « dotations suffisantes » et aucun critère ne correspond à la dimension «droit de participation et de responsabilité reconnu à la personne éduquée ».

2.1.2. Les conditions du droit à l'éducation

Le modèle ci-dessous (figure 3) réunit, dans notre synthèse personnelle, l'ensemble de ces critères et dimensions sous forme de cinq « conditions » de respect du droit à l'éducation. En effet, il apparaît que si, pour s'assurer du respect du droit à l'éducation, des «dimensions» de l'éducation doivent être examinées afin d'évaluer leur qualité à la lumière de «critères» de qualité, on peut considérer que ces composantes constituent des «conditions» de respect du droit à l'éducation. Nous les schématisons comme suit.

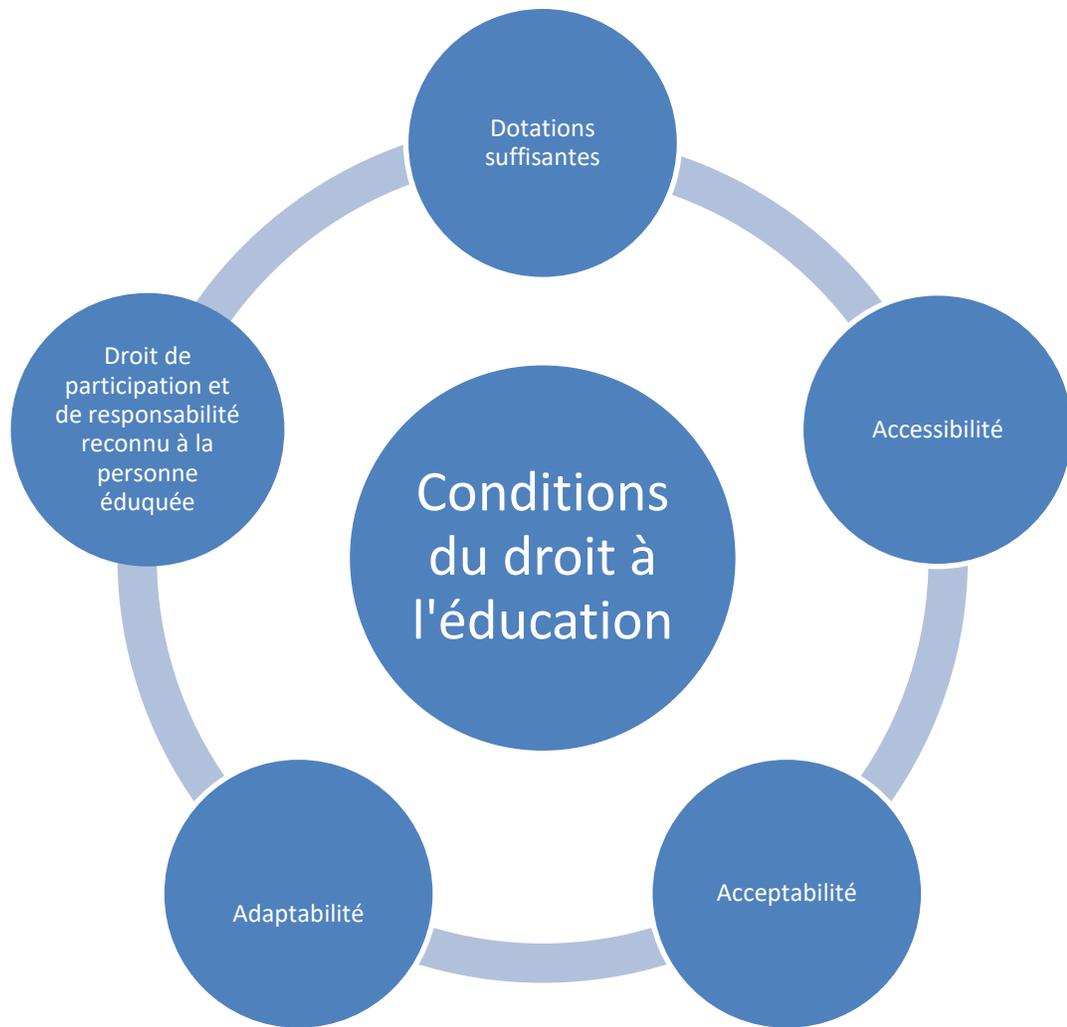


Figure 3 : Les conditions du respect du droit à l'éducation (adapté de ONU, 1999a et 1999b)

Dans les sections qui suivent, chacune des conditions du droit de l'enfant de ce modèle sera détaillée à partir des sources d'origine (ONU, 1999a et 1999b).

La première condition : « dotations suffisantes »

Cette condition implique que les programmes éducatifs et les établissements d'enseignement existent en nombre suffisant, que les conditions sanitaires dans ces établissements sont bonnes, que le nombre d'élèves par enseignant n'est pas trop élevé, que le matériel pédagogique est adéquat et de qualité et que les enseignants sont dûment formés et bien outillés pour répondre aux besoins des apprenants.

La deuxième condition : « accessibilité »

Cette condition implique que les établissements sont accessibles à tous, sans discrimination liée à la langue, au sexe, à la nationalité, la religion ou autre. Le lieu où l'enseignement est dispensé est accessible physiquement ou, si cela n'est pas possible, via des technologies modernes comme les cours à distance, par exemple.

La troisième condition : « acceptabilité »

Cette condition implique que l'éducation dispensée permet de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins sont cités dans la Déclaration Mondiale de l'éducation pour tous, un document réalisé par l'UNESCO et adopté lors de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990) :

Les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. (UNESCO, 1990, art. 1, p. 7)

Par ailleurs, l'éducation permet de répondre aux finalités fondamentales qui lui sont généralement assignées, soit:

- a) L'épanouissement de la personnalité humaine, de ses dons et ses capacités ;
- b) Le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales;
- c) La capacité de chacun de devenir un membre utile de la société;
- d) La promotion de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques et religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. (ONU, 1999b, p. 8)

La quatrième condition : « adaptabilité »

Cette condition implique que « l'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel. » (ONU, 1999a, p. 4). L'éducation de qualité doit se construire « sur le respect des différences, sur la liberté personnelle, et repose, par conséquent, sur un véritable pluralisme d'offres éducatives, pluralisme traduisant la diversité des personnes, des aspirations et des projets (ONU, 1999b, p. 18).

La cinquième condition : « droit de participation et de responsabilité reconnu à la personne éduquée »

Cette condition implique que l'éducation dispensée considère l'apprenant comme un acteur important de son apprentissage, et ce, à tout âge :

Tout élève, même très jeune, ne peut être conduit à son plein épanouissement s'il n'est pas considéré, dans la mesure de ses capacités, comme un véritable acteur de sa propre éducation. (ONU, 1999b, p. 18)

L'éducation doit donc miser sur la participation de la personne éduquée et ce, en optant davantage pour des méthodes dites « actives » :

Il est remarquable que la Déclaration [Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous] évoque "les méthodes actives, fondées sur la participation" comme étant les plus "aptes à assurer cette acquisition et à permettre à ceux qui apprennent de réaliser pleinement leurs potentialités". Selon nous, cette dernière remarque ne saurait être comprise comme une note simplement pédagogique; elle permet, en réalité, une approche vraiment nouvelle des politiques éducatives, telles qu'elles devraient être conçues pour atteindre réellement les objectifs de l'éducation. (ONU, 1999b, p. 18)

Il faut donc comprendre cette condition comme l'insistance sur la possibilité d'une participation active de l'apprenant à son éducation. Pour mieux la comprendre, ainsi que celles qui précèdent, les indicateurs correspondants à chacune d'elles en illustreront l'application.

2.1.3. Les indicateurs de qualité de l'éducation

Toujours en se basant sur les deux documents de l'ONU (1999a, 1999b), nous avons recensé les différents indicateurs pouvant servir à mesurer le respect des cinq conditions du respect du droit à l'éducation. Ces indicateurs sont présentés dans la figure 4 suivante.

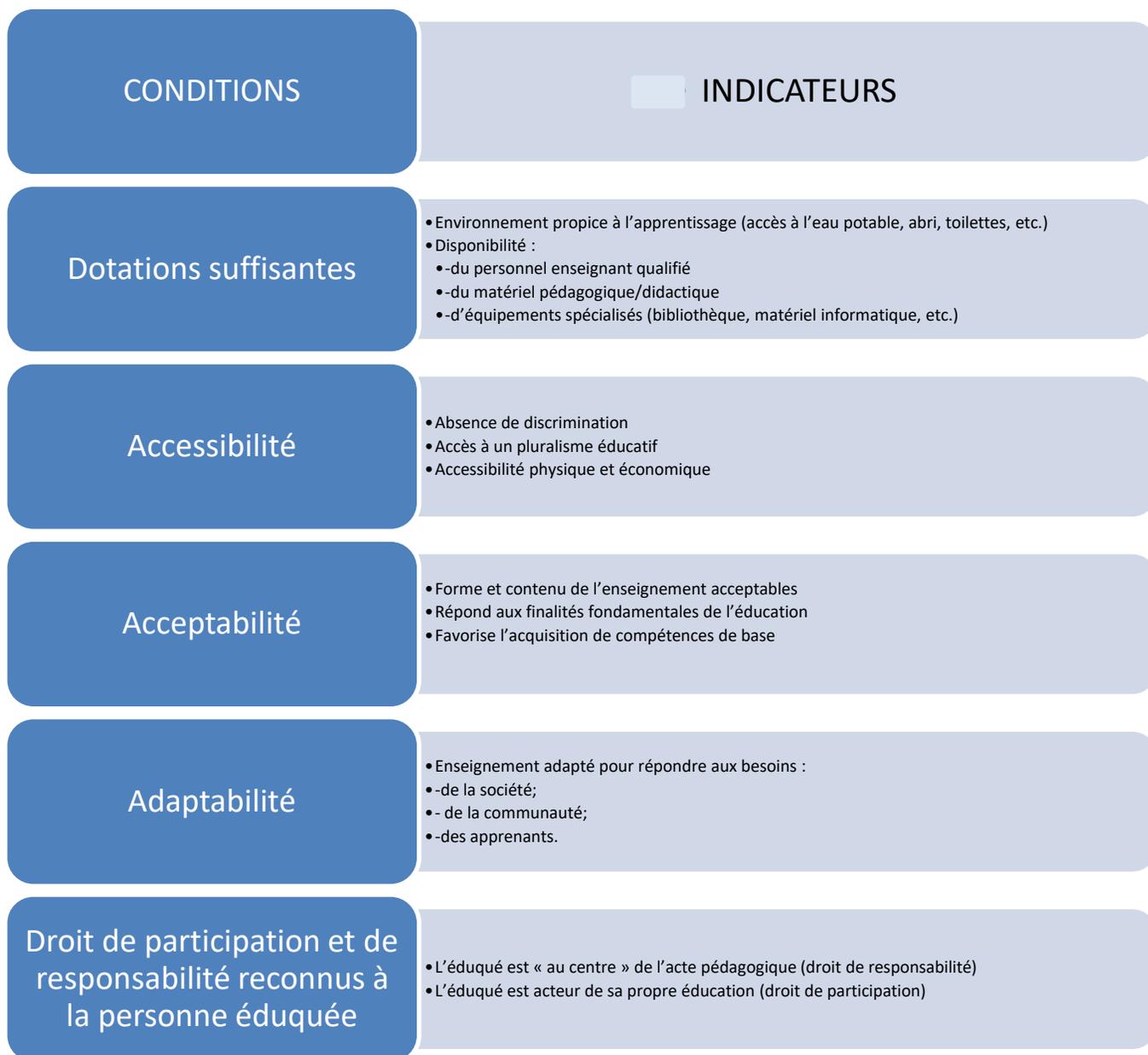


Figure 4 : Les conditions et les indicateurs inspirés des critères (ONU, 1999a) et des dimensions (ONU, 1999b) du droit à l'éducation

Pour la condition « dotations suffisantes », on retrouve les indicateurs en lien avec l'environnement offert à l'enfant. Ce dernier doit être propice à l'apprentissage avec un accès à l'eau potable et aux toilettes, une disponibilité d'enseignants qualifiés et de matériel pédagogique et didactique ainsi que du matériel spécialisé tel qu'un ordinateur par exemple. Pour la condition « accessibilité », les indicateurs de qualité sont une absence de discrimination basée sur le genre, la religion, le statut

social ou l'origine culturelle, une liberté de choisir le type d'éducation qui convient le mieux à l'enfant, et une accessibilité à l'éducation en dépit des limites physiques ou économiques qui peuvent exister. Pour la condition « acceptabilité », les indicateurs de qualité portent sur la qualité de la forme et du contenu de l'enseignement, une prise en compte des finalités fondamentales de l'éducation ainsi qu'une acquisition des compétences de base. Pour la condition « adaptabilité », les indicateurs de qualité sont en lien avec une adaptation de l'enseignement dans le but de répondre aux besoins changeants et divers de la société en général, mais aussi de la communauté et des apprenants eux-mêmes. Pour la condition « droit de responsabilité et de participation reconnus à la personne éduquée », les indicateurs évaluent le degré effectif de participation de l'apprenant dans son éducation et sa part de responsabilité dans le processus d'acquisition de connaissances.

Pour reprendre notre schématisation précédente, en y ajoutant les indicateurs de qualité, nous présentons la figure 5 suivante.

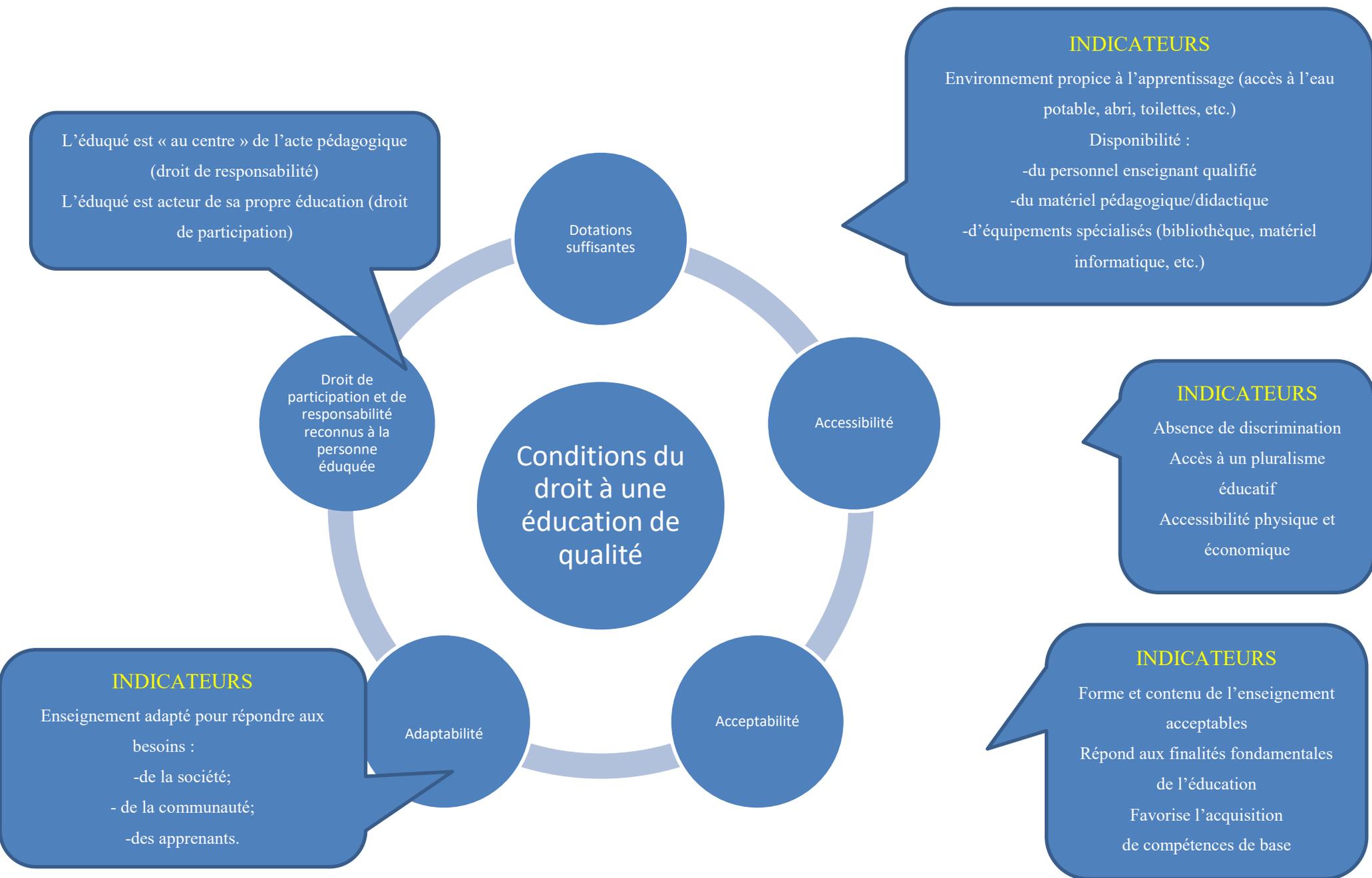


Figure 5 : Les conditions de respect du droit à l'éducation avec leurs indicateurs de qualité (adapté de ONU, 1999a et 1999b)

2.2. L'opérationnalisation du modèle de référence

Étant donné que le modèle de référence présenté dans la partie précédente est constitué de conditions visant à évaluer la qualité de l'éducation des États, donc pensés pour être utilisés à l'échelle nationale, ses indicateurs ne sont pas toujours pertinents dans un contexte familial tel que l'*unschooling*. La partie qui suit expose les étapes que nous avons réalisées en vue d'opérationnaliser ce modèle à un contexte familial et en ayant en tête l'éducation de l'enfant, plutôt que celle d'une personne de tout âge. Les correspondances entre les indicateurs originaux et nos indicateurs adaptés sont présentées dans un tableau plus bas.

2.2.1. L'adaptation des indicateurs de la condition « dotations suffisantes »

Sous la condition « dotations suffisantes », l'indicateur « personnel enseignant qualifié » a été remplacé par « personnes-ressources » en référence à toutes les personnes présentes dans l'entourage de l'enfant et qui sont susceptibles d'enrichir son expérience éducative. Les parents *unschoolers* considèrent comme d'excellents formateurs toute personne passionnée par un métier, un art, un sport ou autres et qui le partage spontanément avec l'enfant. Pour ce qui est du « matériel éducatif/didactique », cela fait référence à tout matériel pédagogique spécialisé, comme le matériel Montessori ou les jeux de logique mathématique, mais aussi tout autre « matériel » issu de la vie quotidienne comme des brindilles, une tasse à mesurer ou une liste d'épicerie. Ceci explique l'ajout entre parenthèses : « pouvant être issu de la vie quotidienne ».

2.2.2. L'adaptation des indicateurs de la condition « accessibilité »

Sous la condition « accessibilité », l'indicateur « absence de discrimination » a été remplacé par « même offre éducative pour les garçons et les filles ». Ce choix de réduction a été fait parce qu'il est difficile de croire qu'au sein d'une même famille, une discrimination basée sur la race, la religion ou l'origine culturelle puisse avoir lieu. Par contre, une discrimination basée sur le genre est possible. De plus, l'indicateur « accès à un pluralisme éducatif » a été remplacé par « libre accès à des systèmes de formation variés » pour détecter une situation où le parent interdirait l'accès à des manuels scolaires ou des établissements de formation à son enfant, et ce, même si celui-ci le souhaite, sous prétexte que cela contrevient aux valeurs familiales liées à l'apprentissage libre et informel. De plus, l'État devrait faciliter l'accès à des formations susceptibles d'enrichir

l'expérience éducative de l'enfant, si celui-ci ou son parent en exprime le besoin. En effet, il serait dommage d'interdire l'accès à un cours ou à une formation, sous prétexte que l'enfant n'est pas inscrit à temps plein au sein de l'institution désirée. Finalement, pour ce qui est de l'indicateur « accessibilité physique et économique », il cible des limites physiques ou économiques inhérentes à la situation familiale. En effet, il peut arriver que la famille ait besoin d'un soutien financier pour mener à bien son projet éducatif. Il se peut aussi que l'enfant n'ait pas accès à des formations, à un service de tutorat, à un service de soutien ou à un établissement d'enseignement, uniquement à cause d'une incapacité à se rendre sur les lieux, que ce soit en raison d'un lieu trop éloigné, d'une famille sans véhicule, d'un transport trop coûteux ou d'un établissement non accessible pour un enfant handicapé, par exemple.

2.2.3. L'adaptation des indicateurs de la condition « acceptabilité »

Les indicateurs d'« acceptabilité » sont restés relativement identiques, avec un léger changement au niveau du choix du terme « enseignement » remplacé par « expérience éducative », étant donné que les *unschoolers* ne se définissent pas comme des enseignants, mais plutôt comme des accompagnateurs ou des facilitateurs auprès de leur enfant. Ainsi, les mêmes critères de qualité s'appliquent sur la forme et le contenu de l'expérience éducative vécue par l'enfant. Celle-ci doit répondre aux finalités fondamentales assignées à l'éducation et favoriser l'acquisition de compétences de base.

2.2.4. L'adaptation d'un indicateur de la condition « adaptabilité »

Sous la condition « adaptabilité », le terme « enseignement » a été remplacé par « offre éducative » pour devenir : « offre éducative adaptée pour répondre aux besoins de la société, de la communauté et des apprenants ».

Les indicateurs sous la condition « droit de participation et de responsabilité reconnus à la personne éduquée » n'ont pas été modifiés, car ils sont tout à fait pertinents dans un contexte d'*unschooling*.

Le tableau 2 ci-dessous permet de mettre en évidence l'adaptation effectuée pour certains indicateurs. Les éléments en gras sont ceux ayant subi une modification.

Tableau 2 : L'adaptation des indicateurs pour leur opérationnalisation dans un contexte d'*unschooling*

Indicateurs ONU	Indicateurs dans un contexte d' <i>unschooling</i>
Dotations suffisantes	
Environnement propice à l'apprentissage (accès à l'eau potable, abri, toilettes, etc.)	Environnement propice à l'apprentissage (hygiène de vie, bienveillance parentale, respect, etc.)
Disponibilité du personnel enseignant qualifié	Disponibilité de personnes-ressources
Disponibilité du matériel pédagogique/didactique	Disponibilité de matériel pédagogique/didactique (pouvant être issu de la vie quotidienne)
Disponibilité d'équipements spécialisés (bibliothèque, matériel informatique, etc.)	Disponibilité d'équipements spécialisés (bibliothèque, matériel informatique, etc.)
Accessibilité	
Absence de discrimination (race, sexe, origine, religion)	Même offre éducative pour les garçons et les filles
Accès à un pluralisme éducatif	Libre accès à des systèmes de formation variés
Accessibilité économique	Accessibilité économique
Accessibilité physique	Accessibilité physique
Acceptabilité	
Forme et contenu de l'enseignement acceptables	Forme et contenu de l'expérience éducative acceptable
L'enseignement vise à répondre aux finalités fondamentales de l'éducation	L'expérience éducative vise à répondre aux finalités fondamentales de l'éducation
L'enseignement favorise l'acquisition de compétences de base	L'expérience éducative favorise l'acquisition de compétences de base

Adaptabilité	
Enseignement adapté pour répondre aux besoins de la société, de la communauté et des apprenants.	Enseignement adapté pour répondre aux besoins de la société, de la communauté et des apprenants.
Droit de participation et de responsabilité reconnus à la personne éduquée	
L'éduqué est « au centre » de l'acte pédagogique (droit de responsabilité)	L'éduqué est « au centre » de l'acte pédagogique (droit de responsabilité)
L'éduqué est acteur de sa propre éducation (droit de participation)	L'éduqué est acteur de sa propre éducation (droit de participation)

Il en résulte une version adaptée du modèle conceptuel du droit de l'enfant à l'éducation, tel que présenté dans la figure 6 ci-dessous.

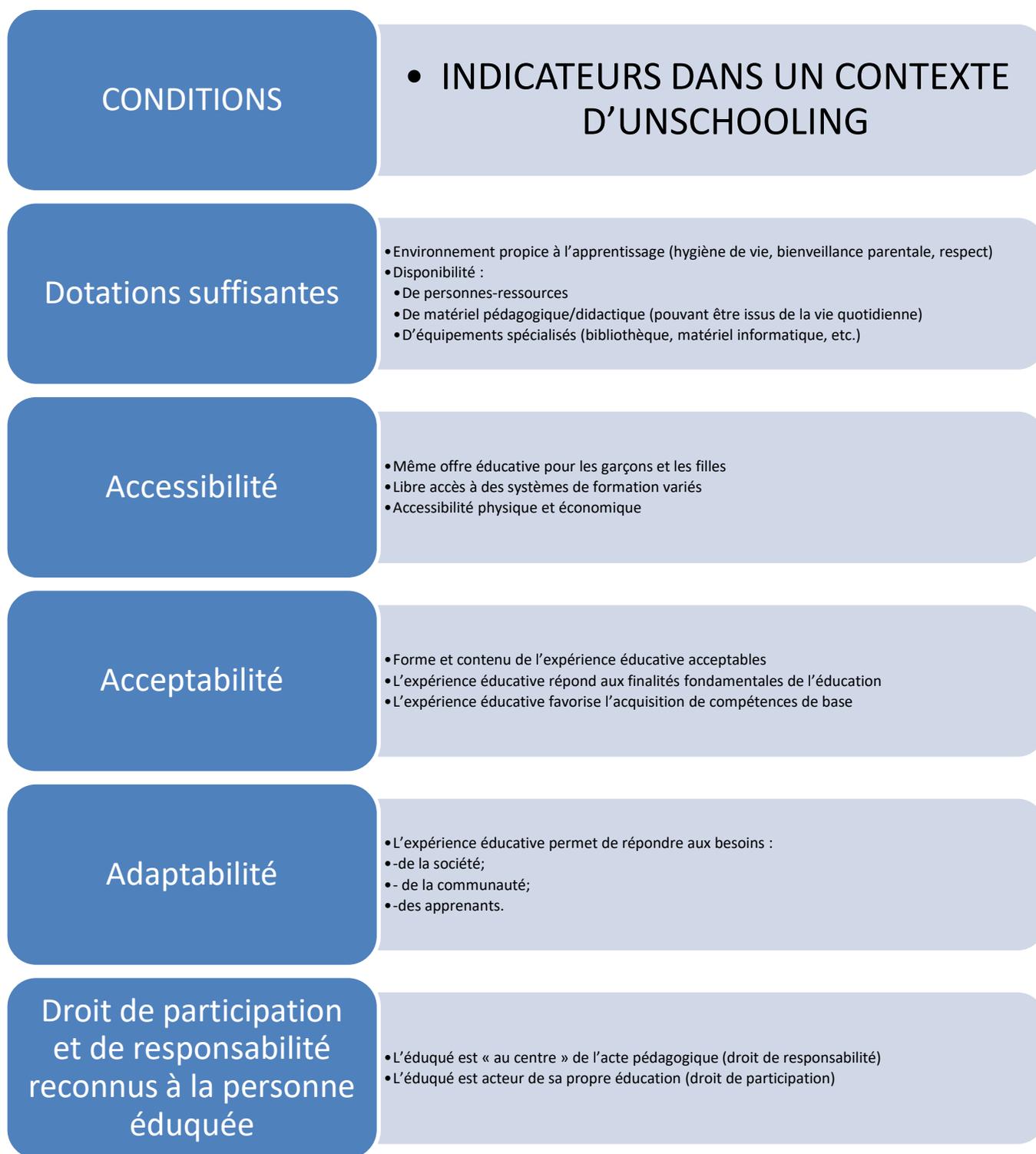


Figure 6 : Les cinq conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation et leurs indicateurs adaptés à un contexte d'*unschooling*

Cette première partie du chapitre a permis de présenter un cadre de référence constitué de cinq conditions du droit de l'enfant à l'éducation, adapté afin de le rendre plus opérationnel dans un contexte familial et particulier tel que *l'unschooling*. C'est à la lumière de ce cadre de référence que nous pourrons répondre à la question générale de cette recherche. Le chapitre qui suit exposera la méthodologie utilisée pour le faire.

TROISIÈME CHAPITRE : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique construit pour répondre à la question générale de cette recherche. Après avoir présenté notre approche méthodologique, nous présenterons les participants, ainsi que la méthode de collecte et d'analyse des données. Il se terminera avec une présentation des considérations éthiques de la recherche.

3.1. Le type de recherche

3.1.1. L'approche méthodologique

Cette recherche s'inscrit dans un paradigme épistémologique subjectiviste, qui considère que l'action humaine est généralement construite sur « les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps » (Fortin, 2010, p. 25). En effet, elle vise à recueillir les propositions des parents *unschoolers* et à les décrire pour mieux comprendre leur point de vue. Ainsi, cette étude est de nature qualitative et plus spécifiquement compréhensive-descriptive.

Toutefois, une partie de l'analyse fera intervenir une appréciation de ces propositions en s'appuyant sur un cadre de référence extérieur, soit celui du droit de l'enfant à une éducation de qualité. Elle porte alors un jugement critique sur les propositions des parents, à partir de repères normatifs.

3.1.2. La posture de l'étudiante-chercheuse

En raison du type de recherche choisi, l'étudiante-chercheuse adopte une posture interprétative. Il s'agit d'une conception du monde qui reconnaît la complexité de l'action humaine (Gauthier, 2010) et où il s'agit d'étudier la réalité sociale en acceptant qu'elle soit construite « sur les perceptions individuelles, qui peuvent changer avec le temps » (Fortin, 2010, p. 25). Il est donc important de ne pas réduire la réalité étudiée en la décrivant.

Par ailleurs, en recherche qualitative, on parle de la « sensibilité théorique et expérientielle » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 240) du chercheur qui oriente indéniablement le regard de l'analyste et qui apporte une couleur singulière au travail d'analyse. À cet égard, l'étudiante-chercheuse a déjà une expérience de l'AEF et une connaissance de cette population (la population des familles pratiquant l'AEF, mais pas

l'*unschooling* précisément), ce qui a facilité son entrée sur le terrain et une compréhension plus fine et plus rapide des propos des participants quant au phénomène étudié.

3.2. Les participants

Cette section présente les caractéristiques de la population visée, le processus de recrutement et les caractéristiques des groupes et des parents participants.

3.2.1. La population visée

Cette étude s'intéresse à un groupe spécifique parmi les parents pratiquant l'AEF au Québec, soit les parents *unschoolers* québécois. La population visée est donc l'ensemble des parents *unschoolers* de cette province. Bien que leur visibilité dans l'espace public, par exemple dans les médias sociaux et au sein des associations de parents-éducateurs, nous confirme leur présence au Québec, nous n'avons aucune idée de la taille de cette population. En effet, le pourcentage d'*unschoolers* au sein du mouvement de l'AEF au Québec n'est pas connu étant donné que les plus récentes statistiques sur l'AEF ne font pas de distinction entre les différents sous-groupes au sein de ce mouvement. Nous n'avons pas non plus d'information relative aux caractéristiques qualitatives de cette population. Seront donc considérés comme faisant partie de cette population les parents pratiquant l'AEF au Québec et s'auto-identifiant du type *unschooler*, tel que précisé dans les documents de recrutement présentés ci-dessous.

3.2.2. Le recrutement

Une familiarisation avec le milieu a été amorcée lors du symposium annuel de l'AQED en 2017, où l'étudiante-chercheuse a pris en note les coordonnées de parents *unschoolers* potentiellement intéressés à participer à l'étude. La deuxième phase de recrutement a consisté en la publication d'une lettre d'invitation sur différents réseaux sociaux, tels que les pages Facebook de l'AQED ainsi que des groupes « *Unschooling* Montréal », et « *Unschooling* Québec » (). La lettre incluait notamment les objectifs du projet, les critères de sélection des participants, la durée approximative de la rencontre, les mesures de confidentialité et d'anonymat prévues.

Une définition de l'*unschooling* (Gray, 2013)¹⁵ a été partagée via les réseaux sociaux lors de l'envoi de la lettre d'invitation, et ce, afin de permettre aux parents de vérifier s'ils s'identifiaient à ce type d'approche éducative, telle que définie dans la littérature.

Pour participer à la recherche, les personnes intéressées devaient répondre à certains critères de sélection :

- Être un parent *unschooler* d'au moins un enfant d'âge scolaire
- Avoir une volonté de réfléchir à des propositions d'accompagnement et de suivi adaptées aux familles *unschoolers*;
- Parler français ou anglais;
- Pouvoir se déplacer pour une rencontre de groupe d'une durée d'environ 3 heures.

Le temps dédié à la pratique de l'*unschooling* n'affectait pas l'admissibilité des participants. Ce choix méthodologique est justifié par la volonté de constituer un échantillon varié composé de parents « novices » et de parents plus « expérimentés », afin d'apporter différents points de vue sur l'objet d'étude.

Nous avons choisi d'inclure les parents d'enfants d'âge préscolaire (maternelle seulement), car ce sont des parents dont l'enfant sera, dès l'année suivante, considéré d'âge scolaire. Cela suppose que le parent a déjà amorcé une réflexion sur le suivi des apprentissages de son enfant, étant donné que sa « scolarité » commence théoriquement au plus tard l'année suivant l'entrevue.

Les participants intéressés à participer à l'étude avaient la possibilité de rejoindre l'étudiante-chercheuse via son compte Facebook ou de lui envoyer un courriel. Pour les participants qui n'ont pas accès à un ordinateur ou qui n'ont pas de compte Facebook ou de messagerie électronique, il était toujours possible de contacter l'étudiante-chercheuse via son téléphone cellulaire, dont le numéro figurait au bas de la lettre d'invitation.

Les groupes ont été constitués en fonction du lieu géographique, puis des disponibilités des participants. Les intéressés aux rencontres ayant lieu à Montréal ont rempli un sondage de disponibilité (Doodle) dans lequel ils sélectionnaient leurs préférences par rapport au moment de la rencontre. L'étudiante-chercheuse

¹⁵ La non-scolarisation est, à des fins légales, une forme d'école à la maison, mais diffère de l'école à la maison classique étant donné que les parents ne tentent pas de reproduire l'école ou des activités analogues à l'école à la maison. Comme on l'entend généralement, il n'y a pas d'école, pas de programme, pas de cours imposés, pas de tests. Dans les familles non scolarisées, les enfants sont responsables de leur propre éducation et sont censés « apprendre par la vie » plutôt que de penser que l'apprentissage est quelque chose de distinct de la vie elle-même. [traduction libre] (Gray, 2013, p. 9)

leur a ensuite envoyé un courriel et a demandé une confirmation de présence. Parmi les quatre groupes, trois se sont coordonnés entre eux pour décider du lieu ainsi que de l'heure de la rencontre. Il s'agissait de participants qui se connaissaient déjà et qui étaient habitués à se réunir dans le cadre de leurs activités.

3.2.3. Les groupes participants

Quatre groupes de discussion ont été formés en prenant en compte l'accessibilité des participants, soit leur localisation géographique et leur disponibilité. Le premier groupe (groupe A) était constitué de sept mères *unschoolers* et la rencontre a eu lieu à Sherbrooke dans la demeure de l'une d'entre elles. Le deuxième groupe (groupe B) était constitué de quatre mères *unschoolers* et la rencontre a eu lieu à Montréal dans un centre de la petite enfance. Le troisième groupe (groupe C) était constitué de six parents *unschoolers*, soit cinq mères et un père, et la rencontre a eu lieu à Montréal dans un centre d'activités d'apprentissage en famille. Finalement, le quatrième groupe (groupe D) est constitué de huit parents *unschoolers*, soit six mères et deux pères, et la rencontre a eu lieu dans une salle communautaire à Trois-Rivières. Un portrait détaillé du travail des quatre groupes de discussion sera présenté au chapitre suivant. Pour chacun des portraits, le contexte de travail ainsi que les principaux éléments soulevés et discutés par les participants autour de la question du suivi seront présentés.

3.2.4. Les parents participants

Un formulaire de recueil de données socio-démographiques, distribué aux participants au moment de l'entrevue, nous a permis de recueillir des informations de base (âge, revenu familial, niveau de scolarité, etc.) et des informations plus spécifiques comme le niveau d'implication des parents dans l'éducation de leur(s) enfant(s).

Au total, 25 participants ont pris part à une entrevue de groupe, soit 22 femmes et trois hommes, âgés de 29 à 55 ans, avec un âge moyen de 37.9 ± 6.3 ans. La figure 7 permet d'apprécier la moyenne d'âge des participants par groupe.

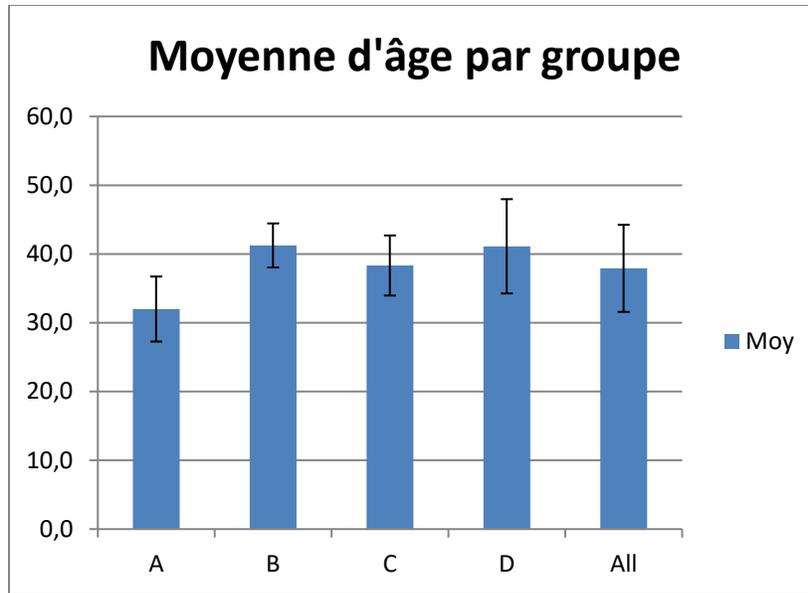


Figure 7 : La moyenne d'âge des participants par groupe

Tous les participants ont complété au moins des études secondaires, avec ou sans obtention de diplôme. Quatre d'entre eux ont complété des études collégiales, cinq ont complété un certificat universitaire, huit ont complété un niveau d'études équivalent au baccalauréat et finalement, six ont atteint un niveau d'études équivalent à une maîtrise ou un doctorat. La figure 8 permet d'observer le pourcentage associé aux niveaux de scolarité complétés par les participants.

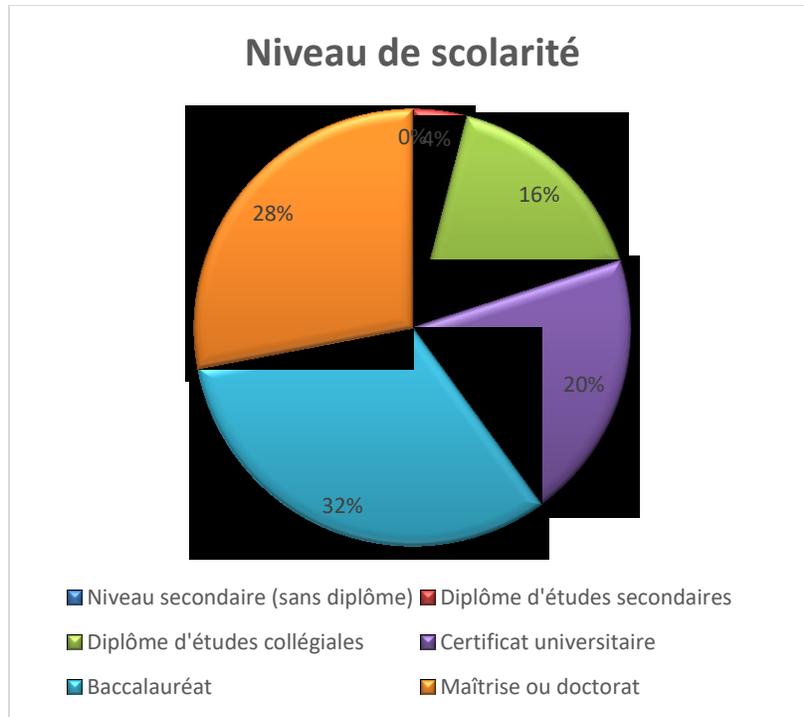


Figure 8 : Le niveau de scolarité complété par les participants

Douze participants sont travailleurs autonomes, huit n'exercent pas d'activité professionnelle rémunérée, tandis que cinq occupent un emploi dans des domaines divers ou n'ont pas précisé le type d'emploi occupé. Onze participants ont un conjoint exerçant une activité professionnelle rémunérée et six ont un conjoint qui est travailleur autonome. Trois participants sont chefs de famille monoparentale.

Le revenu familial annuel brut des participants est très variable : il est de moins de 20 000 dollars pour quatre participants, de plus de 100 000 dollars pour sept d'entre eux et il se situe entre ces catégories pour les quatorze autres.

Les participants ont entre un et quatre enfants. Cela correspond à 39 enfants d'âge scolaire (incluant la maternelle). La durée de temps consacré à l'*unschooling* depuis la naissance de l'enfant varie entre quelques mois, pour certains participants, et onze années, pour une participante, avec une moyenne de deux années et demie par famille.

Sachant que Gray et Riley (2015)¹⁶ font la constatation qu’il existe trois niveaux différents d’implication des parents *unschoolers*, ces distinctions ont aussi été mises de l’avant dans le formulaire afin que les participants sélectionnent le profil auquel ils s’identifiaient le plus. Vingt-et-un parents s’identifient au type B, trois parents s’identifient davantage au type C et un seul parent s’identifie au type A. La figure 9 illustre la répartition des participants selon la typologie de Gray et Riley (2015).

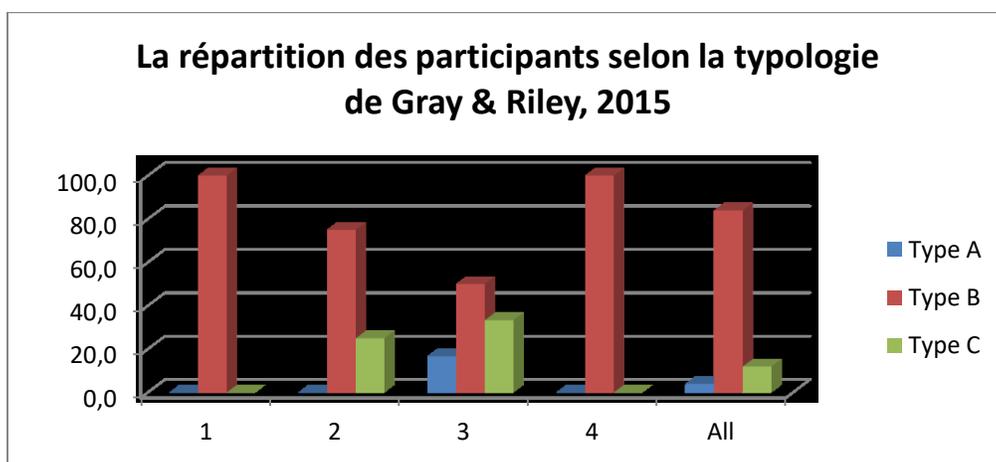


Figure 9 : La répartition des participants selon la typologie de Gray et Riley (2015) dans les quatre groupes

Certains parents ont néanmoins mentionné que leur rôle changeait au fil du temps et qu’il leur arrivait de s’identifier aux trois types, selon les humeurs et les circonstances.

3.3. La collecte des données

Dans cette partie, nous allons d’abord présenter l’instrument de collecte choisi, soit l’entrevue de groupe, et justifier notre choix. Nous allons ensuite citer les auteurs qui présentent les caractéristiques principales de cet instrument de collecte, les avantages et les limites qui lui sont associés ainsi que quelques recommandations relatives à la réalisation des entrevues. Nous dirons en quoi nous avons suivi les différentes recommandations autant sur le plan de la planification que sur celui de l’animation des rencontres. Nous terminerons par une brève description du déroulement et du suivi des entrevues.

¹⁶ Type A= Implication à la demande, sans intention pédagogique
 Type B= Implication à la demande, enrichissement, sans intention pédagogique
 Type C= Implication active, enrichissement, avec intention pédagogique

3.3.1. L'instrument de collecte : l'entrevue de groupe

L'entrevue de groupe constituait notre principal instrument de collecte de données. Il s'agit d'une « technique d'entrevue qui réunit de quatre à douze participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Geoffrion, 2010, p. 391).

L'entrevue de groupe présente de nombreux avantages comme une production de connaissances de l'« intérieur », c'est-à-dire à partir de personnes directement concernées par l'objet d'étude. Les échanges permettent l'émergence d'une variété de points de vue et d'opinions, ce qui aide à une meilleure compréhension du phénomène étudié et à une recherche de solutions plus efficaces. Le groupe permet aussi aux participants de recevoir une rétroaction directe sur leurs commentaires par des individus partageant les mêmes préoccupations et les mêmes valeurs qu'eux. Ainsi, il peut arriver qu'un participant exprime une idée et que celle-ci serve de tremplin à d'autres idées et d'autres points de vue, voire d'autres thèmes auxquels l'animateur-chercheur n'a pas réfléchi. Finalement, la possibilité qu'a le chercheur de reformuler, questionner et clarifier lorsque nécessaire permet d'assurer une compréhension plus juste des réponses recueillies (Geoffrion, 2010).

L'entrevue de groupe présente aussi des limites importantes. Par exemple, il peut être moins efficace pour les questions plus délicates, comme la clandestinité de certaines familles, ou sensibles, comme l'expérience traumatisante d'une famille qui aurait fait l'objet d'un signalement au Directeur de la protection de la jeunesse. De plus, la dynamique spécifique du groupe peut influencer les discours des participants, qui pourraient opter pour la censure ou la conformité et, par conséquent, les résultats obtenus (Connaway, 1996). Par ailleurs, cet instrument de collecte demande que l'animateur sache maîtriser l'art de rassembler et de modérer un groupe de discussion et que son opinion personnelle n'influence pas, dans la mesure du possible, ni les réponses ni l'attitude des participants (Geoffrion, 2010).

Ce choix d'instrument de collecte est pertinent pour atteindre les objectifs de recherche. En effet, l'entrevue de groupe permet, d'une part, la tenue d'un échange riche entre des parents qui partagent des préoccupations communes, et d'autre part, une discussion dirigée autour de questions spécifiques correspondants aux objectifs de la recherche. La rétroaction directe et les commentaires des participants favorisent une compréhension plus riche et plus fine des enjeux et des défis entourant la question du suivi tout en permettant une recherche plus efficace de solutions aux problématiques soulevées.

3.3.2. L'organisation et les conditions de réussite

3.3.2.1. L'organisation des entrevues

Selon Geoffrion (2010), la planification d'une entrevue de groupe nécessite la clarification de quatre éléments : « 1) le nombre de participants par groupe, 2) la structure des groupes, 3) le lieu physique et 4) le guide de discussion » (p. 398).

Le nombre de participants par groupe. Cette recommandation concerne le nombre optimal de participants dans le groupe. Les auteurs ne s'accordent pas tous sur ce nombre : Geoffrion (2010) et Grudens-Schuck, Allen et Larson (2004) affirment que ce nombre se situe entre 10 et 12, alors que Connaway (1996) parle de 6 à 12 personnes. Des groupes avec un petit nombre de participants peuvent permettre d'aborder des sujets en profondeur, mais peuvent également limiter la diversification des opinions (Geoffrion, 2010). En outre, un groupe avec plus de participants peut limiter le temps de parole de chacun et susciter de la frustration (Geoffrion, 2010).

Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas eu à limiter la taille des groupes, car les personnes volontaires n'étaient pas trop nombreuses. En effet, le plus petit groupe était constitué de quatre participants (six participants étaient attendus, mais deux se sont absentés) alors que le plus grand groupe était constitué de huit participants.

La structure des groupes. Dans le but d'avoir une dynamique de groupe positive et riche, il est conseillé de constituer un groupe homogène, c'est-à-dire dont les participants partagent des points en commun : même profil sociodémographique, même âge, mêmes valeurs pédagogiques, etc.

Dans le cas de cette étude, tous les participants partagent des valeurs pédagogiques similaires, telles que l'importance du jeu libre, des apprentissages informels, du respect du rythme de l'enfant, et s'identifient comme étant des parents *unschoolers*.

Le lieu physique. Cet aspect fait référence au lieu de la rencontre et au matériel qui y sera utilisé : table, chaises, support visuel, machine à café, etc. Il est suggéré que le lieu soit convivial et adapté à la tenue

d'une réunion pouvant accueillir plusieurs personnes et des enfants, le cas échéant. La présence d'une table pour la prise de notes si désiré, et de chaises constitue un matériel de base.

Dans le cas de la première entrevue de groupe, une participante de l'étude a ouvert les portes de son domicile pour la tenue de la rencontre. Le deuxième groupe s'est réuni dans un centre de la petite enfance; le troisième, dans un centre d'activités d'apprentissage en famille; et le quatrième, dans une salle communautaire. Comme les participants sont des parents dont les enfants ne vont pas à l'école durant le jour, la gestion de la présence des enfants lors de la rencontre était prise en compte. Pour les trois premiers groupes, les enfants étaient présents et occupés, soit avec des jeux présents sur place, soit avec des effets personnels, et sollicitaient l'attention de leurs parents de temps en temps. La dernière entrevue a eu lieu sans la présence des enfants.

Le guide de discussion. L'utilisation d'un guide d'entrevue permet de déterminer à l'avance les principaux thèmes à aborder, ainsi qu'un ordre provisoire de l'entrevue. L'objectif de cette planification est d'avoir une idée approximative de la durée accordée à chaque partie de la discussion.

Nous avons suivi cette recommandation. Le guide d'entrevue utilisé et le déroulement des rencontres seront présentés à la section 3.3.4.

3.3.2.2. *Les conditions de réussite des entrevues*

Grudens-Schuck et coll. (2004) mettent en évidence quelques conditions de réussite de l'entrevue de groupe. Tout d'abord, ils soulignent l'importance de sélectionner des candidats ayant un profil similaire afin d'augmenter les chances d'adhésion au groupe. Ensuite, ils rappellent l'importance de mener une conversation de qualité caractérisée par un juste équilibre entre la possibilité pour les participants de dire ce qu'ils ont à dire et la nécessité de rester concentré sur l'objet d'étude.

Dans le cas de cette étude, tous les participants étaient des parents ayant choisi l'*unschooling* comme approche éducative pour leurs enfants. La discussion était semi-dirigée, c'est-à-dire que l'étudiante-chercheuse orientait les discussions sur des thèmes choisis au préalable, à l'aide d'un guide d'entrevue (voir annexe #). Le temps de discussion imparti était de trois heures, de façon à donner aux participants

suffisamment de temps pour s'exprimer, sans risquer de perdre de vue l'objectif de la rencontre, par manque de concentration.

3.3.3. Le déroulement et le suivi des rencontres

Dans cette section, nous décrivons le déroulement des entrevues et les étapes qui ont suivi la réalisation de celles-ci.

Animation. Certains auteurs soulignent que l'attitude de l'animateur influence grandement la dynamique du groupe (Connaway, 1996; Grudens-Schuck et al., 2004). L'animateur doit donc adopter une attitude compréhensive et une attention soutenue tout le long de la discussion (Geoffrion, 2010). Il doit poser des questions simples et inviter les participants à développer leurs propos lorsque nécessaire, tout en évitant les questions accusatrices ou contraignantes. De plus, l'animateur se doit de rester neutre, ouvert, souple et d'adopter un style non-directif.

L'étudiante-chercheuse a pris en charge l'animation du groupe, assistée par une collègue d'université, candidate au doctorat. Dotée d'une certaine expérience en animation de groupes de discussion, cette collègue s'est portée volontaire pour assister aux entrevues et pour fournir des commentaires et des suggestions constructives, susceptibles d'améliorer la qualité de l'animation effectuée par l'étudiante-chercheuse. Plus précisément, le rôle de cette collègue consistait donc à assister aux rencontres en tant qu'observatrice et non en tant que participante ni en tant qu'animatrice, ce qui veut dire qu'elle ne prenait pas part aux échanges avec les participants. Immédiatement après chaque rencontre, elle partageait à l'étudiante-chercheuse ses commentaires relativement à l'animation de groupe qui étaient pris en compte pour améliorer l'animation réalisée lors des prochaines rencontres de groupe. Les commentaires constructifs émis par la collègue universitaire ont permis d'éviter certains pièges, comme de mettre des mots dans la bouche des participants en complétant leurs phrases ou en prenant rapidement la parole lors des moments de silence.

Préalablement à la première rencontre, une simulation d'entrevue de groupe a été organisée avec un groupe de parents AEF bien connu de l'étudiante-chercheuse. Ceux-ci ont accepté d'aider l'étudiante-chercheuse à développer ses compétences en matière d'animation (ces parents n'ont pas participé à la recherche comme participants). Cette initiative a permis de faire ressortir les « bons coups » ainsi que les « erreurs à éviter » lors d'une entrevue de groupe. De plus, cette entrevue-test a permis d'apporter des modifications

aux différents documents devant être signés par les participants et d'avoir une meilleure idée sur les différentes étapes de l'entrevue ainsi que sur leur durée.

Réalisation des entrevues. Geoffrion (2010) conseille de diviser l'entrevue de groupe en trois parties : (1) une introduction dans laquelle l'animateur établit un « contrat de communication » et où il souhaite la bienvenue aux participants, expose les thématiques qui sont à l'ordre du jour et demande aux participants si le contenu et l'ordre suggérés leur conviennent, (2) une discussion dans laquelle sont abordés les différents thèmes à travers quelques questions déjà planifiées et (3) une conclusion pour résumer les propos énoncés, inviter les participants à parler de quelque chose qui n'a pas été abordé ou à revenir sur un élément de la discussion, puis pour les remercier de leur participation.

Au moment de la réalisation des entrevues, l'étudiante-chercheuse a tenté de suivre de près l'ensemble de ces recommandations. Avant le début de l'entrevue, les participants étaient invités à remplir un formulaire sociodémographique et à signer le formulaire de consentement. Après s'être assurée que tous les participants étaient confortables avec l'enregistrement audio de l'entrevue, l'étudiante-chercheuse a procédé à un accueil des participants en les remerciant chaleureusement pour leur contribution au projet de recherche. L'étudiante-chercheuse a ensuite pris soin de rappeler les objectifs de la rencontre en soumettant un ordre du jour provisoire (annexe 3) que les participants pouvaient modifier, si désiré. Après un bref tour de table où chaque participant se présentait aux autres membres du groupe, l'étudiante-chercheuse procédait à l'animation de l'entrevue en posant certaines questions déjà planifiées (voir le guide d'entrevue à l'annexe 1) ou en demandant un approfondissement d'un sujet lorsque cela paraissait nécessaire. À la fin de chacune des rencontres, les participants étaient invités à produire en groupe une fiche synthèse sur un carton blanc (51cm x 77cm) sur lequel ils écriraient les caractéristiques principales de leur proposition de suivi. Un(e) secrétaire était désigné(e) pour écrire les suggestions émises par les participants. Il arrivait que les participants aient à « négocier » un terme, une expression ou une idée avant qu'elle soit jugée satisfaisante pour l'ensemble des participants et écrite sur l'affiche. La durée des entrevues était variable, allant de trois à cinq heures environ.

Élaboration d'un portrait de groupe. Une fois les entrevues de groupe effectuées, l'étudiante-chercheuse a procédé à l'élaboration d'un portrait de chaque groupe dans lequel on retrouve quelques éléments importants tels que le lieu de la rencontre, les personnes présentes, la dynamique de groupe, les moments

forts, les principaux thèmes abordés et les éléments distinctifs par rapport aux autres groupes le cas échéant. Cette étape a servi à consigner une certaine image des rencontres et à faciliter la rédaction des portraits des groupes présentés au chapitre quatre de ce mémoire.

Traitement et organisation du matériau. Cette étape a consisté à écouter les enregistrements des rencontres pour noter le détail des discussions, sans toutefois les transcrire intégralement. Les notes étaient situées approximativement dans le temps (chaque tranche de 20 minutes était indiquée) afin de permettre à l'étudiante-chercheuse de retracer aisément un propos ou un échange spécifique lorsque cela était nécessaire.

Puis, les notes de rencontre ont été organisées sous quelques sections permettant de rassembler grossièrement les éléments des propositions de suivi, soit: le suivi souhaitable, le suivi indésirable, l'évaluation et les ressources souhaitées, dans le but de produire un compte rendu.

Validation par les participants. Un document Word contenant le compte rendu de la rencontre ainsi que la fiche synthèse créée par les participants a ensuite été envoyé aux participants ainsi qu'à la collègue universitaire présente lors de la rencontre, pour une validation de son contenu. Quelques demandes d'ajouts et de modifications ont été communiquées à l'étudiante-chercheuse. À la suite des changements effectués, le document a été renvoyé à l'ensemble des participants du groupe afin d'obtenir leur aval sur la version modifiée.

3.4. L'analyse des données

Le processus d'analyse des données de cette étude vise, en premier lieu, à décrire les propositions de suivi que les parents considèrent adaptées dans un contexte d'*unschooling* et en deuxième lieu, à apprécier ces propositions en regard du droit de l'enfant à l'éducation. Le premier objectif appelle une démarche inductive, à partir du matériau de recherche ; et le deuxième, une démarche déductive, à partir du cadre conceptuel de la recherche. Dans les deux cas, il s'agit d'une analyse de type qualitative.

L'analyse qualitative est définie comme un « processus qui consiste à organiser et interpréter les données narratives en vue de découvrir des thèmes, des catégories et des modèles de référence » (Fortin, 2010, p. 459). Dans cette recherche, l'analyse a été réalisée en deux temps : d'abord une analyse thématique, puis une analyse à partir du cadre conceptuel.

3.4.1. L'analyse thématique

Pour traiter et analyser les données, en vue de répondre au premier objectif de recherche, soit la description des propositions de suivi de l'AEF dans un contexte *d'unschooling*, nous avons opté pour l'analyse thématique qui consiste en une « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). L'analyse thématique a pour fonctions principales de repérer des thèmes d'un corpus en lien avec la question de recherche puis de documenter les liens qui unissent ces thèmes. Ce type d'analyse permet de construire un « arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232) qui permet d'apprécier les grandes tendances d'un phénomène à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2012).

L'analyse thématique se prête bien à une recherche à visée descriptive plutôt qu'interprétative ou explicative, ce qui est le cas pour ce mémoire. Selon Paillé et Mucchielli (2012), trois éléments doivent être considérés lors de l'analyse thématique : la nature du support à analyser, le mode d'inscription des thèmes et le type de démarche de thématisation.

Le support papier. Pour la nature du support, nous avons choisi le support papier, c'est-à-dire que les notes détaillées des rencontres, les comptes rendus ainsi que les fiches synthèse étaient imprimés et utilisés de manière à pouvoir y noter directement les thèmes rencontrés. Ce type de support convient parfaitement dans le cas d'une recherche dotée d'un corpus peu volumineux tel que celui de cette recherche.

Le mode d'inscription en inséré. Nous avons opté pour le mode d'inscription en inséré où les thèmes sont introduits à même le document à l'aide d'un code de couleur permettant d'associer les différents thèmes aux passages sélectionnés. Ce mode d'inscription facilite le repérage des thèmes, leur regroupement, le cas échéant, ainsi que la sélection de passages permettant l'illustration des propos lors de la rédaction.

La thématisation en continu. La thématisation en continu consiste en « une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et simultanément de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 237). Cette démarche permet une analyse riche du corpus bien qu'elle exige plus de temps que d'autres formes de thématisation (Paillé et Mucchielli, 2012).

Ainsi, à l'aide de ce type de thématization, nous avons pu attribuer des thèmes au fur et à mesure que nous abordions le matériau. Les thèmes repérés étaient réorganisés, développés et même parfois éliminés au fil de nos lectures, ce qui engendrait inévitablement des modifications dans l'arbre thématique.

3.4.1.1. Le processus

Le processus analytique s'est déroulé en plusieurs étapes que nous nommons comme suit: appropriation, attribution de thèmes, création de rubriques et constitution des axes de l'arbre thématique.

Appropriation. Rappelons que les notes détaillées des rencontres, les quatre comptes rendus et les fiches synthèse constituaient le matériau de la recherche. Il était alors important, dans un premier temps, de « s'approprier les éléments saillants du matériau et d'avoir une vue d'ensemble sur le corpus à analyser » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 241) et ce, en procédant à plusieurs lectures, ce que nous avons fait. Notre intention initiale était d'analyser les quatre propositions de suivi de manière distincte pour ensuite les comparer. Toutefois, très tôt dans le processus d'analyse, l'idée de séparer les propositions des différents groupes a été délaissée. En effet, elle a été perçue comme une étape peu pertinente sur le plan analytique étant donné que les thèmes émergents étaient similaires d'un groupe à l'autre. L'analyse des différentes propositions de suivi émises par les quatre groupes permettra d'identifier une « proposition globale de suivi » que nous présenterons en détail au chapitre quatre de ce mémoire.

Attribution de thèmes. Dans un deuxième temps, nous avons attribué des thèmes à diverses « unités de signification » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 241) à travers les notes de rencontres, les comptes rendus et les fiches synthèse. La tenue d'un journal de bord, aussi appelé « relevé de thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 241), a servi à ce stade à consigner les différents thèmes qui apparaissaient au fur et à mesure de notre lecture et à procéder à des regroupements et à des reformulations, lorsque nécessaire. Un thème est défini comme « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 242). Par exemple, dans le tableau 3, on voit que le thème « qualités humaines de l'intervenant » a été attribué à un extrait du corpus :

Tableau 3 : Un exemple de l'attribution de thèmes

Extrait	Thème
<i>L'intervenant est une personne qui établit une relation quasi-amicale, humaine avec la famille et l'enfant, démontre un intérêt sincère pour l'enfant, développe un lien sur le long terme (...) est ouverte aux pratiques alternatives en général (pas juste dans le milieu de l'éducation) et est informée (connaît bien l'unschooling)</i>	Qualités humaines de l'intervenant

Ce travail d'attribution de thèmes s'est fait de manière linéaire et progressive, en soignant lorsque nécessaire la formulation de certains thèmes ou en procédant à des regroupements entre les thèmes.

Création de rubriques. Le relevé de thèmes a servi également à consigner ce que Paillé et Muchielli (2012) appellent des « rubriques » et qui se situent « à un niveau relativement abstrait par rapport au contenu analysé » (Paillé et Muchielli, 2012, p. 243). Voici, dans le tableau 2, un exemple d'extraits qui ont suscité l'émergence de rubriques, tout en procédant à l'attribution de thèmes.

Tableau 4 : Un exemple de la création de rubriques

Extrait	Thème	Rubrique
<i>[Le suivi idéal] est réalisé en fin de parcours (Ex : compte rendu d'une année) et non au début (Ex : plan de scolarisation basé sur des objectifs précis) (CR groupe B)</i>	Suivi basé sur le parcours éducatif de l'enfant	Une voie d'accès à l'expérience éducative de l'enfant: l'appréciation de l'expérience éducative via le parcours éducatif

<i>Un suivi qui est simple (pas de structure contraignante) qui permet aux familles d'expliquer ce qui est réalisé au quotidien (Ex : un portfolio sans les sections par matières) (CR groupe B)</i>	Suivi des apprentissages réalisé à l'aide d'un portfolio	Pratiques de suivi
--	--	--------------------

Constitution des axes de l'arbre thématique. Les rubriques ainsi formées à fur et à mesure de l'annotation du matériau et de l'attribution des thèmes ont permis de constituer les grands axes de l'arbre thématique. Les axes sont des regroupements qui organisent l'ensemble du matériau en quelques branches d'un arbre thématique. Le tableau 3 illustre le processus de constitution des axes de l'arbre thématique, à partir de quelques exemples de thèmes et de rubriques :

Tableau 5 : Des exemples de la constitution des axes de l'arbre thématique

Thèmes	Rubriques	Axes
Un suivi dont le but est de s'assurer qu'il n'y a pas de négligence éducative au sein de la famille	Orientation de suivi : dépistage de la négligence éducative	Approche de suivi de type « appréciation de l'expérience éducative »
Un suivi qui répond aux besoins spécifiques exprimés par la famille	Orientation de suivi : soutien en fonction de la demande	Approche de suivi de type « soutien »

Le schéma suivant (figure 10) présente les thèmes, les rubriques et les différents axes constituant l'arbre thématique généré tout au long du travail de thématisation.

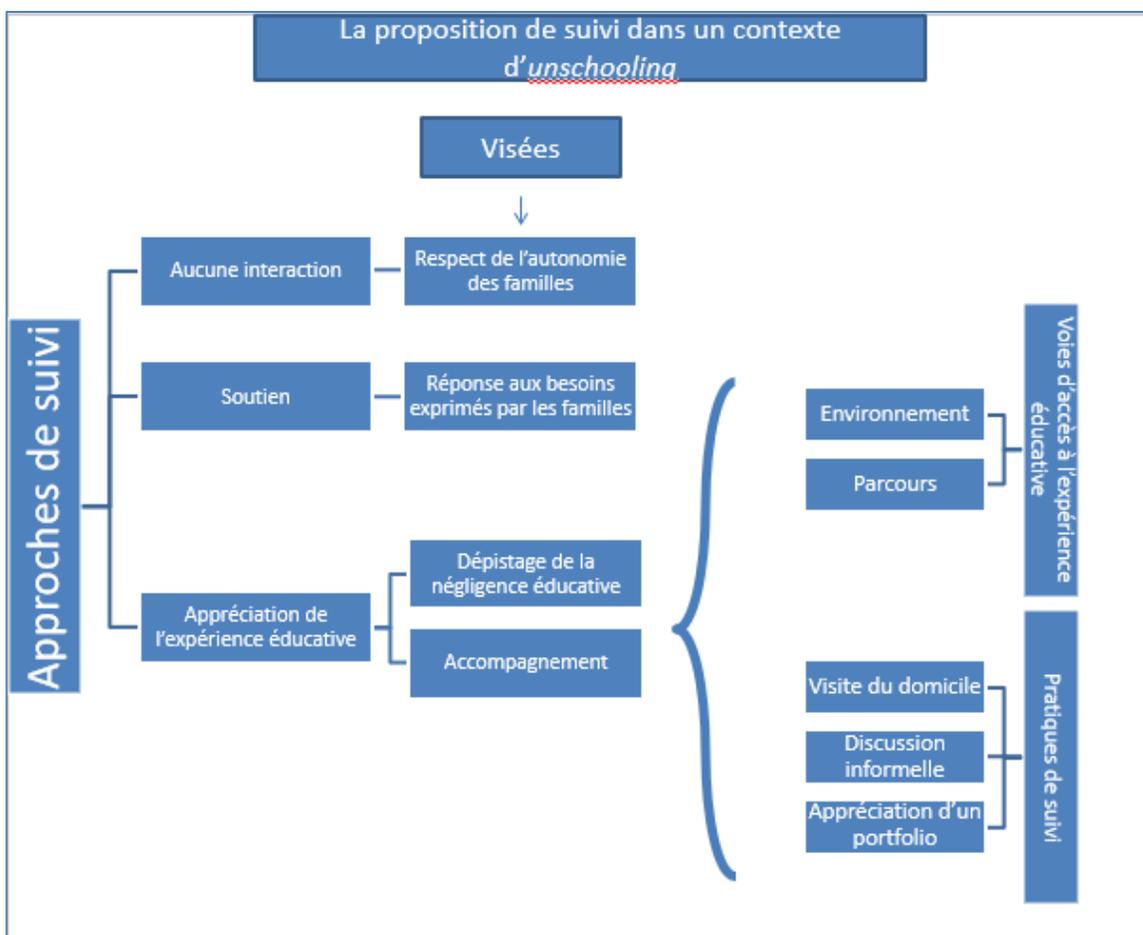


Figure 10 : L'arbre thématique

L'arbre thématique sera explicité en profondeur dans la deuxième partie du chapitre de résultats.

3.4.2. L'analyse à partir du cadre conceptuel

Le processus d'analyse, soit l'appréciation des approches de suivi au regard du cadre conceptuel, s'est déroulé en deux grandes étapes que nous nommons comme suit : analyse globale des trois approches de suivi et analyse approfondie de la troisième approche de suivi en fonction des voies d'accès à l'expérience éducative et des pratiques de suivi.

Analyse globale des trois approches de suivi. Comme les deux premières approches (aucune interaction et offre de soutien) n'offrent pas la possibilité à l'État d'avoir une interaction systématique avec toutes les familles unschoolers (les visées de ces approches étant le respect de l'autonomie des familles et la réponse aux besoins exprimés par ces dernières), il était évident dès le départ que ces approches ne permettraient

pas à l'État de vérifier le respect du droit de l'enfant à l'éducation chez l'ensemble des familles *unschoolers*. Nous les avons donc mises de côté pour nous concentrer sur la troisième approche de suivi. Comme la troisième approche prévoit un suivi systématique par l'État ou par un organisme délégué par ce dernier, il était possible de l'analyser à la lumière du cadre de référence. Il s'agissait alors d'apprécier dans quelle mesure la troisième approche de suivi permet de s'assurer que les cinq conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation sont réunies.

Analyse approfondie de la troisième approche de suivi . Cette étape consistait à prendre en compte les deux éléments saillants de la troisième approche de suivi, soit les voies d'accès à l'expérience éducative (appréciation de l'environnement éducatif ou du parcours éducatif) et les pratiques de suivi (visite du domicile, discussion informelle, appréciation d'un portfolio) et voir en quoi elles permettaient ou non la quoi le recours à l'une ou plusieurs pratiques de suivi, dans le respect du cadre imposé par les deux voies d'accès à l'expérience éducative pouvait permettre de vérifier le respect de chacune des conditions du modèle de référence. Nous avons donc dessiné un tableau avec les conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation d'une part et les voies d'accès d'autre part. Lorsqu'une condition était vérifiable à l'aide d'une pratique en particulier, cette dernière était indiquée vis-à-vis la voie d'accès empruntée.

Cette vérification a été réalisée en s'appuyant sur les définitions et les indicateurs fournis par le cadre conceptuel sur le droit à l'éducation, d'une part; et sur les définitions et les exemples de voies d'accès et de pratiques de suivi tirés du matériau de recherche – les entrevues avec les parents - d'autre part. Comme l'analyse a permis d'identifier deux visées distinctes à cette approche, nous avons d'abord analysé chaque visée séparément en produisant deux tableaux distincts. Toutefois, étant donné que la deuxième visée est une suite logique de la première (avec en plus un enrichissement de l'expérience éducative), les deux tableaux étaient sensiblement identiques. La Figure 6 présente le tableau produit suite à cette analyse, qui sera présentée en détail au chapitre suivant.

Tableau 6 : La deuxième étape d'analyse: l'interprétation des résultats à la lumière du cadre conceptuel

	Voie d'accès 1 Appréciation de l'environnement éducatif	Voie d'accès 2 Appréciation du parcours éducatif
Condition 1 <i>Dotations suffisantes</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 2 <i>Accessibilité</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 3 <i>Acceptabilité</i>	Visite du domicile Discussion informelle Appréciation d'un portfolio	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 4 <i>Adaptabilité</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 5 <i>Droit de responsabilité et de participation reconnus à la personne éduquée</i>	Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio

La démarche de collecte et d'analyse étant présentée, nous verrons les mesures qui ont été appliquées pour respecter les principes de l'éthique de la recherche.

3.5. L'éthique de la recherche

Cette étude respecte les règles d'éthique inhérentes à tout travail de recherche avec des sujets humains. Selon Fortin (2010), une étude menée auprès d'individus se doit de respecter la dignité humaine. Pour s'assurer de respecter les règles éthiques et institutionnelles à cet effet, une demande de certificat d'approbation éthique de ce projet a d'abord été présentée au Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche. Tout au long des différentes étapes de collecte de données, le respect et le bien-être des participants étaient une priorité. De plus, les individus sélectionnés ont participé à l'étude de façon volontaire.

Leur consentement libre et éclairé a été obtenu via un formulaire de consentement, sans aucune pression ni incitatif de la part de l'étudiante-chercheuse. Les objectifs de la recherche, le déroulement général de la rencontre de groupe, les avantages puis les inconvénients relatifs à leur participation ont été explicités au préalable. De plus, les participants savaient qu'ils pouvaient se retirer à tout moment s'ils le désiraient. Finalement, les règles de l'anonymat et de la confidentialité ont été respectées en tout temps, et continueront à l'être à la suite du dépôt du mémoire. En effet, les fichiers contenant les comptes rendus ainsi que les enregistrements audios des entrevues ont été conservés dans un espace sécurisé par un mot de passe et seront détruits sept ans après leur collecte. Les courriels échangés avec les participants ont été supprimés de notre système de messagerie électronique.

QUATRIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats de la recherche et sera divisé en deux grandes parties. Dans la première partie, nous présenterons les définitions du concept d'« *unschooling* » et du « parent *unschooler* » construites à partir des propos tenus par les participants, puis les discussions de chacun des groupes. De cette manière, les définitions des concepts clés et le portrait du travail des groupes enrichiront l'analyse des résultats présentée en deuxième partie. Dans la deuxième partie, nous présenterons les réponses à notre question générale de recherche soit : Quel suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable dans un contexte d'*unschooling*, en prenant en compte le point de vue des parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation ? Pour ce faire, nous exposerons, dans un premier temps, la proposition de suivi des participants et ses différentes composantes, dégagées par l'analyse thématique des entrevues de groupe avec les parents. Puis, dans un deuxième temps, nous examinerons cette proposition par une analyse réalisée à la lumière du cadre conceptuel relatif au droit à l'éducation.

Afin d'obtenir une description riche et détaillée de la proposition des parents, l'ensemble des données recueillies a été repris à ce point de la rédaction du mémoire : les comptes rendus validés incluant les fiches synthèses, ainsi que les enregistrements audio des entrevues de groupe. Notons que, dans ce chapitre, les citations des propos des groupes tirées des comptes rendus de rencontre seront identifiées comme suit : « CR groupe A » pour « compte rendu du groupe A »; celles tirées des fiches synthèses seront identifiées comme suit : « FS groupe A » pour « fiche synthèse du groupe A »; et celles tirées directement des enregistrements audio seront identifiées comme suit : « Enr. groupe A » pour « enregistrement du groupe A ».

4.1. La présentation des résultats

Avant d'entamer une analyse approfondie des résultats de recherche, nous présenterons, dans un premier temps, une définition de l'*unschooling* et du parent *unschooler* construites à partir des propos des participants au sujet de ces deux concepts lors de l'étape de l'organisation du matériau de recherche pour la production des comptes rendus; nous procéderons, dans un deuxième temps, à une description sommaire du travail des différents groupes de discussion sur la question du suivi.

4.1.1. Les conceptions de l'*unschooling* et du parent *unschooler*

Cette section vise à assurer au lecteur une bonne compréhension des conceptions des participants au sujet de l'*unschooling* et du parent *unschooler*, en se basant sur leurs propos tenus pendant les rencontres. Cette première étape favorisera une meilleure lecture de l'analyse des données qui suivra.

4.1.1.1. L'*unschooling*

L'*unschooling* est décrit par les participants comme une philosophie de vie, un accompagnement bienveillant et un environnement permettant un développement sain et naturel chez l'enfant.

L'*unschooling*, pour eux, représente d'abord une philosophie de vie basée sur une confiance en la capacité de l'enfant de mener lui-même les apprentissages nécessaires à son développement. Cette confiance est possible grâce à « un processus de lâcher-prise » (CR Groupe B) alimenté par une « confiance en ses capacités [à l'enfant] à s'épanouir seul si les conditions favorables à son épanouissement sont réunies (amour, non-violence, écoute des besoins) » (CR Groupe D). Ainsi, l'*unschooling* permet d'offrir à son enfant une enfance heureuse et paisible, dédiée à la découverte libre du monde et de soi, et où il apprend à son rythme, sans se presser. Par ailleurs, l'*unschooling* c'est aussi une décision éthique basée sur le respect des libertés d'autrui, en l'occurrence de ses enfants :

[l'*unschooling*] c'est exercer une décision éthique : ce n'est pas moral de forcer des gens (ex : les enfants) à faire des choses qu'ils ne souhaitent pas faire (comme il n'est pas moral de forcer des communautés, des minorités visibles et autres à faire des choses qu'ils refusent de faire). (CR groupe C)

L'*unschooling* suggère ainsi un accompagnement bienveillant, basé sur une relation de confiance mutuelle. L'accompagnement est généralement non-interventionniste, étant donné que le parent respecte les choix de l'enfant, et actif, sachant que le parent doit continuellement être à l'écoute des besoins de son enfant : « L'avantage du *unschooling* est que le parent n'a pas à devenir quelqu'un d'autre, soit un enseignant professionnel. L'enfant y voit l'adulte comme un mentor, un conseiller, un inspirateur » (CR groupe D).

Finalement, l'*unschooling*, selon les participants, demande de mettre à la disposition de l'enfant un environnement riche où « plusieurs ressources sont mises à la disposition de l'enfant : l'internet, le jardin, les musées, etc. » (CR groupe D) et favorable à son épanouissement personnel, académique et social. Pour

son épanouissement personnel, le parent s'engage à lui donner, quotidiennement et à la demande, l'amour, l'écoute et l'attention dont il a besoin. Pour le développement académique, il s'assure que son enfant ait accès à une variété de ressources académiques et didactiques. Pour son développement social, il aide son enfant à développer une ouverture sur la communauté et sur le monde en général : « l'*unschooling*, c'est offrir à son enfant une ouverture au monde (découvrir différentes langues, pays, médias) » (CR groupe C). L'environnement est adapté au fil du temps pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant, comme ses besoins de temps, d'espace et d'écoute, qui changent en fonction de l'âge et des circonstances.

Selon les participants, offrir un accompagnement bienveillant et un environnement favorable au développement de l'enfant favorise le développement d'une pensée critique et créative, ainsi que l'émergence de nombreuses qualités permettant de bien fonctionner en société, comme le sens de l'autonomie, le sens des responsabilités, l'esprit entrepreneurial et la socialisation :

[l'*unschooling* c'est offrir] une éducation qui permet de favoriser un esprit entrepreneurial (entreprendre sa vie) ; d'entretenir une socialisation et une sociabilisation de qualité ; d'apprendre à chaque instant (à la bibliothèque, à l'épicerie, à la banque, etc.) et à tout moment de l'année. (CR groupe D)

Pour nommer leur choix éducatif ou le présenter aux autres, le terme *unschooling* convient bien à certains participants et moins à d'autres. Les participants qui utilisent ce terme l'apprécient, car il fait référence à la notion de déscolarisation et rappelle la volonté de sortir l'enfant d'un système « qui calcule tout » (CR groupe D). Ceux qui n'ont pas recours à ce terme, affirment qu'il est souvent mal compris, autant par le grand public que par les intervenants chargés du suivi, car il projette l'impression que l'enfant ne fait rien ou fait tout ce qu'il lui plaît. De plus, le fait que ce terme soit anglais et construit sous la forme négative déplaît à certains parents.

En revanche, d'autres appellations sont privilégiées comme « apprentissage naturel » (CR groupe C) ou encore « apprentissage par projets » (CR groupe D) étant donné que « la vie est un ensemble de projets » (CR groupe D). Une participante a néanmoins soulevé la difficulté de définir un choix de vie aussi complexe et dynamique et préfère « résister à la tentation de vouloir tout mettre dans des boîtes » (CR groupe D) en n'y attribuant aucun terme précis.

4.1.1.2. Le parent *unschooler*

Pour ce qui est du parent *unschooler*, il est défini par les participants comme une personne qui s'inscrit elle-même dans un processus de « déscolarisation » (CR groupe D) c'est-à-dire qu'elle s'habitue progressivement à appréhender les apprentissages sous un angle différent que l'angle scolaire : « Faire confiance [à l'enfant], c'est beau, mais c'est difficile, car le background académique de la mère, école privée, performance, etc., rend le processus difficile. » (Enr. groupe B)

Le parent *unschooler* se considère comme un apprenant au même titre que son enfant. Il propose des activités variées sans inciter ni forcer l'enfant à y participer. Il ne ressent pas le besoin de devenir quelqu'un d'autre, tel un enseignant professionnel, pour accompagner convenablement son enfant. Il se voit plutôt comme un mentor et un conseiller qui offre un modèle de vie auquel l'enfant pourra se référer et qu'il pourra imiter naturellement. Le parent *unschooler* s'engage à « suivre les intérêts des enfants (...) [sans] rien forcer et suivre les inclinaisons des enfants tout au long de leur parcours » (CR groupe B). En outre, il conseille de manière bienveillante son enfant, tout en acceptant que celui-ci puisse décider de ne pas tenir compte de ces conseils.

La majorité des participants de notre étude s'identifient davantage au type B de la typologie présentée par Gray et Riley (2015). Selon la définition des auteurs, les parents *unschoolers* s'identifiant à ce type sont, dans une certaine mesure, impliqués dans les apprentissages de leur enfant. Par exemple, ils peuvent chercher des activités, des ressources qui pourraient alimenter un intérêt ou une passion, sans toutefois avoir recours à des incitatifs quelconques. Précisons que les participants ont mentionné que leur rôle changeait au fil du temps et qu'il leur arrivait de s'identifier aux trois types, selon les humeurs et les circonstances.

4.1.2. Les séances de discussion et les propositions de suivi

Cette partie présente un portrait du travail des quatre groupes de parents *unschoolers*. Pour chacun de ces portraits, nous décrirons d'abord le contexte de travail, soit le rôle de l'étudiante-chercheuse et la dynamique au sein du groupe, puis les principaux éléments soulevés et discutés par le groupe sur la question du suivi, en suivant l'ordre de présentation suivant : le suivi personnel, les orientations de suivi, les qualités de l'intervenant chargé du suivi, la rencontre de suivi, l'évaluation et la négligence éducative.

4.1.2.1. *Le premier groupe de discussion (groupe A)*

Le contexte de travail. Le premier groupe (groupe A) est constitué de 7 mères *unschoolers*. La rencontre a eu lieu à Sherbrooke dans la demeure d'une des participantes et a duré environ 4 heures. Les enfants des participantes étaient parmi nous, sollicitant ici et là leur mère au besoin. L'atmosphère était décontractée et joviale. Il n'était pas nécessaire de « briser la glace » étant donné que les familles se connaissaient déjà. La prise de parole se faisait donc naturellement et spontanément, avec très peu d'intervention de ma part.

Les participantes démontraient un certain enthousiasme à l'idée d'un suivi qui se ferait avec respect et ouverture. En effet, elles semblaient confiantes qu'il était possible de mettre en place un suivi qui soit respectueux de leurs valeurs pédagogiques tout en offrant le nécessaire pour rassurer l'État quant au développement de l'enfant. Par ailleurs, aucun compromis n'était envisageable sur les valeurs éducatives fondamentales propres à l'*unschooling*, comme le respect des choix individuels et le rythme de l'enfant.

Le suivi personnel. Les participantes ont d'abord présenté quelques pratiques personnelles de suivi qu'elles effectuaient elles-mêmes auprès de leur(s) enfant(s). Si certaines ont parlé d'un suivi exclusivement basé sur une observation bienveillante au quotidien, d'autres ont affirmé recourir à des supports papier, numériques ou autres pour consigner des traces des apprentissages de leur enfant.

Les orientations. Les participantes ont ensuite donné les grandes orientations du suivi qu'elles trouvaient souhaitable dans le contexte de leur pratique. Selon elles, le suivi devrait être basé sur une relation de partenariat et de respect mutuel. Par ailleurs, il devrait être réalisé avec une volonté sincère de soutenir la famille dans son choix éducatif sans intention cachée de « ramener l'enfant sur le banc d'école » (CR groupe A) face à la première difficulté rencontrée.

L'intervenant. Les participantes ont décrit l'intervenant chargé du suivi comme une personne qu'elles souhaiteraient ouverte aux pratiques alternatives de manière générale, pas seulement dans le domaine de l'éducation, et qui serait bien informée au sujet de l'*unschooling*. Cette personne, que les participants ont choisi d'appeler « personne-ressource » (FS groupe A), devrait démontrer un intérêt sincère pour l'enfant avec qui elle s'engagerait à entretenir une relation de qualité à long terme. Les participantes n'excluent pas la possibilité que le suivi soit réalisé par un groupe de soutien ou toute forme de « suivi par les pairs » (CR groupe A), si cela est fait dans le respect de la diversité des pratiques éducatives des familles.

La rencontre. À leur avis, une rencontre annuelle de suivi serait envisageable et pourrait avoir lieu à domicile, si le parent le souhaite. Une visite à domicile présenterait de nombreux avantages, comme de pouvoir présenter l'environnement éducatif offert à l'enfant et de permettre la tenue d'une rencontre dans un contexte décontracté et peu intimidant pour la famille. La rencontre devrait pouvoir se faire à n'importe quel moment durant l'année et non en fonction du calendrier scolaire conventionnel. Elle pourrait aussi avoir lieu « à la demande » (CR groupe A) et non de manière systématique annuellement. Par ailleurs, la rencontre de suivi serait une occasion, pour la famille, d'exprimer ses besoins en matière d'éducation et, pour l'intervenant, d'offrir des ressources et des services en fonction des besoins exprimés. Les participantes ont d'ailleurs dressé une liste des ressources pouvant être offertes aux familles qui le souhaiteraient : « on veut des services (orthopédagogie, matériel, financement); accès à un local; accès à des installations sportives; accès aux activités parascolaires » (FS groupe A). Ces ressources pourraient être offertes aux familles sans obligation d'y recourir.

L'évaluation. Selon les participantes, l'évaluation de la progression des apprentissages devrait se faire dans le respect du rythme et des intérêts de chaque enfant : « on ne peut pas être contre l'apprentissage de la lecture, mais on respecte, on attend le moment quand ils seront prêts » (CR groupe A). Pour ce qui est de l'évaluation de la socialisation, celle-ci ne devrait pas se mesurer par le nombre d'activités auxquelles l'enfant participe ni par le nombre d'enfants qu'il fréquente, mais plutôt par la richesse et la qualité de leur vie sociale : « Les enfants *unschoolers* ont une vie sociale riche (grands-parents, voisins, fratrie, cousins, caissière, bibliothécaire, etc.) qui doit être tenue en compte lors du suivi » (CR groupe A).

La négligence. Finalement, les participantes ont abordé la question de la négligence parentale, en définissant d'abord ce que signifie à leur point de vue un cas de négligence : « il y a négligence si l'enfant n'est pas entendu, si ses besoins ne sont pas considérés, s'il n'a pas accès à la documentation qui l'intéresse » (CR groupe A) Elles précisent que la négligence peut se manifester dans un milieu sectaire, dogmatique avec des parents ayant une « vision étroite de la vie » (CR groupe A). Si une famille est jugée négligente sur le plan éducatif, elle devrait bénéficier d'un accompagnement et d'un soutien lui permettant de remédier à la situation de négligence et de mener à bien son projet éducatif.

La synthèse. Les participantes ont conclu la rencontre en élaborant une fiche synthèse résumant les grandes lignes de la rencontre. La fiche synthèse du groupe A est présentée à la figure 11 qui suit.

FICHE SYNTHÈSE

Groupe A

- Une rencontre par année (ou à la demande) où l'on observe :
 - La progression générale et individuelle (rythme, particularités) (pas basée sur le programme du MEQ, pas nécessairement selon le calendrier scolaire)
 - But : soutenir, accompagner, coopérer, pas surveiller
 - Pas de plan de scolarisation ou alors un document à notre image (pas de projection)
 - On préfère un bilan (pas divisé par matière)
 - La forme : portfolio optionnel (papier, internet, « parlé ») sur les bases demandées (littératie, numératie, résolution de problèmes)
 - La présence de l'enfant est optionnelle
 - Le lieu de la rencontre est flexible (maison, bureau)
- La personne ressource (ou comité-ressource)
 - Est formé par les spécialistes, experts en *unschooling*
 - Connaît l'*unschooling*
 - N'est pas défavorable au *unschooling*
 - Idéalement quelqu'un qui a vécu le *unschooling*
- On veut :
 - Des services (orthopédagogie, matériel, financement)
 - Accès à un local
 - Accès à des installations sportives
 - Accès aux activités parascolaires
- On observe : la progression

Figure 11 : La fiche synthèse réalisée par le groupe A

L'ensemble des participantes a validé le compte rendu produit à la suite de cette rencontre en envoyant un courriel de confirmation à la chercheuse. Ce compte rendu se trouve à l'annexe 5.

4.1.2.2. *Le deuxième groupe (groupe B)*

Le contexte de travail. Le deuxième groupe (groupe B) est constitué de 4 mères *unschoolers*. La rencontre a eu lieu à Montréal dans un centre de la petite enfance et a duré environ trois heures. Les enfants des participantes étaient parmi nous, sollicitant ici et là leur mère au besoin. Bien que les participantes ne se connaissaient pas au départ, cela n'a pas nui à la spontanéité des échanges entre elles. La taille du groupe a permis à toutes les participantes de prendre souvent la parole et ainsi de préciser leur pensée tout en menant une réflexion plus approfondie.

Un certain fond de scepticisme face au suivi était palpable au début de la rencontre. D'emblée, l'une des participantes a exprimé son désaccord avec toute forme de suivi gouvernemental précisant que cela était incompatible avec la philosophie *unschooler*. Toutefois, elle s'est dite ouverte à considérer certaines pratiques de suivi si celles-ci répondaient à deux conditions essentielles : ne pas affecter la dynamique propre au *unschooling* et offrir du soutien aux familles.

Le suivi personnel. Les participantes ont décrit des pratiques de suivi qu'elles effectuaient elles-mêmes auprès de leurs enfants. Certaines ne gardent aucune trace écrite et ne voient pas l'intérêt de le faire : « Même si nous ne gardons pas de trace, je suis mon enfant par mes observations quotidiennes; je connais ses forces, ses faiblesses, ses intérêts » (CR groupe B). D'autres ont un album photos ou une page Facebook incluant différents fichiers (Ex : « apprentissages à la maison », « éducation relative à l'environnement », etc.) (CR groupe B). Un des avantages associés au suivi personnel est de permettre un certain recul et de constater avec le temps une certaine progression qu'il est difficile d'apprécier « lorsque nous (les parents) avons le nez dedans » (CR groupe B).

Les orientations. Les participantes ont ensuite donné les grandes orientations du suivi qu'elles trouvaient souhaitables dans le contexte de leur pratique. Selon elles, le suivi devrait être simple et peu contraignant. Il ne devrait exiger aucune planification de la part du parent : « le suivi devrait être basé sur « ce qu'on a fait » et non sur « ce qu'on va faire » » (CR groupe B). Il devrait être basé sur une offre de soutien sans aucune pression de performance ou de rendement académique spécifique. Par ailleurs, le suivi devrait être basé sur une évaluation des besoins des parents dans le but d'enrichir l'expérience éducative de leur enfant et non sur un programme scolaire prédéfini. Ainsi, le suivi devrait servir à s'assurer que l'enfant grandit sainement et qu'il vit une expérience éducative riche.

L'intervenant. Les participantes ont décrit l'intervenant comme une personne qu'elles souhaiteraient être formée en *unschooling*, c'est-à-dire qui « détient une compréhension sérieuse de cette réalité, pas juste une connaissance superficielle du phénomène » (CR groupe B). Les participantes ont décrit l'intervenant comme une « personne-ressource » (CR groupe B) ou un « facilitateur » (FS groupe B) Selon elles, il s'agit d'une personne dépourvue de préjugé sur l'*unschooling* et qui est de préférence expérimentée en *unschooling* (Ex : adultes *unschoolers*, parents d'*unschoolers*). Par ailleurs, elle devrait donner aux familles l'accès à des ressources ou à des programmes auxquelles celles-ci n'ont actuellement pas accès comme certains programmes de bénévolat, des activités parascolaires, ou des cours dans des institutions scolaires traditionnelles. De plus, l'idée d'un suivi assumée par une « association de parents » (CR groupe B) a été considérée, pour les avantages que cela présente, de leur point de vue : « nous avons la capacité de repérer un cas de négligence et de faire le nécessaire pour y remédier et l'arrêter » (CR groupe B). Finalement, l'idée d'une « équipe multidisciplinaire » (FS groupe B) chargée du suivi était considérée. En effet, l'idée que plusieurs personnes pourraient être impliquées dans le suivi rassure les familles qui ne souhaiteraient pas être à la merci d'un seul intervenant, celui-ci pouvant être contre l'idée même de l'*unschooling*.

La rencontre. À leur avis, la rencontre de suivi pourrait être réalisée dans un endroit familier pour la famille ou à l'extérieur, selon les préférences de celle-ci. La rencontre devrait permettre « une valorisation de ce que la famille est et de ce qu'elle apporte dans la vie du jeune » (FS groupe B). Finalement, la rencontre ne devrait pas constituer une source d'inquiétude et de stress chez la famille qui ne souhaite pas sentir une quelconque pression être exercée sur elle : « [les *unschoolers*] souhaitent ne pas sentir cette pression associée à la performance, au besoin de rendre des comptes ou à « prouver que leur choix est valable lors du suivi » (CR groupe B)

L'évaluation. Selon les participants, l'évaluation devrait porter sur l'expérience éducative et plus spécifiquement sur les besoins des parents et non sur le rendement académique de l'enfant : « il faudrait qu'ils évaluent nos besoins : quels sont mes besoins comme parent pour que l'expérience éducative de mes enfants soit riche? » (CR groupe B). En outre, les participants ont aussi fait référence au modèle d'évaluation des écoles alternatives comme un modèle potentiellement adapté au contexte du *unschooling*.

La négligence. La négligence parentale devrait être mieux définie et ainsi permettre une plus grande liberté d'action aux familles. En effet, les familles pourraient vivre pleinement la liberté éducative qu'elles revendiquent « dès lors qu'elles sortent du cadre de la négligence » (CR groupe B). L'absence de progression chez un enfant ne devrait pas se traduire en négligence éducative sachant que « beaucoup d'enfants ne progressent pas dans le système scolaire » (CR groupe B), sans que cela soit considéré comme étant de la négligence éducative. De plus, les participantes estiment que la curiosité et l'autonomie face aux apprentissages que l'*unschooling* permet de développer chez l'enfant facilitent son intégration au sein du système scolaire si un jour il décide d'y entrer. Elles se disent rassurées par les nombreux exemples d'*unschoolers* acceptés dans des institutions scolaires connues: « les cégeps aiment le profil *homeschooler* : en général les jeunes *homeschoolers* sont allumés » (CR groupe B). Par ailleurs, le fait que les enfants ne soient pas « épuisés par plusieurs années de scolarité » (CR groupe B) facilite selon elles le processus d'intégration au système scolaire, notamment au cégep ou à l'université.

La synthèse. Les participantes ont conclu la rencontre en élaborant une fiche synthèse résumant les grandes lignes de la rencontre. La fiche synthèse du groupe B est présentée à la figure 12 qui suit.

FICHE SYNTHÈSE

Groupe B

Idées Suivi souhaité

- Évaluation par des paires ou par des enfants qui ont eu ce mode de vie!
- Choix du mode de rencontre (dans notre milieu ou milieu externe)
- Évaluation des besoins des familles *unschoolers*.
- Que cette personne soit un facilitateur et non un évaluateur (on entend jugement par rapport à un cadre établi). Facilitateur au courant et qui maîtrise la réalité des *unschoolers*. Et que l'un de ses mandats soit la mise à jour des ressources, ce que ça prend pour entreprendre les démarches pour la poursuite des études post-secondaires. Fournir les ressources pour les spécialistes dans le cas d'enfants avec troubles d'apprentissage par exemple (besoins spéciaux)
- Équipe multi-disciplinaire qui nous encadre. Moins de chance qu'un dogme soit établi, plus grande ouverture.
- Valorisation de ce que la famille est et ce qu'elle apporte dans la vie du jeune.
- Les critères liés au suivi ne soient pas les mêmes que ceux établis dans la progression du ministère.

Figure 12 : La fiche synthèse réalisée par le groupe B

L'ensemble des participantes ont validé le compte rendu produit à la suite de cette rencontre et ce, en envoyant un courriel de validation à la chercheuse. Ce compte rendu se trouve à l'annexe 6. Aucune demande de modification ou d'ajout n'a été formulée.

4.1.2.3. Le troisième groupe (groupe C)

Le contexte de travail. Le troisième groupe (groupe C) est constitué de 6 parents *unschoolers*, soit cinq mères et un père. La rencontre a eu lieu à Montréal et a duré environ quatre heures. Les enfants des participants étaient parmi nous et sollicitaient notre attention au besoin. Plusieurs participants se connaissaient déjà, ce qui a facilité les échanges. Ce groupe est constitué de parents connus pour leur

implication au sein de la communauté de l'AEF. En effet, certains sont bien au fait des situations problématiques vécues par de nombreuses familles actuellement au Québec et considéreraient ces cas au regard des propositions de suivi émises tout au long de la discussion. Certaines idées ne faisaient pas toujours consensus lors de la rencontre, toutefois les échanges ont permis à toutes et à tous de préciser leur pensée et d'adapter certaines suggestions pour mieux répondre aux préoccupations soulevées.

Le suivi personnel. Les participants ont d'abord décrit des pratiques de suivi qu'ils effectuaient eux-mêmes auprès de leurs enfants. Le suivi est essentiellement basé sur une observation quotidienne de l'enfant : « le suivi c'est de m'assurer que l'enfant s'épanouit, n'est pas dans un coin, ni triste, etc. » (CR groupe C). Certains parents gardent des traces des apprentissages soit en prenant des notes écrites des concepts acquis, soit en remplissant un portfolio de manière ludique (sans les divisions par matières), soit en complétant un blog qui témoigne des différentes activités réalisées avec ou par l'enfant.

Les orientations. Les participantes ont ensuite donné les grandes orientations du suivi qu'ils trouvaient souhaitables dans le contexte de leur pratique. Selon eux, le suivi devrait être non-intrusif : « je ne veux pas de conseils/prescriptions/diagnostics si je ne l'ai pas demandé » (CR groupe C) et fait avec bienveillance. Étant donné que chaque famille vit son projet éducatif de manière unique, le suivi devrait être flexible et peu demandant pour le parent. Il devrait faciliter l'accès à des ressources et des services et ne pas engendrer de pression sur l'enfant.

L'intervenant. Les participants ont décrit l'intervenant chargé du suivi comme une « personne-ressource » (CR groupe C) qu'ils souhaiteraient ouverte, objective et qualifiée dans le domaine de l'*unschooling*. Elle n'émettrait pas de jugement sur les valeurs éducatives des parents et répondrait essentiellement aux besoins éducatifs spécifiques exprimés par ceux-ci : « l'intervenant est à l'écoute des besoins spécifiques du parent (ne pas proposer des « solutions » à des « problèmes » si le parent n'en exprime pas le besoin) » (CR groupe C). Ainsi, l'intervenant présenterait un ensemble de ressources à la famille sans pression pour elle de les utiliser. L'idée que l'intervenant doive avoir une qualification reconnue dans le domaine de l'éducation n'a pas fait consensus au sein du groupe.

Par ailleurs, le groupe a réfléchi à la possibilité d'avoir un « comité d'appel » (FS groupe C) qui serait en charge du suivi et constitué de personnes issues de différentes juridictions. Le rôle de ce comité serait de

vérifier le rapport émis par l'intervenant et de « s'assurer que celui-ci ne fait pas du zèle » (CR groupe C) en désavantageant l'enfant par le biais d'une évaluation négative par exemple. Ce comité aurait pour fonction d'évaluer le rapport initial du parent et d'émettre des recommandations pédagogiques ou autres si nécessaire. Finalement, le comité pourrait avoir à intervenir en cas de conflit entre la famille ou l'intervenant si cela s'avérait nécessaire.

La rencontre. À leurs avis, il est possible d'envisager une rencontre dans le cadre du suivi tant que celle-ci se passe « entre adultes » (CR groupe C) et que la présence de l'enfant ne soit jamais obligatoire. L'objet de l'entretien devrait porter essentiellement sur les motivations et les plans des parents » (groupe C) plutôt que sur le rendement académique de l'enfant.

L'évaluation. Selon les participants, une évaluation de la progression des apprentissages est possible à condition que l'évaluation porte sur l'expérience éducative et non sur le rendement académique de l'enfant. Un programme national de formation, comme le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), ne devrait pas être nécessairement utilisé lors de l'évaluation : « ne pas utiliser le PFEQ comme outil de référence (procéder à une évaluation non normative, basée sur la progression de l'enfant lui-même et non à une norme extérieure » (CR groupe C). Quelques modèles de suivi ont été cités comme des exemples positifs de suivi pouvant être utiles dans un contexte d'*unschooling*. Le modèle de suivi de l'AEF de l'Alberta, présenté et considéré par une participante comme une source d'inspiration potentielle concernant l'évaluation, a été décrit comme suit :

la famille rencontre une fois par année un intervenant (choisi par la famille et ayant un profil AEF ou *unschooler*). Celui-ci a pour mandat de traduire les propos du parent en langage scolaire et de faire un rapport attestant que l'enfant vit une expérience éducative saine. Le but de la rencontre est de démontrer que l'enfant « travaille » trois des douze objectifs cités dans le programme éducatif de la province. (CR groupe C)

Selon les participants, cette façon de procéder pourrait être réalisée sur une période de 12 années et non sur une année scolaire conventionnelle étant donné que les enfants progressent à des rythmes différents et acquiert des compétences à des moments différents de leur vie.

La négligence. Une distinction a été établie entre la négligence parentale et la négligence éducative:

Il convient de distinguer clairement entre négligence parentale (sécurité psychologique et physique) et négligence éducative (l'éducation) : tout ce qui touche au domaine scolaire ne devrait pas être l'affaire de la direction de la protection de la jeunesse (DPJ) (CR groupe C)

Les participants ont d'ailleurs évoqué la possibilité que certains parents aient à recourir à une aide extérieure pour mener à bien leur projet éducatif :

Certains parents ne sont pas suffisamment outillés intellectuellement pour soutenir adéquatement leur enfant; le parent qui pense ne pas avoir les outils nécessaires pour accompagner son enfant dans ses apprentissages devrait avoir recours à une aide extérieure (tutorat, échanges entre parents, service en ligne, etc.) (CR groupe C)

La synthèse. Les participantes ont conclu la rencontre en élaborant une fiche synthèse résumant les grandes lignes de la rencontre. La fiche synthèse du groupe C est présentée à la figure 13 qui suit.

FICHE SYNTHÈSE

Groupe C

- Choix de l'intervenant
- L'intervenant doit :
 - Avoir la même philosophie que la famille
 - Une formation continue
 - Pas obligatoirement une formation en éducation
 - Formé pour les ressources pour les parents
 - L'intervenant commence en se disant que le parent est bienveillant
- Évaluation de l'environnement et non des connaissances
- Progression globale sur l'ensemble de la scolarisation
- 10-12 ans (voir modèle de l'Alberta)
 - Le parent fait un détail de la progression
 - Peut aussi être évalué avec l'environnement éducatif
- L'intervenant est responsable de documenter la progression et de l'associer avec les barèmes de l'éducation appropriés et les buts exprimés avec les parents
- Création d'un comité de service qui n'intervient pas, mais donne des suggestions
- Référence pour les preuves de sociabilisation

Évaluations (choix du parent)

- Entrevue avec le parent
- Portfolio
- Rapport écrit du parent (comme le rapport d'impôt)
- Remplir un formulaire

Processus allégé si tout est OK

1. Formulaire (une page) ou portfolio ou autre processus simple
2. Précisions sur demande du ministère
3. Entrevue avec l'intervenant choisi par le parent
4. Comité de services et appel
5. Mise en place d'un plan de soutien (progressif sur le projet éducatif suggéré pour le parent)

Création d'un OMBUDSMAN pour le parent en tout temps

Figure 13 : La fiche synthèse réalisée par le groupe C

À la suite de quelques demandes d'ajouts et de précisions, l'ensemble des participantes a validé le compte rendu en envoyant un courriel à la chercheuse. Ce compte rendu se trouve à l'annexe 7.

4.1.2.4. *Le quatrième groupe (groupe D)*

Le contexte de travail. Le quatrième groupe (groupe D) est constitué de 8 parents *unschoolers*, soit six mères et deux pères. La rencontre a eu lieu à Trois-Rivières, dans une salle communautaire, et a duré environ quatre heures. Aucun enfant n'était présent. Plusieurs participants se connaissaient déjà depuis de nombreuses années, ce qui a facilité les échanges. Certains participants sont actifs au sein de la communauté de l'AEF, dont un qui est directement impliqué dans le suivi des apprentissages auprès d'enfants *unschoolers*. Étant donné la taille importante du groupe, certains participants ont très peu participé à l'échange.

Les participants étaient confiants qu'un suivi respectueux des enfants et des familles était possible. D'entrée de jeu, un participant a affirmé que le suivi extérieur idéal, « c'est pas de suivi » (CR groupe D) et qu'il fallait tout simplement « faire confiance aux familles » (CR groupe D) :

le suivi idéal pour la plupart des parents *unschoolers*, c'est pas de suivi du tout. Le Code civil du Québec (articles 599 et 601), la Déclaration universelle des droits de l'Homme (article 26.3) et la Déclaration des droits de l'enfant des Nations unies (principe 7) donnent tous trois aux parents la responsabilité et la priorité à choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Puisque le parent est le premier responsable de l'éducation de l'enfant, c'est à lui d'en assurer le suivi. (CR groupe D)

Cela dit, le groupe a tout de même réfléchi aux raisons pouvant justifier un suivi extérieur, comme la possibilité de repérer et remédier aux situations de négligence éducative et la possibilité d'offrir un soutien et un accompagnement pédagogique aux parents qui le souhaitent.

Le suivi personnel. Les participants ont d'abord présenté quelques pratiques de suivi qu'ils effectuaient eux-mêmes auprès de leurs enfants. Le suivi se réalise principalement via une « constatation naturelle des progrès effectués » (CR groupe D) par l'enfant et qui passe par une observation bienveillante de l'enfant : « Mon enfant est-il heureux? A-t-il des besoins que je n'arrive pas à combler? » (CR groupe D). De plus, les échanges entre parents *unschoolers* ou ami.e.s peuvent constituer une source privilégiée de suivi. En effet, les commentaires et les conseils bienveillants de ces personnes sont accueillis ouvertement car il s'agit de personnes de confiance détenant une bonne connaissance de l'enfant et du contexte éducatif dans lequel il progresse. Ainsi, leur regard à la fois bienveillant et « extérieur » sur l'enfant constitue une source de suivi pertinente pour certains parents. D'autres outils de suivi personnel ont été mentionnés comme la

tenue d'un agenda électronique, d'un portfolio ou d'une boîte servant à consigner les dessins et les travaux des enfants au fil du temps.

Les orientations. Les participants ont nommé quelques orientations du suivi qu'ils trouvaient souhaitables. Selon eux, le suivi devrait se baser sur les besoins spécifiques de la famille. Il devrait être peu exigeant, flexible et ne pas susciter de pression de performance sur l'enfant. Le suivi devrait être basé sur une relation à long terme où l'intervenant prend le temps de connaître l'enfant qu'il suit, même si cela demande plus d'une rencontre par année.

L'intervenant. Les participants ont décrit l'intervenant comme un « traducteur » (CR groupe D) étant donné qu'il traduit en langage pédagogique l'expérience éducative vécue par l'enfant sans que les parents n'aient à apprendre ce langage ou à devenir des professionnels de l'enseignement. Selon eux, il s'agirait également d'un « trait d'union » (CR groupe D) entre la famille et le gouvernement étant donné qu'il communique de part et d'autre les informations nécessaires au bon déroulement du suivi. C'est dans cette optique que l'intervenant a été comparé à une « sage-femme éducationnelle » (FS groupe D), une comparaison qui a suscité un vif enthousiasme au sein du groupe : « le suivi s'inspire du modèle sage-femme : (l'intervenant) présente toutes les possibilités qui s'offrent à la famille afin que celle-ci fasse un choix éclairé sans imposer une voie particulière » (CR groupe D). Finalement, les participants souhaiteraient que l'intervenant démontre une confiance en la capacité du parent de mener à bien son projet éducatif.

La rencontre. À leur avis, la rencontre de suivi devrait ressembler à « un rendez-vous de confiance, sans peur d'être jugé ou pénalisé » (CR groupe D) où le parent se sentirait suffisamment en confiance pour exprimer ses besoins et bénéficier de conseils susceptibles d'enrichir l'expérience éducative de l'enfant ou de le soutenir comme parent.

L'évaluation. Le thème de l'évaluation de la progression des apprentissages a occupé une partie importante de la discussion. L'idée d'une évaluation basée sur un référentiel de normes préétablies ne faisait pas consensus au sein du groupe et a donné lieu à des échanges vifs entre les participants. Certains étaient à l'aise avec le recours à des outils de référence tant que la famille concernée par l'évaluation est

d'accord avec cette façon de faire, d'autres perçoivent ses évaluations comme incompatibles avec l'approche *unschooling* :

En général, la comparaison à la norme n'est pas compatible avec l'approche *unschooling*. Le *unschooling* s'appuie sur la confiance en l'enfant, ses ambitions internes, sa curiosité naturelle, son désir d'apprendre, son rythme surtout pas sur des facteurs externes, des comparaisons, des évaluations, des menaces/récompenses ou l'imposition/suggestion de l'acquisition de notions prédéterminées à des moments précis. (CR groupe D)

Bien que certains participants étaient d'avis que certains outils ministériels d'évaluation puissent permettre d'identifier des « lacunes ou des pathologies et pouvoir y remédier si possible » (CR Groupe D), d'autres y voyaient un danger pour la confiance et l'estime de l'enfant :

Si on considère, suite à une évaluation, que l'enfant a des lacunes, on souhaitera y remédier : la confiance en l'enfant pourra être ébranlée, alors que ce n'est possiblement qu'une question de rythme (Ex : l'enfant n'est pas rendu là, n'a pas d'intérêt pour l'instant, ne voit pas l'utilité de la lecture pour le moment, etc.) (CR groupe D)

La négligence. Finalement, les participants ont abordé la question de la négligence parentale en rappelant que celle-ci devrait être mieux définie et ainsi éviter des erreurs de jugement aléatoires basées sur un échec à une évaluation par exemple. Bien que la négligence parentale soit déplorable, les participants ont rappelé que les parents négligents existent même au sein du système scolaire et qu'il est rare selon eux que ce genre de parents aient envie de faire du *unschooling* étant donné le niveau d'implication parentale que ce mode de vie nécessite.

La synthèse. Les participantes ont conclu la rencontre en élaborant une fiche synthèse résumant les grandes lignes de la rencontre. La fiche synthèse du groupe D est présentée à la figure 14 qui suit.

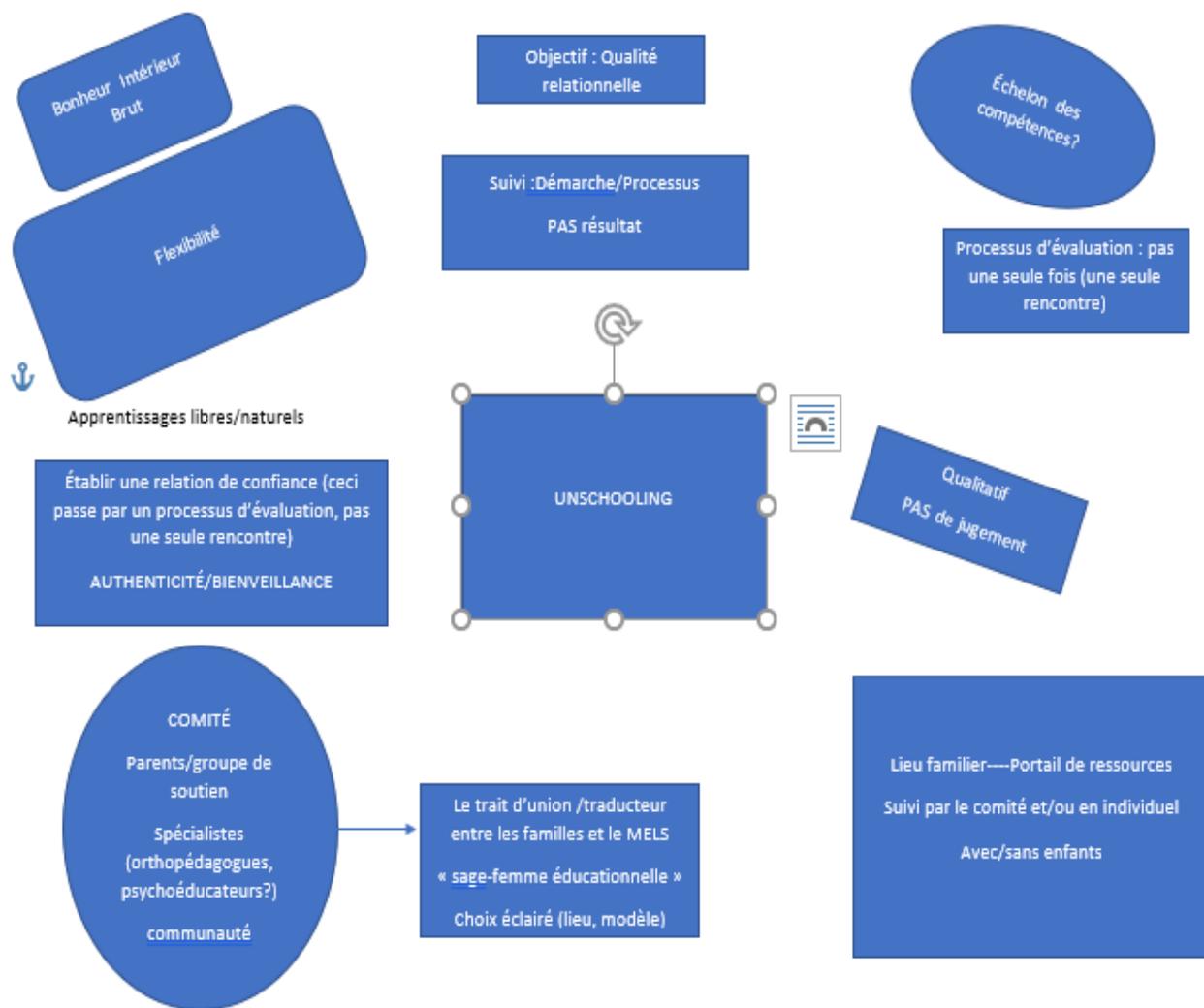


Figure 14 : La fiche synthèse réalisée par le groupe D

À la suite de quelques demandes d’ajouts et de précisions, l’ensemble des participantes a validé le compte rendu en envoyant un courriel à la chercheuse. Ce compte rendu se trouve à l’annexe 8.

Cette première partie du chapitre nous a permis de comprendre les conceptions des parents sur l’*unschooling* et le *parent unschooler* et de brosser un portrait détaillé du travail des quatre groupes sur la question du suivi. Ceci éclairera la lecture de l’analyse présentée en deuxième partie.

4.2. L'analyse des résultats

À la suite d'une relecture approfondie des comptes rendus de rencontre, incluant les fiches synthèse produites, et d'une réécoute des enregistrements des rencontres, visant une appropriation du matériel de recherche, nous avons réalisé les étapes d'analyse thématique décrites au chapitre précédent, soit l'attribution de thèmes, la création de rubriques et la constitution des axes de l'arbre thématique. Ainsi, en réponse à la première partie de la question générale de recherche, nous présenterons la proposition de suivi suggérée par les parents et son organisation.

4.2.1. L'analyse thématique : la proposition de suivi des parents *unschoolers*

Rappelons que, lors de l'analyse du contenu des entrevues, nous avons pris la décision de réunir le travail des quatre groupes en une seule proposition globale de suivi de l'*unschooling*¹⁷. Selon notre analyse thématique, cette proposition des participants quant au suivi acceptable dans un contexte d'*unschooling* comprend trois approches de suivi et leurs visées spécifiques, deux voies d'accès à l'expérience éducative et trois pratiques de suivi. Le schéma qui suit (figure 15) illustre cette organisation.

¹⁷ Voir section 3.4.1.1 *Le processus d'analyse*

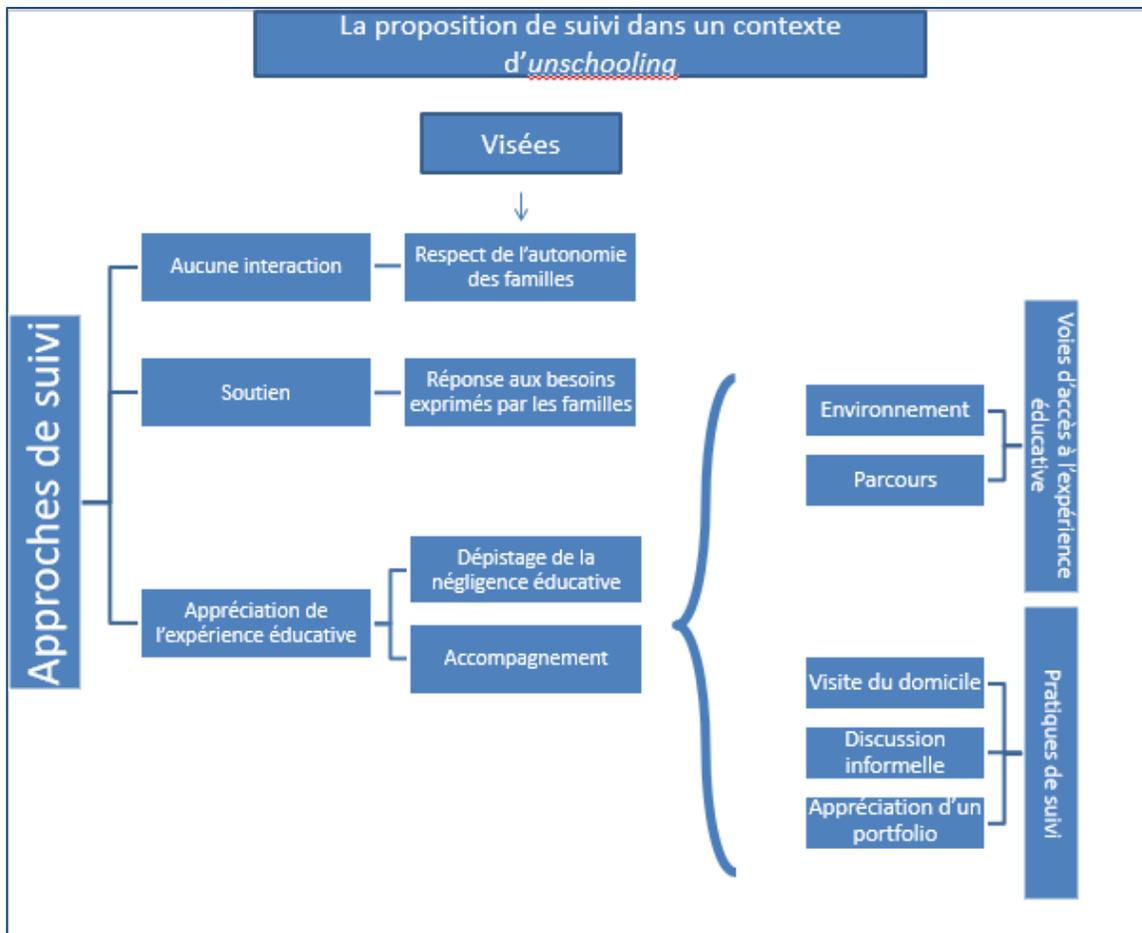


Figure 15 : La proposition de suivi de l'unschooling, par les parents

L'analyse thématique a donné naissance à un premier axe qui concerne l'approche de suivi. En effet, les nombreuses propositions émises par les participants relevaient de trois approches bien distinctes : une absence totale d'interaction entre l'État et les parents *unschoolers*, un suivi basé sur une offre de soutien disponible et un suivi basé sur une appréciation de l'expérience éducative de l'enfant.

Chacune des approches présente une ou plusieurs visées ou objectifs que l'approche souhaite atteindre. Par exemple, le suivi pourrait viser à accompagner la famille dans la réalisation de son projet éducatif, à évaluer la progression de l'enfant ou les deux à la fois. L'analyse effectuée a permis d'identifier quatre visées distinctes du suivi, selon les parents: le « respect de l'autonomie des familles » qui est liée à l'approche « aucune interaction »; la « réponse aux besoins exprimés par les familles » qui est liée à

l'approche « offre de soutien »; le « dépistage de la négligence éducative » et l'« accompagnement » qui sont liées à la troisième et dernière approche « appréciation de l'expérience éducative ».

Cette dernière s'opérationnalise par deux thématiques saillantes: les voies d'accès à l'expérience éducative et les pratiques de suivi. La première thématique soit les « voies d'accès à l'expérience éducative » met en évidence deux différentes manières d'entrer dans l'univers éducatif de l'enfant et ce, sans interférer avec la relation personnelle qu'il entretient avec ses apprentissages. Ainsi, l'ensemble des suggestions des parents pouvaient être regroupées en deux grandes catégories, soit l'appréciation de l'expérience éducative via l'environnement éducatif de l'enfant et l'appréciation de l'expérience éducative via le parcours de l'enfant. Par ailleurs, la deuxième thématique, soit les « pratiques de suivi », met en évidence les différents outils d'évaluation ou d'appréciation de l'expérience éducative de l'enfant. Ces pratiques de suivi sont la visite du domicile, la discussion informelle et l'appréciation d'un portfolio.

Dans les sections qui suivent, chacun des éléments constituant la proposition de suivi seront présentés en détail.

4.2.1.1. Les approches de suivi

À la lumière de nos résultats, il est possible d'observer trois grandes approches de suivi : 1) « aucune interaction », 2) « offre de soutien » et « appréciation de l'expérience éducative ».

Aucune interaction

Les parents *unschoolers* ont exprimé d'entrée de jeu leur préférence pour une absence d'interaction avec les autorités gouvernementales chargées du suivi : « le suivi idéal, c'est pas de suivi! » (CR groupe D). Bien que cette approche fasse sans aucun doute l'unanimité au sein des groupes, elle n'a pas été explorée de manière approfondie par les participants, probablement en raison du contexte politique québécois lors des entrevues, qui prévoyait un suivi systématique de la part du ministère de l'Éducation.

Offre de soutien

Les parents ont décrit un suivi qui serait basé sur une offre de soutien disponible en tout temps pour les familles, sans obligation pour elles d'y recourir. En effet, les parents *unschoolers* ont admis faire face à de nombreuses difficultés, comme tous les parents, et qu'ils n'hésiteraient pas à chercher de l'aide, si cela

était offert dans le respect de leur pratique : « un suivi qui tient compte des besoins de parents qui ont à gérer des situations parfois difficiles et qui bénéficieraient d'un soutien moral, professionnel ou pédagogique » (CR groupe A).

Cette offre de soutien vise donc essentiellement à répondre aux besoins, aux préoccupations et aux questions des parents dans le but de les soutenir dans la réalisation de leur projet éducatif: « il serait apprécié d'avoir un soutien disponible (...) en cas de besoin ou de questionnement. » (CR groupe D). Le soutien offert peut permettre un enrichissement de l'expérience éducative de la famille en proposant des ressources pertinentes ou en facilitant l'accès des familles à des services, des cours spécialisés ou toute autre ressource éducative: « [le suivi] répond aux besoins et aux demandes des familles : les parents souhaitent un diplôme? Un accompagnement spécialisé? De l'aide? Des conseils? Une oreille bienveillante? Un avis professionnel? Etc. » (CR groupe D).

Appréciation de l'expérience éducative

Les parents ont aussi décrit une approche de suivi centrée sur une appréciation de l'expérience éducative de l'enfant et non sur le rendement académique de celui-ci : « [un suivi] qui s'intéresse au processus éducatif et non aux résultats académiques » (CR groupe D). Cette approche de suivi prévoit une interaction systématique avec une instance chargée du suivi. Bien que la forme de cette interaction puisse varier en fonction de la visée spécifique du suivi (nous le verrons dans la section suivante), cette approche présente quelques conditions d'application qu'il est important de rappeler ici.

Tout d'abord, il serait nécessaire de respecter rigoureusement, et en tout temps, la philosophie *unschooler* et de démontrer une confiance sincère envers le parent : « le plancher, c'est la confiance au parent et en ses aptitudes à accompagner son enfant. Sans cette confiance, aucune relation ne peut avoir lieu » (CR groupe D). De plus, les parents sont d'avis que le suivi ne devrait pas suivre le calendrier scolaire conventionnel, mais plutôt un calendrier plus souple et adapté à leur contexte familial. Ensuite, la présence de l'enfant ne devrait en aucun cas être obligatoire dans tout le processus de suivi étant donné que les parents *unschoolers* souhaitent protéger l'enfant de toute pression pouvant être associée à une évaluation : « Je ne veux pas que mon enfant subisse la pression. Je veux que le processus se passe entre adultes, l'enfant [n'a pas] à être impliqué » (Enr. s groupe D). Finalement, il serait important de ne jamais « imposer » des pratiques spécifiques de suivi à l'ensemble des parents *unschoolers*, mais de présenter un

éventail de pratiques parmi lequel la famille pourrait choisir celle qui lui convient le mieux. En effet, les parents *unschoolers* insistent sur l'importance d'offrir un suivi flexible et inclusif, capable de s'adapter aux différentes situations et profils des familles.

4.2.1.2. *Les visées*

Notre analyse nous a permis de voir émerger quatre visées différentes du suivi. Pour chacune d'elles, nous présenterons une brève définition, le type d'investissement attendu de la part de l'instance chargée du suivi et le type d'investissement attendu de la part des familles *unschoolers*.

Première visée : Respect de l'autonomie des familles

Bien que cette visée n'ait pas fait l'objet de longs échanges entre les participants - étant donné la nature de l'entrevue qui portait sur des propositions de suivi - les parents *unschoolers* des quatre groupes ont exprimé d'entrée de jeu que le suivi idéal pour eux était tout simplement de faire confiance aux familles et de ne pas imposer un suivi systématique et obligatoire. À cet effet, une participante rappelle qu'elle est la principale responsable de l'éducation de son enfant et que, par conséquent, c'est à elle que devrait revenir la responsabilité du suivi :

Le Code civil du Québec (articles 599 et 601), la Déclaration universelle des droits de l'Homme (article 26.3) et la Déclaration des droits de l'enfant des Nations unies (principe 7) donnent tous trois aux parents la responsabilité et la priorité à choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Puisque le parent est le premier responsable de l'éducation de l'enfant, c'est à lui d'en assurer le suivi. (CR groupe D)

Dans le respect de cette visée, aucun investissement n'est attendu de l'instance chargée du suivi ni des familles *unschoolers*.

Deuxième visée: Réponse aux besoins exprimés par les familles

Les parents estiment que le suivi devrait passer par une offre de soutien qui vise à répondre aux besoins et aux préoccupations exprimés par les parents. À cet effet, le gouvernement pourrait mettre à la disposition des familles un centre de services et de ressources dédié strictement à la communauté de l'AEF et vers lequel les parents *unschoolers* pourraient se diriger en cas de besoin. De plus, il pourrait rendre opérationnelle une ligne d'écoute téléphonique ou un portail de ressources en ligne. Il pourrait également procéder à des incitatifs monétaires comme c'est le cas sous d'autres législations au Canada, sous forme de retours d'impôt, d'accès à des cartes étudiants, d'accès à des musées gratuitement ou autres. Les

services disponibles seraient présentés par des intervenants, ou des « personnes-ressources » (FS groupe A) ouverts au *unschooling*, par des parents *unschoolers* ou par des adultes ayant grandi sous le mode de l'*unschooling*. Ces personnes-ressources auraient le mandat de faciliter l'accès à des lieux comme des installations sportives, un local pour réaliser des activités en groupe, etc. De plus, puisqu'il arrive que les enfants se voient refuser une expérience de bénévolat ou d'emploi sous prétexte qu'ils ne sont pas inscrits dans une école ou qu'ils n'ont pas les assurances requises pour le faire, la personne-ressource pourrait faciliter l'accès à ce genre d'expérience formative pour l'enfant.

Les parents préférant ce type de suivi insistent sur l'importance de s'en tenir aux besoins et préoccupations exprimés par les parents lors du suivi : « un suivi qui n'est pas intrusif : je sais ce que je fais, j'ai un réseau, des connaissances, je suis dedans depuis douze ans, et je n'ai pas envie qu'on me donne des conseils dont je n'ai pas besoin » (Enr. groupe C).

Cette première visée préconise un suivi basé strictement sur une offre de soutien disponible offerte aux familles. Les familles ne sont pas dans l'obligation d'interagir avec une instance de suivi, mais disposent de nombreux incitatifs pour le faire.

Le type d'investissement attendu de l'instance chargée du suivi est de mettre à la disposition des familles un portail de ressources, un centre spécialisé, des intervenants formés et ouverts aux pratiques éducatives des *unschoolers*, un accès à des installations sportives ou autres, à des professionnels tels que des psychoéducateurs ou des orthopédagogues et à des incitatifs monétaires tels que des accès gratuits à des musées ou des indemnisations fiscales pour l'achat de matériel didactique.

Aucun investissement spécifique n'est attendu des parents, si ce n'est d'exprimer leurs besoins ou leurs préoccupations dans le cas où ils souhaiteraient bénéficier d'une offre de soutien.

Troisième visée: Dépistage de la négligence éducative

Certains parents estiment que la seule motivation pouvant justifier la tenue d'un suivi extérieur est la volonté sociale et politique de protéger les enfants vulnérables susceptibles d'être victimes de négligence éducative, bien que selon eux, les situations du genre sont souvent des cas isolés et donc des cas d'exception : « L'*unschooling* part d'une grande réflexion, il est rare de choisir l'*unschooling* pour faire

de la négligence » (CR groupe B). Par ailleurs, certains participants sont d'avis que la négligence éducative peut être liée à une pensée dogmatique où les parents ont « une vision étroite de la vie » (CR groupe A), mais que cette pensée n'est pas exclusive au *unschooling*, comme le rappelle cette participante : « Dans le système scolaire, certains parents sont élitistes et mettent une pression forte sur leurs enfants afin qu'ils soient médecins ou avocats : ceci engendre parfois dépression, suicide, etc. » (CR groupe B).

Par ailleurs, les participants estiment que la notion de « négligence éducative » reste à ce jour floue et opaque et qu'elle mérite d'être mieux définie. Certains participants ont avancé quelques éléments de définition de ce qu'ils considèrent être de la négligence éducative : « il y a négligence si l'enfant n'est pas entendu, si ses besoins ne sont pas considérés, s'il n'a pas accès à la documentation qui l'intéresse (CR groupe A). En outre, les parents participants ont évoqué l'importance de retrouver chez le parent *unschooler* une volonté d'offrir un environnement riche et stimulant adapté aux besoins spécifiques de leur enfant ainsi qu'une philosophie éducative personnelle respectueuse des droits de l'enfant en matière d'éducation :

[L'*unschooling* c'est offrir] un environnement :

- réunissant les éléments essentiels à son épanouissement (amour, non-violence, etc.) ;
- favorisant des apprentissages libres, naturels, et autonomes ;
- adapté à ses besoins (besoin de temps, d'espace, d'écoute, etc.) ;
- riche (plusieurs ressources sont mises à la disposition de l'enfant : l'internet, le jardin, les musées, etc.). (CR groupe D)

Par ailleurs, certains participants ont souligné l'importance pour les parents d'être outillés pour bien accompagner leur enfant dans ses apprentissages. Bien que selon eux, le parent *unschooler* est généralement débrouillard avec « une capacité à trouver les ressources nécessaires pour accompagner son enfant dans sa quête de connaissances » (CR groupe C), il est possible que certains parents manquent de ressources pour accompagner adéquatement leur enfant. Ces parents devraient, selon eux, pouvoir bénéficier d'un soutien extérieur leur permettant de poursuivre leur projet éducatif plutôt que de les contraindre à inscrire leur enfant dans une école : « [le parent] ne doit pas hésiter à chercher les bonnes ressources (tuteurs, échanges avec d'autres parents, cours en ligne, etc.) s'il ne se sent pas capable de soutenir adéquatement son enfant dans son processus d'apprentissage. » (CR groupe C). À cet effet, plusieurs participants ont insisté sur l'importance d'être prudent face à une « absence de progression » chez un enfant qui ne devrait en aucun cas signifier de manière systématique une présence de négligence éducative. Un parent a par ailleurs rappelé l'état de la situation au sein des institutions scolaires

conventionnelles : « Si un jour, échouer une évaluation devait devenir une cause de négligence formelle, je lance un appel à tous et à toutes : moi j'attaque les 72 commissions scolaires pour négligence éducative! » (Enr. groupe D).

En résumé, il serait possible, selon les parents *unschoolers*, d'identifier une situation de négligence si le parent ne répond pas à certains « critères de qualité » comme la volonté d'offrir un environnement riche et adapté à son enfant, la présence d'une philosophie de l'éducation qui guide sa pratique ou la capacité à trouver les bons outils pour accompagner adéquatement son enfant dans sa quête de connaissances. Dès lors que le parent fait la démonstration qu'il respecte ces critères, le suivi devrait être considéré satisfaisant et suffisant.

En outre, certains parents estiment qu'un groupe de soutien pourrait assumer le rôle de dépistage étant ceux qui côtoient les enfants de près et qui, en plus d'avoir à cœur le bien-être de ceux-ci, n'ont pas intérêt à voir des cas de négligence être associés à leur pratique éducative :

Moi je suis dans une association de professionnels (...) si je ne respecte pas les normes de cette association, ce sont les pairs qui vont m'évaluer (...) Ça serait intéressant si ce sont des pairs, d'autres *unschoolers* qui s'assureraient qu'il n'y a pas de négligence (...) On est les experts de cette pédagogie, tout ce qu'on veut c'est que tous les enfants évoluent bien. On n'a pas intérêt à laisser des gens faire de la maltraitance sous le couvert du *unschooling*, comme moi je n'ai pas intérêt à laisser d'autres massothérapeutes faire des attouchements [sur les clients] (Enr. groupe B)

Le type d'investissement attendu de l'instance chargée du suivi est de s'assurer que la famille n'est pas dans une situation de négligence éducative. Les parents n'ont pas donné les détails quant aux types de questions pouvant être posées par l'intervenant, cependant les critères de qualité qu'ils ont énumérés (volonté d'offrir un environnement riche et adapté, présence d'une philosophie éducative chez le parent, capacité à réunir les bonnes ressources et les bons outils pour accompagner adéquatement son enfant) peuvent orienter les questions de ce dernier.

Le type d'investissement attendu des parents est d'assister à la rencontre prévue dans le cadre du suivi et de répondre, dans la mesure du possible, aux différentes questions qui leur sont adressées. Les parents peuvent aussi, sur une base volontaire, fournir des supports visuels ou écrits comme un journal de bord, un album photos, un portfolio, des certificats de participation à des activités, ou autres éléments pouvant faciliter le travail de l'intervenant.

Quatrième visée : l'accompagnement

Certains parents voient d'un bon œil un suivi qui viserait à accompagner la famille dans la réalisation de son projet éducatif. Le mandat principal de l'intervenant serait « l'évaluation des besoins des familles » (FS groupe B) en matière d'éducation ainsi que la « mise à jour des ressources » (FS groupe B) nécessaires au développement global de l'enfant.

Lors de l'entretien, l'intervenant pourrait proposer des ressources ou des services, et ce indépendamment des besoins exprimés par les parents. Ceux-ci auraient toujours la liberté d'y recourir ou pas, mais accepteraient d'être tenus informés des différentes possibilités éducatives disponibles (examens du ministère, formations spécialisées, initiatives communautaires, etc.). Une des participantes a d'ailleurs fait référence au modèle de suivi « sage-femme » pour mieux illustrer le type de suivi souhaité : « il [l'intervenant] présente toutes les possibilités qui s'offrent à la famille afin que celle-ci fasse un choix éclairé sans imposer une voie particulière » (CR groupe D).

L'intervenant agirait comme un trait d'union entre la famille et le gouvernement » (CR groupe D) en établissant une relation quasi amicale, certainement humaine avec la famille et l'enfant :

Je ne veux pas un suivi une fois par année : tu veux me connaître, il va falloir que tu prennes le temps pour le faire ! Il faut exiger la qualité d'un accompagnement : une fois par année : ça va être violent! Le suivi sage-femme, ça marche : si ça ne clique pas, tu peux changer de sage-femme. Tu en as toujours deux. La sage-femme utilise le choix éclairé : tu n'es jamais obligé d'accoucher chez toi ou à l'hôpital (...) Les intervenants doivent être capables de traduire dans une lunette *unschooling* les critères du gouvernement. Comme les sages-femmes, ils sont un trait-d'union, ils sont les sages-femmes de l'école-maison.» (Enr. Groupe D).

L'intervenant peut documenter une certaine progression de l'enfant sans la comparer à des normes préétablies : « une rencontre par année ou à la demande où on observe la progression générale et individuelle (rythme, particularités) qui n'est pas basée sur le programme du MEQ et qui ne suit pas nécessairement le calendrier scolaire » (FS groupe A).

Par ailleurs, ce travail d'accompagnement pourrait aussi être assumé par une association de parents qui pratiquent l'AEF ouverts aux différents modes pédagogiques incluant l'*unschooling*. L'idée d'un suivi assumé par une association de parents AEF permettrait de « s'auto-réguler » (CR groupe B) en plus de susciter une plus grande adhésion de la part des familles.

Le type d'investissement attendu de la part de l'instance chargée du suivi serait de mettre à la disposition de la famille un intervenant qui soit à l'écoute des besoins et des préoccupations des parents, qui agit comme un trait-d'union entre la famille et le gouvernement et qui pourrait, si désiré, documenter une certaine progression sans toutefois l'associer avec les barèmes formels de l'éducation. L'intervenant prendrait tout le temps nécessaire pour connaître et comprendre le projet éducatif de la famille, ses valeurs et ses besoins sur le plan éducatif. Il orienterait vers les ressources pertinentes et offrirait de l'aide en cas de difficulté.

Le type d'investissement attendu des parents serait qu'ils choisissent un intervenant avec lequel ils souhaiteraient être jumelés et qu'ils entretiennent avec ce dernier une relation à long terme dans le cadre du suivi. De plus, il serait attendu que les familles assistent à des rencontres de suivi et échangent avec l'intervenant en répondant à ses questions ou en soulevant des problématiques ou des enjeux particuliers pour lesquels ils souhaiteraient trouver des solutions.

Le tableau 7 offre une vue sommaire des différentes visées du suivi et du type d'investissement attendu, d'une part, de l'instance chargée du suivi et, d'autre part, des parents *unschoolers*.

Tableau 7 : Le type d'investissement attendu de l'instance chargée du suivi et des parents *unschoolers* sous chaque approche de suivi

Approches	Visées	Type d'investissement attendu de la part de l'instance chargée du suivi	Type d'investissement attendu de la part des parents <i>unschoolers</i>
Aucune interaction	Respect de l'autonomie des familles	Aucun	Aucun
Soutien	Réponse aux besoins exprimés par les familles	Rendre accessible une variété de ressources pertinentes pour les familles	Exprimer des besoins en lien avec la réalisation du projet éducatif familial Utiliser les ressources mises à leur disposition, si désiré
Appréciation de l'expérience éducative	Le dépistage de la négligence éducative	Organiser une rencontre de suivi permettant de s'assurer que la famille n'est pas dans une situation de négligence éducative (en s'aidant des critères de qualité identifiés par les parents)	Assister à une rencontre de suivi; Répondre, dans la mesure du possible, aux différentes questions posées; Fournir, si disponible et si désiré, un support écrit/oral/numérique permettant d'apprécier le parcours et l'environnement éducatif de l'enfant.
	L'accompagnement	Mettre au point un service de jumelage parents/intervenants; Organiser les rencontres de suivi; Entretenir une relation à long terme avec la famille en prenant le temps de bien connaître leur projet éducatif, leurs valeurs et leurs besoins; Documenter la progression générale et individuelle de l'enfant (sans se baser sur un programme d'études spécifique); Répondre aux besoins spécifiques des parents et orienter vers les ressources pertinentes; Faciliter l'accès à des lieux/événements/activités tels que le bénévolat, l'inscription à des activités parascolaires, l'emploi, etc.	Choisir un intervenant parmi un répertoire d'intervenants disponibles qui assurera le suivi; Assister aux rencontres de suivi; Faire part de l'expérience éducative de l'enfant en décrivant 1) l'environnement et/ou 2) le parcours éducatif de celui-ci.

Cette section a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les différentes visées du suivi de l'*unschooling*, selon les participants. Dans la prochaine section, nous présenterons les deux voies d'accès à l'expérience éducative, pouvant être empruntées dans le cadre de la troisième approche, soit l'appréciation de l'expérience éducative.

4.2.1.3. Les voies d'accès à l'expérience éducative

Les participants ont réfléchi aux différentes possibilités d'apprécier une expérience éducative sans perturber la spontanéité ni l'authenticité avec lesquelles leur enfant appréhende ses apprentissages au quotidien. L'analyse du matériau a permis de voir apparaître deux voies d'accès à l'expérience éducative de l'enfant soit 1) l'environnement éducatif de l'enfant et 2) son parcours éducatif.

Première voie d'accès : l'environnement éducatif

Les participants estiment qu'il serait possible d'effectuer un suivi en se basant sur la disponibilité des ressources physiques, humaines et matérielles entourant l'enfant : « [pour évaluer la littératie] : elle se fait lire, elle regarde des pièces de théâtre, elle est dans un environnement riche du point de vue littéraire (...) pareil pour les mathématiques. » (Enr. groupe C). Le responsable du suivi pourrait apprécier l'environnement éducatif de l'enfant en prenant en compte les lieux physiques visités (musées, espaces naturels, bibliothèques, centres de sciences, etc.), les personnes-ressources entourant l'enfant (parents, adultes de confiance, adultes mentors, enseignants de cours privés, autres enfants, etc.) ainsi que les ressources matérielles mises à sa disposition.

Les participants affirment que l'environnement peut être très large et comprendre une infinité de ressources qu'il est impossible de nommer exhaustivement. Ils proposent alors de limiter la description de leur environnement à ce qui concerne les grands domaines d'apprentissage ou l'acquisition des compétences de base, comme la lecture ou l'écriture.

Deuxième voie d'accès : le parcours de l'enfant

Les participants sont aussi à l'aise avec un suivi qui se baserait sur le parcours de l'enfant, ses réalisations, ses projets, ses champs d'intérêt, ses choix personnels : « [un suivi qui] s'intéresse au processus éducatif et non aux résultats académiques » (CR groupe D). Pour ce faire, l'intervenant pourrait demander un compte rendu verbal ou écrit, par le parent ou l'enfant lui-même : « pas de plan de scolarisation (...) pas

de projection (...) on préfère un bilan (pas divisé par matières) » (FS groupe A). Les questions d'approfondissement soulevées par l'intervenant permettraient de clarifier ou de compléter l'information sur le parcours éducatif de l'enfant. Plusieurs supports visuels pourraient faciliter cet exercice, autant pour les parents que pour l'intervenant : un album photo, un blogue, une page Facebook, un portfolio papier ou numérique, pourraient alors servir d'illustration.

Les deux voies d'accès à l'expérience éducative de l'enfant favoriseraient, selon les parents *unschoolers*, la réalisation d'un suivi respectueux de leurs valeurs éducatives, tout en permettant à l'instance chargée du suivi d'être rassurée quant à la qualité de l'éducation dispensée. Dans la section qui suit, nous présenterons trois pratiques de suivi permettant l'appréciation de l'expérience éducative.

4.2.1.4. Les pratiques de suivi

Trois pratiques de suivi pouvant permettre l'appréciation de l'expérience éducative ont été suggérées par les participants : la visite du domicile, la discussion informelle et l'appréciation d'un portfolio. Selon les participants, ces pratiques devraient figurer dans un répertoire de pratiques, dans lequel le parent et l'intervenant pourraient choisir celle qui leur convient le mieux.

La visite du domicile

Une visite du domicile est envisageable par certains parents *unschoolers*, tant qu'elle est réalisée dans le plus grand respect de leur pratique éducative. L'intervenant chargé d'effectuer la visite ne doit pas avoir « d'idées préconçues » (CR groupe B) sur l'*unschooling* et doit être « ouvert aux pratiques alternatives en général » (CR groupe A) comme le « cododo » par exemple, une pratique alternative de la gestion du sommeil méconnue et souvent mal jugée par la société.

Bien que certains parents estiment que la visite du domicile puisse être une source de stress pour eux ainsi que pour leur enfant : « appréhender la journée de visite plusieurs jours avant la rencontre, la peur que cela tourne mal au moment de la rencontre, etc. » (CR groupe B), certains parents *unschoolers* y associent de nombreux avantages comme de pouvoir donner à l'intervenant un aperçu rapide des ressources éducatives mises à la disposition de l'enfant à la maison sans que cela n'exige trop de préparation de leur part. De plus, cette mesure permettrait la tenue d'une rencontre dans un contexte décontracté et peu intimidant pour l'enfant et le parent.

La discussion informelle

Une discussion informelle a été définie par une participante comme suit : une « discussion avec des questions ouvertes qui invite au partage » (Enr. groupe C). Quelques exemples de questions ouvertes peuvent être : « Qu’avez-vous fait d’amusant cette année? » ou encore « De quoi êtes-vous fiers? » (Enr. groupe C).

Une discussion informelle pourrait favoriser une connaissance approfondie des valeurs éducatives du parent, de l’approche pédagogique qu’il utilise et de ses priorités en matière d’éducation. Ce type de discussion serait susceptible de favoriser une bonne compréhension de la philosophie et de la dynamique éducative propre à la famille. Par ailleurs, une discussion informelle devrait servir à donner un portrait de l’expérience éducative vécue par l’enfant et à mieux cerner les besoins des parents en matière d’éducation. L’intervenant pourrait orienter vers les ressources et les services pertinents et poser des questions relatives aux besoins et aux motivations des parents : « L’entrevue avec le parent [devrait porter sur] mes motivations, ce que je suis prête à faire avec mes enfants » (Enr. Groupe C). Par ailleurs, la discussion informelle pourrait mener à une appréciation de la progression de l’enfant si cela était souhaité par le parent ou par l’intervenant, mais cela n’est pas le but principal visé par cette pratique. L’intervenant peut poser des questions ouvertes, mais aussi des questions plus spécifiques comme : « Allez-vous à la bibliothèque ? » ou encore « Quelle(s) activité(s) sportives sont pratiquée(s) par votre enfant? ». L’intervenant pourrait donc aborder différents éléments en lien avec l’éducation de l’enfant, suggérer des ressources et émettre des recommandations pédagogiques en fonction de ses observations et des préoccupations soulevées par les parents. Il pourrait aussi tenir les parents informés des différentes opportunités éducatives qui pourraient être d’intérêt pour leur enfant.

L’appréciation d’un portfolio

Le portfolio est comparé à un « album souvenir » dont le but est de consigner des traces des accomplissements de l’enfant, plutôt qu’à faire la démonstration qu’il y a bien eu des apprentissages au fil du temps. La division par matières n’est pas une pratique privilégiée, étant donné que les apprentissages sont souvent imbriqués les uns dans les autres, au-delà de la division classique par matière ou par compétence. En revanche, un portfolio peut être divisé par thèmes, par projets ou par catégories, comme ce blog créé et administré par une mère *unschooler* depuis plusieurs années : « J’ai un blog, débuté il y a

dix ans avec photos (voyages, visites aux musées, fêtes avec les copains) avec différentes catégories (Ex : « ce qu'on lit », « ce qu'on voit », « ce qu'on bricole ») (CR groupe C).

Les éléments constituant le portfolio ne devraient pas avoir à être associés à des compétences devant être acquises selon un programme scolaire défini, ni à être qualifiés par le parent. Selon les participants, cela exige du temps, sans que cela ne constitue une description fidèle de ce qui se cache réellement derrière la photo ou le support visuel en question. Une des participantes a d'ailleurs souligné son malaise face à toute description ou étiquetage de photo lors des activités réalisées par sa fille :

Je prends des photos et je prends des notes, mais cela n'indique pas ce que l'enfant a appris. L'autre fois, je prends ma fille en photo en train de cuisiner avec ma mère, et je dis à ma mère que cela ne veut rien dire, elle [ma fille] est peut-être intéressée par le fonctionnement du robot [plutôt que par l'activité de cuisine] (Enr. groupe A).

4.2.1.5. *Résumé*

La proposition des parents comprend trois approches de suivi soit « aucune interaction », « offre de soutien » et « appréciation de l'expérience éducative ». Chacune de ces approches permet de répondre à des visées spécifiques. La première approche vise « le respect de l'autonomie des familles », un droit revendiqué par les parents *unschoolers* qui estiment être les principaux responsables de l'éducation de leur enfant et, par conséquent, de son suivi. La deuxième approche vise une « réponse aux besoins exprimés par les familles ». En effet, selon les parents *unschoolers*, le suivi devrait porter sur le soutien et l'accompagnement des parents en fonction des besoins qu'ils expriment. Finalement, la troisième approche peut se réaliser de deux manières différentes en fonction de la visée préconisée, soit « le dépistage de la négligence éducative », qui vise à écarter tout doute quant à une situation de négligence éducative, ou « l'accompagnement », qui vise à suivre et à soutenir la famille tout au long de la réalisation de son projet éducatif.

Pour ce qui est de la mise en œuvre de la troisième approche (et de ses deux visées correspondantes), deux voies d'accès à l'expérience éducative et trois pratiques de suivi sont suggérées. Les voies d'accès possibles sont l'appréciation de l'environnement éducatif et du parcours éducatif. À titre d'exemple, la présence de livres chez la famille, de matériel spécialisé comme un ordinateur ou un microscope, de personnes significatives dans la vie de l'enfant constituent des éléments appartenant à l'environnement éducatif (1^{re} voie d'accès). Les ouvrages lus, les lieux visités, les voyages entrepris et les projets réalisés

constituent des éléments appartenant au parcours éducatif (2^e voie d'accès). Les pratiques de suivi suggérées sont la visite du domicile, la discussion informelle et l'appréciation d'un portfolio, ces pratiques devant rester optionnelles et figurer parmi un répertoire de pratiques, afin de garantir un suivi inclusif et flexible.

Les deux premières parties de ce chapitre nous ont permis de comprendre les conceptions des parents sur l'*unschooling* et le *parent unschooler*, de dresser un portrait détaillé du travail des quatre groupes sur la question du suivi et de décrire globalement leur proposition de suivi dans un contexte d'*unschooling*. Les trois approches de suivi comprises dans cette proposition seront maintenant analysées à la lumière du cadre conceptuel de ce mémoire, afin d'évaluer le potentiel de chaque approche à protéger le droit à l'éducation des enfants *unschoolers*.

4.2.2. L'analyse à partir du cadre conceptuel : le respect du droit à l'éducation

Les sections qui suivent nous permettront de répondre à la deuxième partie de la question générale de recherche. Pour ce faire, nous analyserons chacune des trois approches de suivi à la lumière du cadre conceptuel présenté au deuxième chapitre de ce mémoire.

4.2.2.1. Les approches « aucune interaction » et « offre de soutien »

Les approches « aucune interaction » et « offre de soutien » ne prévoient pas une interaction systématique entre une instance chargée du suivi et les familles *unschoolers*. Bien que la deuxième approche comprenne une offre de services et de ressources visant à soutenir la famille dans son projet éducatif et, par le fait même, de favoriser une plus grande satisfaction des différentes conditions de respect du droit de l'enfant à l'éducation, aucun suivi systématique n'est prévu pour s'assurer que tous les enfants bénéficient d'une éducation respectueuse de leurs droits. En effet, étant donné que les familles ne sont pas tenues d'interagir avec une instance de suivi, ni de recourir aux ressources mises à leur disposition, il est possible que des enfants en situation de vulnérabilité et dont les parents bénéficieraient d'un soutien dans la réalisation de leur projet éducatif, vivent une situation de négligence et d'abus sans que personne ne puisse intervenir.

4.2.2.2. L'approche : « *Appréciation de l'expérience éducative* »

L'approche de type « appréciation de l'expérience éducative » peut permettre de vérifier le respect effectif des cinq conditions du droit de l'enfant à l'éducation si certaines conditions préalables sont respectées. Tout d'abord, l'intervenant doit correspondre le plus possible au profil souhaité par les parents *unschoolers* de cette étude, c'est-à-dire, qui agit comme un facilitateur bienveillant, à l'écoute, ouvert aux pratiques alternatives, confiant en les aptitudes des parents à mener à bien leur projet éducatif et doté d'une certaine expérience en AEF ou en *unschooling*. Une autre condition très importante qu'il convient de rappeler ici est la collaboration du parent dans le processus du suivi. En effet, les parents *unschoolers* participants ont décrit cette approche en précisant qu'ils seraient ouverts à collaborer que ce soit en décrivant l'expérience éducative de leur enfant, en répondant aux questions de l'intervenant ou en ouvrant leurs portes pour une visite de leur domicile.

Quelle que soit la visée préconisée, la troisième approche prévoit la tenue d'un certain protocole de suivi conçu afin de s'assurer que l'enfant vit une expérience éducative de qualité. Dans les deux visées, l'intervenant posera un certain nombre de questions et s'assurera que le parent dispose des ressources nécessaires pour mener à bien son projet éducatif. Les participants ont par ailleurs nommé certains « critères de qualité » pouvant confirmer l'absence de négligence éducative tels qu'une volonté chez le parent d'offrir un environnement riche, stimulant et adapté aux besoins de son enfant, la présence d'une certaine philosophie de l'éducation qui oriente la pratique du parent et une capacité à chercher les outils et les ressources pertinents pour accompagner adéquatement son enfant. L'intervenant peut se baser sur ces critères, mais peut également se servir des cinq conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation présentées dans le cadre conceptuel de ce mémoire, lui permettant de poser un jugement adéquat sur la nature de l'expérience éducative de l'enfant. Par ailleurs, en recourant à l'une ou plusieurs pratiques de suivi, l'intervenant devrait être en mesure de s'assurer que l'expérience éducative de l'enfant permet de respecter les droits de ce dernier en matière d'éducation et exclure, par le fait même, la possibilité que l'enfant soit en situation de négligence éducative. Le cas échéant, les participants recommandent d'aider et de soutenir la famille dans la réalisation de son projet éducatif plutôt que de forcer l'enfant à s'inscrire auprès d'une institution scolaire. Le tableau 8 permet d'avoir une idée sur le type de pratiques de suivi pouvant permettre la vérification du respect des cinq conditions du modèle conceptuel du droit de l'enfant à l'éducation.

Tableau 8 : Les pratiques de suivi permettant de vérifier le respect des conditions du droit de l'enfant à l'éducation

	Voie d'accès 1 Appréciation de l'environnement éducatif	Voie d'accès 2 Appréciation du parcours éducatif
Condition 1 <i>Dotations suffisantes</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 2 <i>Accessibilité</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 3 <i>Acceptabilité</i>	Visite du domicile Discussion informelle Appréciation d'un portfolio	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 4 <i>Adaptabilité</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio
Condition 5 <i>Droit de responsabilité et de participation reconnus à la personne éduquée</i>	Visite du domicile Discussion informelle	Discussion informelle Appréciation d'un portfolio

Ainsi, la visite du domicile, la discussion informelle ou l'appréciation d'un portfolio seraient en mesure de favoriser, à différentes mesures, une bonne appréciation de l'environnement éducatif de l'enfant (condition 1 : dotations suffisantes), des conditions d'accessibilité en matière d'éducation (condition 2 : accessibilité), du caractère acceptable (condition 3 : acceptabilité) et adapté (condition 4 : adaptabilité) de l'éducation offerte et de la reconnaissance du droit de responsabilité et de participation de l'enfant face à son éducation (condition 5 : droit de participation et de responsabilité reconnu à la personne éduquée).

En résumé, selon notre analyse à partir du cadre conceptuel, la première approche de la proposition globale de suivi soit « aucune interaction » ne permettrait pas à l'État de s'assurer du respect effectif du droit à l'éducation chez tous les enfants *unschoolers* et ce principalement en raison de l'absence totale de suivi auprès de ces enfants. Par ailleurs, la deuxième approche soit l'« offre de soutien » permettrait un certain enrichissement de l'offre éducative et possiblement une plus grande adhésion des familles, mais ne permettrait pas à l'État, tout comme l'approche précédente, de s'assurer du respect effectif du droit à l'éducation des enfants à l'éducation étant donné l'absence d'un suivi systématique prévu pour l'ensemble des enfants *unschoolers*. En revanche, l'approche de type « appréciation de l'expérience éducative » dans une visée de « dépistage de la négligence éducative » ou d'« accompagnement » permettrait de vérifier que les conditions du respect du droit de l'enfant soient respectées auprès de l'ensemble des familles *unschoolers*, si ces dernières acceptent de fournir suffisamment d'information dans le cadre du suivi et si l'intervenant correspond au profil souhaité par les parents *unschoolers*.

4.3. Résumé

Ce chapitre a permis de procéder à une présentation et à une analyse des résultats de recherche et ainsi de répondre à la question générale de recherche, soit : Quel suivi de l'apprentissage en famille serait souhaitable dans un contexte d'*unschooling*, en prenant en compte le point de vue des parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation ?

L'analyse thématique effectuée à partir du contenu des entrevues de groupe avec les parents, visant à connaître leur point de vue sur le suivi de leur pratique éducative, nous a permis de voir émerger une proposition globale de suivi constituée de trois approches : 1- l'approche « aucune interaction » avec la

visée « respect de l'autonomie des familles », 2- l'approche « offre de soutien » avec la visée « réponse aux besoins des familles » et 3- l'approche « appréciation de l'expérience éducative » avec deux visées, soient « le dépistage de la négligence éducative » et « l'accompagnement ». Cette dernière approche s'opérationnalise à l'aide de deux voies d'accès à l'expérience éducative : l'environnement éducatif et le parcours de l'enfant, et de trois pratiques de suivi : la visite du domicile, la discussion informelle et l'appréciation d'un portfolio.

Dans un deuxième temps, une analyse à partir du cadre conceptuel relatif au droit à l'éducation a permis de voir dans quelle mesure chacune des trois approches ci-dessus permet à l'instance chargée du suivi de s'assurer que tous les enfants *unschoolers* reçoivent une éducation respectueuse des cinq conditions du droit de l'enfant à l'éducation (1-dotations suffisantes, 2-accessibilité, 3-acceptabilité, 4-adaptabilité et 5-droit de responsabilité et de participation reconnus à la personne éduquée). L'analyse a permis de conclure que les deux premières approches ne permettraient pas de protéger le droit à l'éducation de tous les enfants *unschoolers* alors que la troisième approche, quelle que soit la visée préconisée, pourrait permettre à l'État de s'assurer que les cinq conditions du respect du droit de l'enfant soient réunies et que le droit à l'éducation de l'enfant soit bien respecté si les parents acceptent de fournir suffisamment d'information dans le cadre du suivi et si l'intervenant correspond au profil souhaité par les parents *unschoolers*. Le recours à l'une ou plusieurs pratiques de suivi, telles que la visite du domicile, la discussion informelle et l'appréciation d'un portfolio, utilisées dans le cadre des deux voies d'accès à l'expérience éducative (appréciation de l'environnement éducatif et du parcours éducatif) peut permettre à l'intervenant chargé du suivi de poser un jugement sur l'expérience éducative dans son ensemble, en plus de soutenir le parent dans la réalisation de son projet éducatif familial.

CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION

L'analyse des résultats réalisée au chapitre précédent a permis d'apporter des éléments de réponse à la question générale de cette recherche. Dans ce chapitre, nous mettrons ces éléments en perspective au regard de la littérature scientifique. Nous porterons un regard critique sur chacune des approches en mettant en évidence les avantages et les limites qui lui sont associées. Nous aborderons ensuite le rôle-clé joué par l'un des principaux acteurs concernés par le suivi, soit l'intervenant chargé du suivi.

5.1. Les mérites inégaux des approches de suivi

Cette première partie du chapitre de discussion propose une appréciation des trois approches de suivi proposées par les parents *unschoolers* participants, au regard de la littérature au sujet du suivi de l'AEF. Nous situerons d'abord les deux premières approches de suivi par rapport aux autres approches décrites par la littérature, en rappelant les avantages et les limites qui peuvent y être associés, notamment sur la question du droit de l'enfant à l'éducation. Nous discuterons ensuite de manière plus approfondie de la troisième approche de suivi, qui apparaît comme une approche acceptable, autant pour les parents *unschoolers* que sur le plan de la protection du droit de l'enfant à l'éducation.

5.1.1. L'approche «aucune interaction» : idéale selon les parents, mais limitée

« Le suivi idéal : c'est pas de suivi! » (CR groupe D)

Pendant les entrevues de groupe, nous avons remarqué que plusieurs parents ont exprimé une nette préférence pour l'approche de type « aucune interaction ». En effet, étant donné que les parents estiment réaliser déjà un certain suivi de manière informelle et qu'ils considèrent que leurs enfants doivent être les principaux évaluateurs de leur propre progression (Kirshner, 2008), cette approche apparaît comme la plus compatible avec leur mode de vie et leurs principes éducatifs. Ces parents croient qu'une autorégulation de la progression s'opère naturellement à travers la variété d'expériences réalisées par l'enfant. Cette interaction avec le milieu environnant (Thomas et Pattison, 2008) pousse l'enfant à ajuster ses connaissances, à réorganiser sa pensée (Holt, 1984) et à perfectionner ses habiletés (Renau, 2012). De plus, les parents estiment que la rétroaction naturelle et spontanée des personnes significatives pour l'enfant sous forme de commentaire, d'exclamation ou de questionnement constitue une certaine forme de suivi.

L'approche « aucune interaction » est adoptée officiellement en Ontario (Canada), dans certains États des États-Unis, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas (Brabant, 2013). Elle correspond à l'approche-type du même nom dans la classification des approches de suivi de l'AEF réalisée par Brabant et Dumond (dans Brabant, 2013) et se situerait au même endroit que celle-ci, du point de vue de la répartition des pouvoirs décisionnels, dans le schéma réalisé par ces auteurs. La figure 16 permet de voir où cette approche se situe sur le schéma en question.

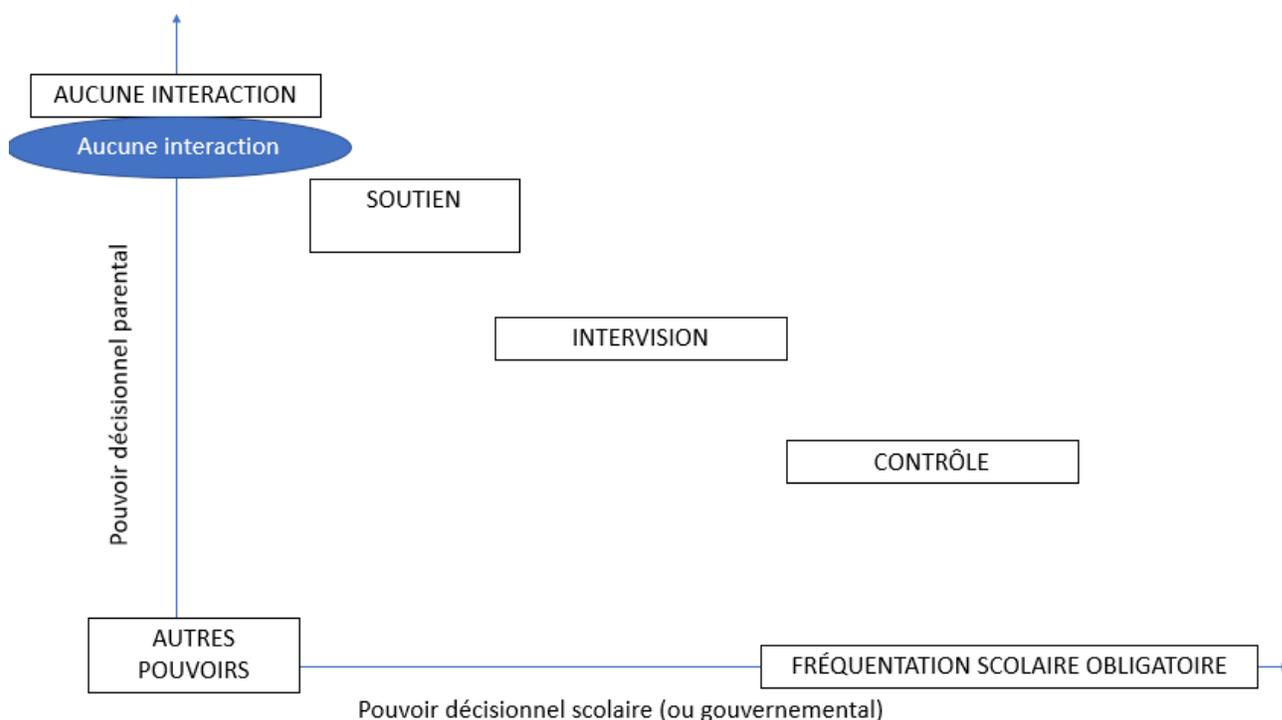


Figure 16 : L'approche « aucune interaction » située dans la typologie de Brabant et Dumond (Brabant, 2013)

Cette approche présente quelques avantages du point de vue des parents et de l'État. Les parents bénéficient d'une grande liberté d'action sur le plan pédagogique (Kunzman et Gaither, 2013) et d'un respect de leur droit à choisir le type d'éducation dispensée à leur enfant. En effet, les parents *unschoolers* estiment que c'est au parent que revient le rôle du suivi, un principe soutenu par des textes légaux et internationaux tels que le Code civil du Québec (articles 599 et 601), la Déclaration universelle des droits de l'Homme (article 26.3) et la Déclaration des droits de l'enfant des Nations unies (principe 7). L'avantage

du point de vue de l'État est de nature économique. Comme l'AEF n'est plus le fait d'une minorité radicale de parents (Van Pelt, 2015) et qu'il embrasse de nouvelles opportunités éducatives facilitées notamment par les technologies de l'information, il peut constituer une mesure d'économie permettant aux Canadiens d'économiser plus de 250 millions de dollars par an (Van Pelt, 2015).

Cette approche présente aussi certaines limites. Tout d'abord, comme elle ne prévoit aucune régulation formelle, certaines mesures de soutien et d'intervention nécessaire pour l'enfant peuvent tarder en cas de problème (Brabant, 2013). Par ailleurs, cette approche ne permet pas à l'État de s'assurer que tous les enfants *unschoolers* vivent une expérience éducative respectueuse de leurs droits. Certains témoignages désolants d'enfants AEF, maintenant adultes, décrivant les effets nuisibles et les conséquences parfois tragiques du manque ou de l'absence de suivi de leurs apprentissages (CRHE, 2017) viennent rappeler l'importance de protéger tous les enfants contre toute forme d'abus, de négligence ou d'isolement réalisée sous le couvert du *unschooling*. En outre, West (2009) rappelle que 95 % des cas de négligence et d'abus des enfants scolarisés sont rapportés par les agents scolaires côtoyant l'enfant. Une absence de suivi correspondrait alors à l'absence d'un « regard extérieur » (West, 2009) potentiellement susceptible de détecter une situation de négligence et de faire le nécessaire pour y remédier.

5.1.2. L'approche « offre de soutien » : souhaitable selon les parents, mais limitée

« On souhaite un suivi qui offre du soutien » (CR groupe B)

Les parents *unschoolers* ont démontré un intérêt pour un suivi qui vise à soutenir et accompagner les parents dans la réalisation de leur projet éducatif familial. Dans cette approche, l'État rend accessible un certain nombre de services et de ressources aux familles, sans obligation pour elles d'y recourir. Sans la considérer idéale, nous avons noté que cette approche leur paraissait tout de même souhaitable, en général.

L'approche « offre de soutien » est en vigueur dans d'autres juridictions provinciales canadiennes telles que celle de la Colombie-Britannique et de l'Alberta. Dans ces provinces, le gouvernement offre aux familles AEF un accès à de nombreuses ressources dont un service de conseil pédagogique aux parents qui le demandent, un centre spécialisé pour l'AEF et un service d'attestation des études secondaires ou du diplôme d'études secondaires (Brabant, 2013, p. 186). Cette approche de suivi correspond à l'approche

« soutien » dans la classification de Brabant et Dumond, qui préconise un suivi où le pouvoir décisionnel des parents prédomine sur celui des autorités institutionnelles chargées du suivi (Brabant, 2013). L'approche « offre de soutien » se situerait au même endroit que l'approche « soutien » dans le schéma présenté de la figure 17 suivante.

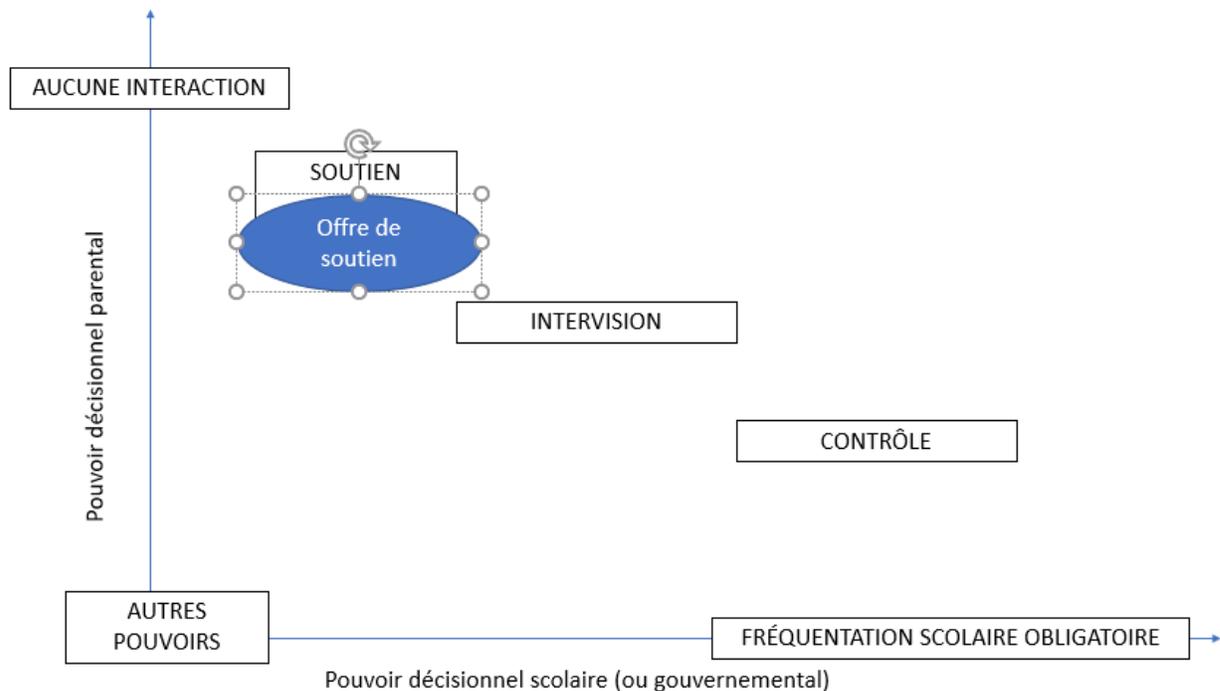


Figure 17 : L'approche « offre de soutien » située dans la typologie de Brabant et Dumond (Brabant, 2013)

Cette approche présente de nombreux avantages du point de vue des parents, qui bénéficient d'une offre de soutien susceptible d'enrichir et d'améliorer la qualité de leur projet éducatif familial, sans contrainte associée à l'utilisation de ces ressources. Cette offre de soutien n'est pas vue d'un mauvais œil par les parents *unschoolers* qui considèrent toute offre de service ou de ressources comme une richesse potentielle à leur projet éducatif. Ceci ne va pas dans le même sens que les observations de Lines (2000) qui a pu observer chez des parents AEF (pas nécessairement des *unschoolers*) une certaine méfiance à l'égard de toute offre de service provenant du gouvernement. En effet, dans le cadre de sa recherche portant sur 11 projets de partenariat école-familles AEF aux États-Unis, Lines (2000) rapporte que certains parents AEF comparent l'offre de soutien de l'État à un « cheval de Troie » mise en place dans le but d'imposer certains principes éducatifs aux familles. Par ailleurs, une chercheuse française (sans affiliation universitaire),

militante et engagée dans le mouvement du *unschooling* en France, estime qu'il serait profitable pour les enfants *unschoolers* de bénéficier du *flexischooling*, un système en vigueur en Grande-Bretagne et dans plusieurs États américains, qui permet aux parents d'utiliser des services éducatifs dans le système scolaire (participation à des cours, des ateliers, des sorties, etc.) de façon flexible ou «à la carte». En outre, elle recommande que l'institution scolaire organise des échanges réguliers entre les familles et le personnel éducatif au sujet des ressources et des pratiques pédagogiques. De plus, tout comme l'approche «aucune interaction», celle-ci offre une grande liberté aux familles sur le plan pédagogique et leur garantit un respect de leur droit d'offrir le type d'éducation souhaitée à leur enfant. Selon Brabant (2013), cette approche permet de « compenser les faiblesses éventuelles des parents-éducateurs [parents AEF] et de nourrir leur confiance et leur coopération » (Brabant, 2013, p. 178) avec les autorités institutionnelles. Comme cette approche est de l'ordre de l'incitation plutôt que de la contrainte (Brabant, 2013, p. 173), on peut croire qu'elle présente un potentiel d'adhésion fort auprès des familles *unschoolers*, ce qui peut favoriser de meilleures conditions d'apprentissage et de soutien permettant aux parents d'assurer plus facilement le respect du droit à l'éducation de leur enfant. Finalement, compte tenu des nombreuses ressources mises à leur disposition, cette approche favorise un enrichissement de l'expérience éducative des enfants et permet de protéger davantage leur droit à une éducation de qualité.

Il apparaît donc que, bien qu'elle soit considérée moins idéale par les parents *unschoolers*, cette approche comporte beaucoup d'avantages pour eux. C'est probablement pourquoi ils la considèrent souhaitable. Toutefois, étant donné que l'utilisation des services est libre et volontaire, cette approche présente les mêmes limites que l'approche précédente, notamment sur la question de la protection du droit à l'éducation de l'ensemble des enfants *unschoolers* et quant au risque de remédiation tardive des éventuelles faiblesses de l'enfant.

Les deux approches présentées précédemment offrent une grande liberté d'action aux familles, mais ne permettent pas d'assurer la protection du droit à l'éducation pour tous les enfants. La troisième approche, moins souhaitée par les parents *unschoolers* que les deux premières, mais néanmoins acceptable de leur point de vue, sera présentée dans la section qui suit.

5.1.3. L'approche « appréciation de l'expérience éducative » : acceptable selon les parents et efficace

« [un suivi] qui s'intéresse au processus éducatif et non aux résultats académiques » (CR groupe D)

L'approche « appréciation de l'expérience éducative » semble susceptible d'assurer une certaine protection du droit des enfants à l'éducation, tout en étant potentiellement viable dans un contexte d'*unschooling*. Dans les sections qui suivent, nous discuterons des éléments constitutifs de cette approche (orientation, visées, voies d'accès à l'expérience éducative et pratiques de suivi) en les mettant en perspective au moyen d'éléments issus de la littérature scientifique.

5.1.3.1. L'orientation de l'approche

Les parents *unschoolers* ont réfléchi à une approche de suivi qui assurerait le respect de leurs principes éducatifs en matière de suivi, d'une part, et la protection de tous les enfants à une éducation de qualité, d'autre part. L'approche de type « appréciation de l'expérience éducative » porte sur une appréciation de la qualité de l'expérience éducative dans son ensemble, et non sur les résultats de l'éducation dispensée. Cette approche présente des correspondances avec l'approche-type « intervision » de la classification de Brabant et Dumond, qualifiée par Brabant (2013) comme une approche « intermédiaire », avec un partage du pouvoir décisionnel entre les parents *unschoolers* et les autorités institutionnelles chargés du suivi (p. 173). L'approche « appréciation de l'expérience éducative » se situerait au même endroit que l'approche « intervision » sur le schéma de la classification de Brabant et Dumond (dans Brabant, 2013), tel que présenté dans la figure 18 suivante :

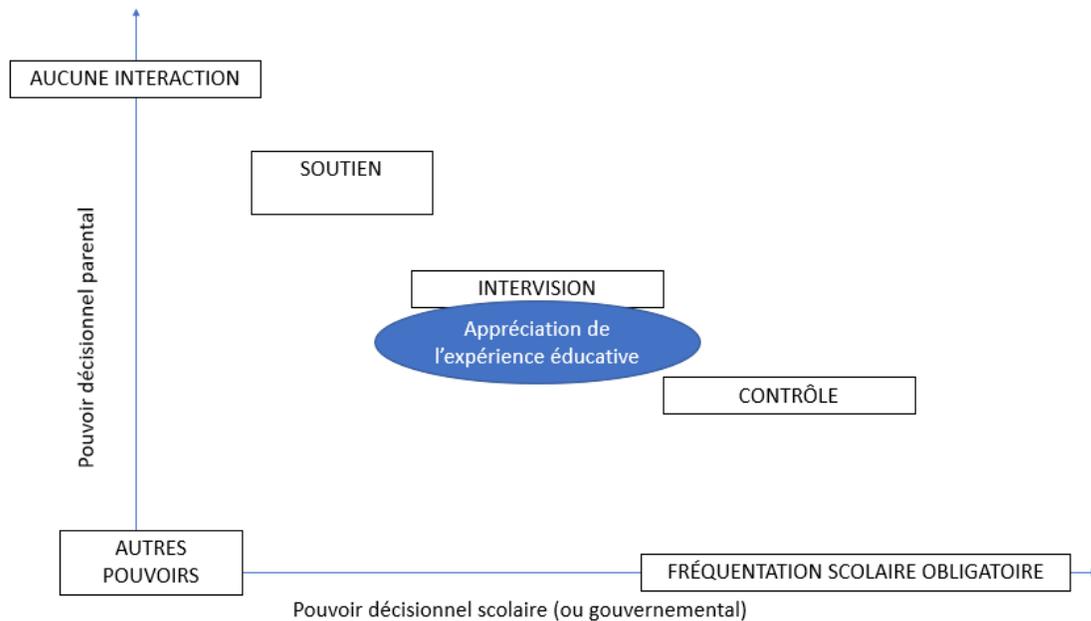


Figure 18 : L'approche « appréciation de l'expérience éducative » située dans la typologie de Brabant et Dumond (Brabant, 2013)

Par ailleurs, cette approche prévoit que le suivi puisse être assuré par un membre d'un groupe de soutien local ou d'une association de parents AEF. Dans ce cas de figure, il serait possible d'établir une correspondance avec l'approche-type « autres pouvoirs » de la classification de Brabant et Dumond (dans Brabant, 2013) qui prévoit un suivi assumé par une personne intermédiaire entre les parents AEF et les autorités gouvernementales ou par une instance agissant comme une tierce partie assumant elle-même le rôle du suivi. Certains exemples d'associations d'AEF assumant elles-mêmes le rôle du suivi existent, tels que celui de la *South Carolina Association of Independent Home Schools*, une association reconnue par le gouvernement de la Caroline du Sud aux États-Unis. Ce modèle apparaît comme difficilement envisageable dans un contexte d'*unschooling* en raison notamment des nombreuses exigences à l'égard des parents prévues par l'association. En effet, celle-ci présente une série d'exigences devant être respectées par les parents AEF, comme celle d'offrir à l'enfant un minimum de quatre heures d'enseignement par jour, l'enseignement de toutes les matières du programme scolaire, la participation obligatoire aux activités du groupe de soutien et l'élaboration d'un bulletin scolaire maison (Dumond, 2016). Il existe cependant d'autres modèles de suivi par une tierce partie pouvant être plus compatibles avec le contexte de l'*unschooling*. L'organisme Self-Design, en Colombie-Britannique, présente un

exemple de suivi par un tiers potentiellement viable dans un contexte d'*unschooling*. En effet, plusieurs familles *unschoolers* s'inscrivent à ce programme mis en place par des parents AEF et des éducateurs professionnels, dans lequel les parents s'engagent à fournir à leur consultant en apprentissage un rapport hebdomadaire des activités et des progrès de leur enfant (Brabant, 2013).

Dans le cas où l'approche « appréciation de l'expérience éducative » relèverait de la responsabilité d'une association de parents AEF, elle se situerait au même endroit que l'approche « autres pouvoirs » dans la typologie de la classification de Brabant et Dumond (2013) tel que présenté dans la figure 19 suivante :

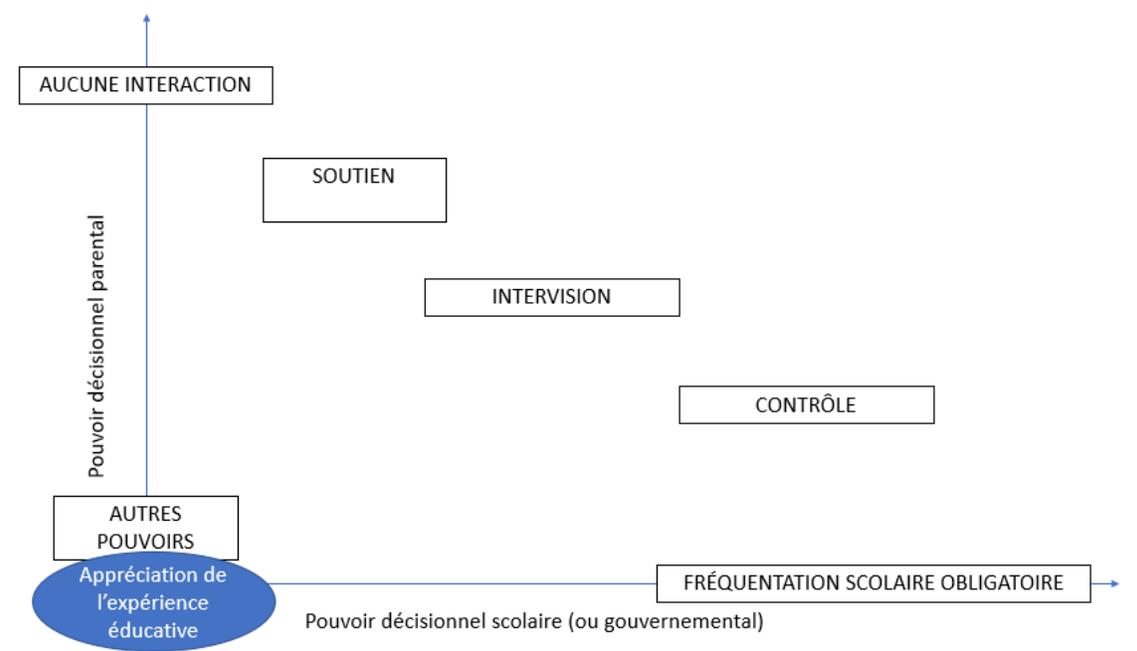


Figure 19 : L'approche « appréciation de l'expérience éducative » réalisée par une association de parents AEF située dans la typologie de Brabant et Dumond (Brabant, 2013)

5.1.3.2. Les voies d'accès à l'expérience éducative

Les parents *unschoolers* de cette étude estiment qu'il existe deux avenues possibles pour accéder à l'expérience éducative d'un enfant sans interférer avec le cours de ses apprentissages naturels. L'appréciation de l'environnement éducatif de l'enfant (personnes ressources, matériel didactique, matériel spécialisé, etc.) ou du parcours éducatif de ce dernier (lieux visités, activités réalisées, sports

pratiqués, livres lus, etc.) constitue une avenue privilégiée pour apprécier la qualité de l'expérience éducative globale de l'enfant. Ces résultats corroborent ceux de Thomas et Pattison (2008) qui se sont intéressés au processus d'acquisition de connaissances et des compétences dans un contexte d'*unschooling*. Ces auteurs estiment qu'il est possible de se faire une idée du contenu de l'éducation d'un enfant *unschooler* en observant le curriculum informel de ce dernier, soit l'ensemble des opportunités d'apprentissage que la vie offre naturellement à l'enfant (p. 142) et l'interaction de celui-ci avec ce curriculum, soit les expériences réalisées, le questionnement et le doute suscités, les frustrations vécues, les compétences acquises, développées et perfectionnées, etc. Étant le principal témoin de cette interaction avec le curriculum informel, le parent *unschooler* estime qu'il est possible pour lui d'en faire part au responsable du suivi afin de démontrer qu'il y a bien un processus d'acquisition de connaissances et de compétences en cours, et ce, malgré le caractère atypique de ce processus. Dans le cadre de notre étude, les parents *unschoolers* se disant prêts à se prêter à cet exercice ont néanmoins précisé qu'ils n'étaient pas toujours au fait des apprentissages réels effectués par l'enfant, car seul ce dernier sait ce qu'il a réellement acquis dans le cadre d'une activité ou d'une expérience donnée.

5.1.3.3. *Les pratiques de suivi*

Les trois pratiques de suivi décrites par les parents *unschoolers* permettraient de faciliter l'accès à l'expérience éducative de l'enfant. La pratique « visite du domicile » est généralement perçue comme intrusive par les parents AEF, surtout s'il s'agit d'une mesure imposée et réalisée dans une perspective de contrôle (*policing role*) (Allan et Jackson, 2010). Toutefois, selon les parents *unschoolers* de cette étude, la visite du domicile est, au contraire, un moyen simple et peu demandant de donner une vue d'ensemble sur l'environnement éducatif de leur enfant, un environnement dont ils semblent être très fiers : « J'aimerais bien que le gouvernement vienne chez moi pour voir à quel point notre environnement est riche! » (Enr. groupe A)

Par ailleurs, la pratique de suivi « discussion informelle » n'est pas citée dans la littérature comme une pratique de suivi en soi. Cependant, tout porte à croire qu'elle est sous-entendue dans certains outils de régulation de la classification de Brabant et Dumond (dans Brabant, 2013) tels que le « service de conseil pédagogique » qui consiste en un service permettant aux parents d'être soutenus dans la réalisation de leur projet éducatif, ou encore « l'entrevue » qui consiste en une rencontre de suivi réunissant le parent et un intervenant pour l'évaluation de la progression des apprentissages de l'enfant (Brabant, 2013).

Finalement, la troisième pratique de suivi, « l'appréciation d'un portfolio », correspondrait à l'outil de régulation « portfolio » recensé par Brabant et Dumond (dans Brabant, 2013). Bien que cet outil prenne généralement la forme d'« un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif » (Legendre, 1993), il correspondrait davantage, selon les parents *unschoolers*, à un « album-souvenir » (CR groupe C), organisé de manière organique et signifiante pour la famille et dont les éléments constitutifs ne sont classés ni par matières ni par compétences spécifiques.

5.1.3.4. *Les avantages et les limites*

Cette approche présente l'avantage de conjuguer le meilleur des compétences parentales et institutionnelles dans une relation de partenariat centrée sur l'intérêt de l'enfant (Brabant, 2017, p. 10). De plus, cette approche permet à l'instance chargée du suivi de s'assurer qu'un respect des cinq conditions du respect du droit à l'éducation soit bien effectif et lui permet aussi d'enrichir l'expérience éducative de la famille, en offrant un soutien et un accompagnement adapté aux besoins spécifiques des familles.

Par ailleurs, les pratiques de suivi utilisées sous cette approche ressemblent sensiblement aux pratiques d'évaluation en vigueur dans plusieurs écoles publiques alternatives du Québec, telles que l'appréciation du portfolio, par exemple. Finalement, dans le cas où le suivi serait assumé par une association de parents AEF offrant la possibilité de « s'auto-réguler » (CR groupe B), cette approche présenterait l'avantage de susciter une plus grande adhésion de la part des familles.

De plus, dans le cas où le suivi serait assuré par une tierce partie, telle qu'une association de parents AEF, cela présenterait certains avantages, selon Brabant (2013). Il s'agirait d'abord d'un suivi plus démocratique, car la participation des différents acteurs et la reconnaissance de leurs compétences respectives en éducation seraient prises en compte. Pour le gouvernement, l'avantage serait une diminution des charges administratives et financières; et pour les familles *unschoolers*, c'est qu'elles seraient plus à même d'accorder leur confiance à un tiers qui connaît leur pratique qu'à un membre du gouvernement (Brabant, 2013). Par ailleurs, cette situation est susceptible de mettre les parents *unschoolers* en confiance et de susciter une plus grande adhésion de leur part. En outre, la participation active des familles *unschoolers* à un groupe de soutien de l'AEF donne lieu à un espace d'expérimentation

pédagogique riche et nourrissant (Dumond, 2016), ce qui constitue un facteur de protection pour le respect du droit de l'enfant à l'éducation. De plus, les parents *unschoolers* de cette étude ont rappelé avoir les « capacités à repérer un cas de négligence et de faire le nécessaire pour y remédier et l'arrêter » (CR groupe B), ce qui constitue aussi un facteur de protection sociale non négligeable.

Cette approche présente aussi certaines limites. Tout d'abord, la distinction entre résultats et processus renvoie à la typologie de Kunzman (2013) qui identifie deux types d'approches de suivi : celles de type « input », basées sur le processus d'apprentissage, utilisant des outils comme le portfolio ou le journal de bord, et celles de type « output », qui mesurent les apprentissages des enfants en se basant sur des évaluations formatives standardisées comme les examens. Selon cet auteur, un suivi de type « input » constitue une perte de temps et d'argent, autant pour la famille que pour l'État, sans réellement démontrer que l'enfant reçoit une éducation de qualité. En revanche, il recommande d'évaluer, à l'aide d'examens standardisés, les compétences « universellement reconnues » comme savoir lire, écrire et compter et ainsi garantir qu'une éducation « minimum » soit accessible à tous. Par ailleurs, dans le cas où le suivi serait assuré par une association de parents AEF, cette approche peut être perçue comme étant risquée pour le gouvernement qui perdrait en quelque sorte le contrôle sur les pratiques des parents *unschoolers* et des apprentissages de leurs enfants (Brabant, 2013). De plus, cela nécessiterait un réaménagement des structures et des politiques afin qu'elles soient adaptées aux pratiques de l'AEF et du *unschooling* en particulier ce qui exige temps et argent.

Cette première partie permet d'apporter un certain éclairage sur les trois approches de suivi proposées par les parents *unschoolers* en établissant des ponts avec les écrits existants dans la littérature scientifique. Si les trois approches de suivi présentent un certain nombre d'avantages autant pour les parents que pour l'État, une seule d'entre elles permettrait à ce dernier de s'assurer du respect effectif du droit à l'éducation chez l'ensemble des enfants *unschoolers*. En effet, la troisième et dernière approche soit l'« appréciation de l'expérience éducative » prévoit un protocole de vérification de respect des cinq conditions du droit à l'éducation mené soit par un intervenant mandaté directement par le gouvernement ou par une tierce partie telle qu'une association de parents AEF par exemple. Dans la prochaine partie de ce chapitre, nous présenterons les rôles joués par les différents acteurs pouvant être concernés par le suivi des enfants *unschoolers* soit l'intervenant responsable du suivi et le parent *unschooler*.

5.2. Le rôle-clé du responsable du suivi

Le processus du suivi repose sur la qualité des interactions entre les différents acteurs concernés. Dans la partie qui suit, nous présenterons les qualités attendues de l'intervenant chargé du suivi, qu'il soit mandaté par le gouvernement ou membre d'une association de parents AEF.

Notre revue de littérature indique que le manque de formation des intervenants constitue un des obstacles principaux à une bonne collaboration entre les parents et les intervenants. Les personnes chargées du suivi sont souvent mal ou peu outillées pour suivre et accompagner des familles adoptant des pratiques éducatives différentes de celles en vigueur dans les établissements scolaires (Brabant, 2013). De plus, ils sont peu au fait de la réalité inhérente aux apprentissages informels et auto-dirigés (Renau, 2012) et des trajectoires souvent atypiques des enfants évoluant dans un cadre non structuré (Thomas et Pattison, 2013). Ces intervenants sont souvent très exigeants en matière de rendement académique avec une tendance à viser l'excellence pour les enfants AEF, davantage que pour les autres (Quatrevaux, 2011). D'ailleurs, Nozarian (2016) recommande une formation systématique des intervenants scolaires aux pédagogies alternatives et le Protecteur du citoyen (2015) insiste sur l'importance de se doter d'une expertise dans le domaine de l'AEF afin de mieux accompagner les intervenants dans l'exercice de leurs fonctions.

De nombreuses qualités de la « personne-ressource » idéale ont été décrites par les parents *unschoolers*. Ces derniers estiment qu'il doit être une personne avec un sens de l'écoute, du respect et de la considération, ouverte aux pratiques éducatives alternatives avec une solide formation en *unschooling*. Par ailleurs, plusieurs parents souhaiteraient que la personne-ressource provienne du milieu *unschooler*, soit en étant elle-même un parent *unschooler*, soit en étant un adulte ayant vécu ce mode éducatif étant enfant. En outre, si l'on en croit les parents *unschoolers*, l'absence de ces qualités peut entraîner une rupture de confiance définitive entre le parent et l'intervenant, ce qui peut compromettre la qualité, voire l'existence même du suivi. Toutefois, les chances d'avoir une personne bien informée du *unschooling* et ouverte à cette pratique éducative sont plus grandes lorsqu'on se tourne vers des associations de parents qui vivent cette pratique, ou l'ont vécue, au quotidien.

CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire sur les pratiques de suivi de l'AEF dans un contexte d'*unschooling* en prenant en compte le point de vue des parents *unschoolers* et le droit de l'enfant à l'éducation, je reviens d'abord sur le travail de recherche effectué. Ensuite, je présenterai les principales contributions du mémoire, ainsi que ses limites. Je terminerai en proposant quelques pistes pour des recherches futures.

C.1 Un retour sur le travail de recherche

Les parents québécois peuvent choisir parmi une variété d'options éducatives pour leur enfant, incluant l'apprentissage en famille (AEF) et, plus spécifiquement, l'*unschooling*. Cette pratique éducative, qui est un mode de vie pour certains, présente de nombreux défis aux intervenants responsables du suivi des apprentissages de ces enfants. Apprentissages informels, absence d'un programme d'étude défini, opposition à toute forme d'évaluation sommative standardisée, la pratique des parents *unschoolers* et, par conséquent, l'expérience éducative des enfants *unschoolers*, se prêtent difficilement aux formes de suivi calquées sur le modèle scolaire. Bien qu'il existe une variété d'approches de suivi de l'AEF au Québec et dans le monde, plusieurs d'entre elles sont en décalage avec le contexte éducatif des familles *unschoolers*, entraînant une rupture parfois définitive de ces dernières avec les autorités scolaires. Cette situation n'est pas sans risque puisqu'on sait, selon des témoignages navrants d'adultes ayant vécu ce mode éducatif, qu'il arrive que des situations d'abus ou de négligence puissent avoir lieu sous le couvert de cette pratique. Si plusieurs études se sont penchées sur le suivi des familles AEF, aucune, à notre connaissance, ne donne la parole aux parents *unschoolers*, bien qu'ils fassent partie des principaux acteurs dans le processus du suivi.

Cette recherche a permis, par une analyse thématique du contenu de quatre entrevues de groupe réunissant au total 25 parents *unschoolers*, de produire une proposition de suivi potentiellement viable dans un contexte d'*unschooling*, formulée par et pour des parents *unschoolers*. L'analyse thématique du contenu de ces échanges a fait ressortir une proposition globale de suivi constituée de trois approches différentes : 1- l'approche « aucune interaction », visant le respect de l'autonomie des familles; 2- l'approche « offre de soutien », visant la réponse aux besoins exprimés par les familles; et 3- l'approche « appréciation de l'expérience éducative » pouvant viser le dépistage de la négligence éducative ou l'accompagnement des familles.

Cette proposition de suivi a ensuite été analysée à l'aide d'un cadre conceptuel original relatif au droit de l'enfant à l'éducation, composé de cinq conditions du respect de ce droit et de leurs indicateurs. Cette deuxième phase d'analyse a permis d'évaluer le potentiel de chacune des trois approches à protéger le droit à l'éducation de l'ensemble des enfants évoluant dans un cadre éducatif de type *unschooling*. Seule la troisième approche, soit l'appréciation de l'expérience éducative, apparaît à la fois acceptable du point de vue des parents *unschoolers* et du point de vue du droit de l'enfant à l'éducation. Selon la proposition des parents, elle pourrait s'effectuer au moyen de l'appréciation d'un portfolio, d'une discussion informelle ou de la visite du domicile, permettant d'apprécier l'expérience éducative de l'enfant soit par la voie de l'environnement éducatif qui lui est offert, soit par la voie de son parcours éducatif.

C.2 Les principales contributions du mémoire

Les principales forces et les contributions de ce mémoire sont : l'approche d'une population sensible et méconnue; une meilleure compréhension de *l'unschooling* et du rôle du parent *unschooler*; la production d'une proposition de suivi arrimée au contexte éducatif des familles *unschoolers*; un approfondissement de la typologie des approches de régulation de l'AEF de Brabant et Dumond; la conception et l'opérationnalisation d'un outil pour l'appréciation de la qualité d'une expérience éducative.

L'approche d'une population sensible et méconnue

Pour bien apprécier la valeur des contributions de cette recherche, il faut rappeler qu'une de ses principales forces tient au fait que nous ayons réussi à approcher une population dite «sensible» et à l'amener à s'exprimer sur un sujet également «sensible» pour elle. En effet, *l'unschooling* est, du moins dans le contexte québécois, une pratique aux limites de la légalité, d'autant plus lorsque les enfants ne sont pas inscrits auprès des autorités scolaires. Par conséquent, les parents *unschoolers* pouvaient craindre les éventuelles répercussions d'une recherche mettant en lumière leur existence et leur pratique.

De plus, le terme « suivi », au centre de cette recherche, est associé à un contrôle étatique non désiré par les parents *unschoolers*, comme ce fut exprimé par le groupe C : « [*l'unschooling*] c'est éviter le contrôle (la hiérarchie, le militarisme, le contrôle de l'État) » (CR groupe C).

En outre, le contexte politique de la création du nouveau cadre juridique québécois, prévoyant un suivi obligatoire pour l'ensemble des enfants AEF du Québec, aurait pu jouer en faveur ou en défaveur de la réalisation de cette recherche.

Malgré cela, un travail de terrain délicat et soutenu a fait en sorte que 25 parents, dont la très grande majorité n'avait pas inscrit leurs enfants auprès des autorités, ont accepté de participer à une discussion sur ce sujet. Cette recherche a ainsi permis d'apporter un éclairage nouveau sur l'*unschooling*, sur le rôle des parents *unschoolers* dans le processus d'acquisition de connaissances et de compétences de leurs enfants et, surtout, sur le type de suivi souhaité par ces parents.

Une meilleure compréhension de l'*unschooling* et du rôle du parent *unschooler*

Les définitions que nous avons pu recenser sur l'*unschooling* décrivent cette pratique comme un mode de vie contre-culturel plutôt que comme une simple approche pédagogique. L'*unschooling* constituerait une sorte de suite logique à toutes les pratiques alternatives liées à la parentalité (cododo, portage, allaitement prolongé, hygiène naturelle infantile) et à d'autres sphères de la vie, telle que la consommation, par exemple (Kirschner, 2008; Gaudreau, 2017). Par ailleurs, l'*unschooling* peut être défini dans la perspective de l'apprentissage des enfants : « Je définis la non-scolarisation comme allouant à l'enfant autant de liberté d'apprendre dans le monde que ses parents peuvent confortablement lui en offrir » (Holt et Farenga, 1981/2003, p. 238-239); par ce qui distingue l'*unschooling* du milieu scolaire traditionnel : « il n'y a pas d'école, ni de programme, ni de cours imposé, ni de test. Dans ces familles, les enfants sont responsables de leur propre éducation » (Gray, 2013, p. 9) ou encore, par le rôle joué par les parents dans le processus d'acquisition de connaissances :

L'avantage de cette méthode est qu'elle ne requiert pas que vous, le parent, deveniez quelqu'un d'autre – un enseignant professionnel déversant un savoir dans des enfants-vases selon un plan prédéterminé. Il s'agit plutôt que vous viviez et appreniez ensemble, en poursuivant des questions et des intérêts lorsque ceux-ci émergent et en utilisant les ressources scolaires conventionnelles sur demande, si nécessaire. (Holt et Farenga, 1981/2003, p. 238-239)

Les éléments de définition de l'*unschooling* apportés par les parents *unschoolers* de cette étude corroborent ces caractéristiques, issues d'une littérature scientifique principalement anglo-saxonne du tournant du siècle, en les réaffirmant dans le contexte québécois actuel. En effet, l'*unschooling* est considéré, selon les participants, comme une philosophie de vie où les parents s'engagent dans « une mission de bonheur [plutôt] qu'une mission éducative » (CR groupe C), et où ils exercent une décision

morale et éthique : « ce n'est pas moral de forcer des gens (Ex : les enfants) à faire des choses qu'ils ne souhaitent pas faire » (CR groupe C).

En outre, une grande responsabilité a été associée aux parents *unschoolers*, soit celle d'offrir un accompagnement bienveillant et un environnement riche favorisant le « bonheur intérieur brut » (CR groupe D) de l'enfant. La nécessité de la mise en place d'un environnement nourrissant avec un accompagnement parental soutenu, tel que décrit par Kirschner (2008), a d'ailleurs été affirmée par les participants au moment de définir l'*unschooling*, comme s'il s'agissait d'une condition *sine qua non* de toute expérience éducative de type *unschooling* :

[L'*unschooling*, c'est offrir à l'enfant] un accompagnement :

- actif (le parent est à l'écoute de ses besoins)
- non-interventionniste (le parent respecte les choix, les intérêts de l'enfant) ;
- basé sur la qualité de la relation ;
- basé sur la confiance en ses capacités à s'épanouir seul si les conditions favorables à son épanouissement sont réunies (amour, non-violence, écoute des besoins) (CR groupe D)

Cette recherche permet ainsi de confirmer et de mieux comprendre la vision de l'*unschooling* et le rôle joué par le parent *unschooler* dans le processus d'acquisition de connaissances et de compétences. Ainsi, on peut espérer que le suivi réalisé auprès d'enfants *unschoolers* en sera mieux informé, suscitant des relations plus harmonieuses entre les différents acteurs et l'élaboration de pratiques de suivi plus arrimées au contexte éducatif des familles *unschoolers*.

Une proposition de suivi arrimée au contexte éducatif des familles *unschoolers*

Si certaines études ont permis de recueillir le point de vue des parents AEF plus largement, sur le suivi de leur pratique (Brabant, 2013, 2015, 2017), elles n'établissent pas de distinction entre l'AEF structuré et l'AEF non structuré comme l'*unschooling*. Étant donné les particularités de cette population et le rôle central joué par le parent *unschooler* dans le processus de suivi, il était nécessaire de s'intéresser aux attentes et aux exigences spécifiques des parents *unschoolers* en matière de suivi. Cette recherche pose un premier jalon dans cette voie.

D'ailleurs, la proposition globale de suivi qui ressort de cette étude est absolument cohérente avec la philosophie générale de l'*unschooling*, telle que rapportée par les divers écrits sur le sujet (notamment, Holt, 1989 ; Kirschner, 2008; Thomas et Pattison, 2007). Pour cette raison, on peut suggérer qu'elle est

transférable à d'autres familles *unschoolers* qui font partie de sociétés semblables, car le point de vue des parents *unschoolers* serait probablement similaire, bien que sa concrétisation devrait être ajustées aux spécificités locales (culture, cadre juridique, etc.).

Un approfondissement de la typologie de Brabant et Dumond

Les résultats de cette recherche enrichissent le portrait des approches types de régulation de l'AEF établi par Brabant et Dumond (Brabant, 2013). Ils montrent la possible application de certaines approches, soit l'approche «aucune interaction», l'approche «soutien» et l'approche «supervision», en contexte d'*unschooling*. En outre, ils suggèrent que les deux premières ont une capacité limitée de protéger le droit de l'enfant à l'éducation, alors que la troisième pourrait avoir une capacité acceptable à cet égard, dans la mesure où elle correspond à l'approche «appréciation de l'expérience éducative» construite par les participants.

Un outil pour l'appréciation de la qualité d'une expérience éducative

Un autre apport de cette recherche consiste en la conjugaison des propositions des parents et d'un cadre conceptuel sur le droit de l'enfant à l'éducation. Cette contribution théorique originale fusionne les quatre dimensions d'une éducation de qualité et les quatre critères de qualité de l'éducation établis par l'ONU (1999a; 1999b) sous la forme de cinq conditions du respect du droit à l'éducation. Ces conditions pourront être réinvesties largement pour l'appréciation de tout type d'éducation et de tout contexte éducatif. De plus, cette recherche en adapte les indicateurs pour l'appréciation de l'éducation d'un enfant dans un contexte familial, ce qui n'avait pas encore été abordé de façon opérationnelle par d'autres études sur le suivi de l'apprentissage en famille.

Sur le plan pratique, ce cadre conceptuel permet d'apprécier l'expérience éducative d'un enfant à partir d'indicateurs reliés aux cinq conditions du respect du droit de l'enfant à l'éducation. Ce cadre pourrait servir de feuille de route dans le cadre du suivi de l'*unschooling* et orienter les intervenants dans leur pratique. En effet, les indicateurs peuvent les aider dans la formulation de leurs questions aux parents ou dans la réalisation de leurs observations du milieu.

Par l'élaboration de ce cadre conceptuel et par son utilisation comme cadre d'analyse des propositions des parents, cette recherche répond à la question générale portant sur une proposition de suivi de l'AEF qui

soit acceptable à la fois du point de vue des parents *unschoolers* et du point de vue du respect du droit de l'enfant à l'éducation.

Ainsi, cette recherche offre, sur le plan théorique, un nouvel outil conceptuel permettant d'apprécier la qualité d'une éducation; sur le plan méthodologique, une démonstration de son opérationnalisation sur le terrain, pouvant être transférée dans des contextes éducatifs autres que l'*unschooling*. En effet, ce cadre peut constituer un outil d'observation et d'appréciation d'une expérience éducative vécue au sein de différents milieux tels que les écoles alternatives, les centres d'apprentissage ou encore les écoles dites « libres » ou démocratiques. Par ailleurs, comme ce cadre se base sur des principes énoncés par une organisation internationale regroupant plusieurs États, il est possible d'imaginer que ce cadre soit pertinent dans d'autres juridictions.

Les résultats obtenus dans le cadre de ce mémoire montrent qu'il est possible d'apprécier la qualité d'une expérience éducative extra-scolaire sans exiger de la part des parents ni des enfants de reproduire le système scolaire conventionnel. Les cinq conditions du droit de l'enfant à l'éducation présentés dans ce mémoire constituent un outil d'observation permettant aux intervenants gouvernementaux ou à des associations mandatées par l'État de mener une appréciation d'une expérience éducative dans le respect des différentes pratiques et approches éducatives tout en s'assurant du respect du droit de l'enfant à l'éducation. Par ailleurs, les différents outils proposés par les parents *unschoolers* de cette étude facilitent ce travail d'appréciation.

C.3 Les limites de la recherche

Cette recherche comporte toutefois certaines limites. La première concerne le processus de recrutement qui a pu engendrer un biais de sélection des participants. Ces derniers ont principalement été recrutés via les réseaux sociaux et les groupes de soutien de parents *unschoolers*. Ce sont généralement des parents engagés socialement et dans l'expérience éducative de leurs enfants, ce qui n'est pas le cas de tous les parents *unschoolers* (Gray et Riley, 2013; Gaudreau, 2017). Par ailleurs, les données sociodémographiques recueillies révèlent que tous les participants ont complété au moins des études secondaires et que plus des deux tiers d'entre eux ont complété des études universitaires. Même si la littérature scientifique fait état de caractéristiques semblables quant au niveau d'instruction des parents

unschoolers (Curtice, 2014; Kirschner, 2008), cela a pu avoir eu une incidence sur le type de propositions émises par les parents participants. Se sentant plus confiants que des personnes moins scolarisées face à un regard extérieur comme celui des autorités scolaires, il se peut qu'ils aient proposé des mesures pouvant être jugées trop risquées par d'autres (la visite du domicile en est un exemple).

Une autre limite concerne le peu de données recueillies quant au rôle des parents *unschoolers* dans le suivi, considérés, par les parents eux-mêmes, comme des acteurs clés dans la réalisation du suivi. En effet, les parents *unschoolers* ont rappelé à plusieurs reprises l'importance de mener un suivi « entre adultes » où il ne s'agit pas d'évaluer la progression de l'enfant, mais plutôt « d'évaluer les besoins des parents dans le but d'enrichir l'expérience éducative de leur enfant » (CR groupe B). Ainsi, bien que la participation des parents *unschoolers* à cette recherche constitue un indice sur leur volonté à collaborer au sein d'un suivi extérieur, cette recherche offre peu de données quant au rôle précis devant être assumé par le parent afin que le suivi soit réussi. Par ailleurs, bien que les parents *unschoolers* ont esquissé leur propre rôle dans le suivi en traçant les grandes lignes (voir Tableau 7), il serait intéressant de les approfondir.

Une autre limite concerne le cadre conceptuel choisi pour ce mémoire. Bien que ce cadre constitue un outil conceptuel pouvant possiblement permettre d'apprécier la qualité d'une éducation de type *unschooling*, cette recherche n'est pas allée jusqu'à tester cet outil sur le terrain afin de s'assurer de son opérationnalisation et de son efficacité auprès des intervenants et des familles. Par ailleurs, du fait que notre programme d'étude soit l'administration de l'éducation et non le droit, le cadre de référence sur le droit de l'enfant à l'éducation et l'analyse qui en découle ne prétendent pas avoir une quelconque valeur juridique.

Finalement, les résultats de cette recherche pourraient avoir été influencés par l'implication de l'étudiante-chercheuse auprès de la communauté de l'AEF et, plus récemment, de l'*unschooling*. Le fait qu'elle soit elle-même un parent AEF (quoique pas *unschooler*) lui a permis un accès privilégié à cette population et une meilleure compréhension de la problématique, mais a possiblement aussi teinté l'analyse des résultats. En revanche, elle a pu également s'appuyer sur sa formation et sa pratique d'enseignante en milieu scolaire pour mitiger cette possibilité de biais.

C.4 Les perspectives de recherche

Les limites et les résultats de ce mémoire suggèrent des pistes pour de futures recherches.

Tout d'abord, il serait intéressant de reproduire une étude semblable auprès de parents *unschoolers* avec un profil sociodémographique différent (faible revenu et bas niveau de scolarité) en procédant à des méthodes de recrutement autres que via les réseaux sociaux et les associations de parents AEF.

Il serait aussi possible d'envisager une étude similaire auprès de parents *unschoolers* en se penchant sur le rôle spécifique du parent *unschooler* dans le suivi.

Finalement, il serait intéressant de mener une recherche-action ayant pour objectif de produire et de tester des outils de suivi (ex : grille d'observation, canevas d'entrevue) réalisés à partir du cadre conceptuel de ce mémoire, soit les cinq conditions du droit de l'enfant à l'éducation et leurs indicateurs.

ANNEXES

Annexe 1 : Le guide d'entrevue

Guide d'entrevue	
Phase	Description
Introduction 20 min	<p>-Distribution du formulaire de consentement et des données sociodémographiques</p> <p>-Mot de bienvenue par l'animatrice : présentation personnelle, faire connaissance avec les participants, etc.)</p> <hr/> <p>Rappel de l'objectif de l'entrevue de groupe</p> <hr/> <p>Explications sur déroulement : <i>d'une durée totale de 3 heures</i></p> <p>L'animatrice posera des questions en lien avec les thèmes devant être abordés et auxquelles les participants pourront répondre. Les participants sont libres de modifier leur opinion en cours de route, de réagir aux réponses données par d'autres participants, de demander qu'une réponse (ou une question) soit clarifiée, etc.</p> <p><i>Une pause de 20 minutes est prévue.</i></p> <hr/> <p>Information sur l'environnement :</p> <p>Système d'enregistrement audio Café/biscuits à leur disposition Aire de jeu pour les enfants Salle de bain</p> <hr/>
Discussion 2h00	<p>Plan de discussion</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tour de table : faire connaissance, se présenter 2. Situation actuelle de suivi : <ol style="list-style-type: none"> a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ? b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu. 3. Situation idéale de suivi 4. Négligence éducative 5. Élaboration d'une affiche-synthèse <p>Remarques/commentaires complémentaires</p> <p>Distribution du formulaire sur les données sociodémographiques</p>
Conclusion 20 m	<hr/> <p>Remerciement des participants pour leur présence et leur participation</p>

Annexe 2 : Le questionnaire sur les caractéristiques sociodémographiques

1. Quel est votre genre ?
 - Femme
 - Homme
 - Autre
 - Je préfère ne pas répondre

2. Quel est votre âge ? _____

3. Quel est votre plus haut degré de scolarité complété ?
 - Secondaire non complété
 - Diplôme d'études secondaires
 - Diplôme d'études collégiales
 - Certificat universitaire
 - Baccalauréat
 - Maîtrise ou doctorat
 - Autre, spécifiez : _____

4. Occupez-vous actuellement un emploi ou exercez-vous un travail autonome rémunéré ?
 - Non
 - Oui, précisez : _____

5. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (incluant les salaires, les revenus de travail autonome, les rentes et les prestations diverses) ?
 - Moins de 20 000 \$
 - De 20 000 à 39 999 \$
 - De 40 000 à 59 999 \$
 - De 60 000 à 79 999 \$
 - De 80 000 à 99 999 \$
 - Plus de 100 000 \$

Annexe 3 : L'ordre du jour suggéré lors des rencontres

1. Tour de table : faire connaissance, se présenter
2. Situation actuelle de suivi :
 - a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?
 - b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)?
Décrivez, s'il y a lieu.
3. Situation idéale de suivi
4. La négligence éducative
5. Élaboration d'une affiche-synthèse

Annexe 4 : La lettre d'invitation à participer au projet de recherche

« Des approches de suivi de l'apprentissage en famille acceptables pour les parents *unschoolers* »

Bchira Dhouib, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Madame,
Monsieur,

Je suis à la recherche d'une trentaine de parents ayant au moins un enfant d'âge scolaire (6 à 16 ans) et qui s'identifient comme étant des *unschoolers* ou des parents non-scolarisants. Si désiré, vous pouvez transférer ce courriel aux personnes concernées ou me contacter directement pour de plus amples renseignements.

Je réalise une maîtrise en administration de l'éducation à l'Université de Montréal (sous la direction de Christine Brabant). Ma recherche porte sur **les approches de suivi de l'apprentissage en famille (AEF) acceptables pour les parents *unschoolers***. En effet, avec les modifications légales proposées dans le projet de loi 144 et adoptées en novembre 2017, il semble que tous les enfants qui ne fréquentent pas une école seront identifiés et devront être suivis par le ministère de l'Éducation. La recherche vise donc à répondre à la question générale de recherche : quel suivi de l'apprentissage en famille serait adapté au contexte de l'*unschooling* ?

Votre contribution à ce projet de recherche consiste à participer à une rencontre de groupe visant à construire une proposition collective pour le suivi des apprentissages dans un contexte d'*unschooling*. Chaque rencontre réunira entre 8 à 10 parents *unschoolers*, aura lieu à Montréal (ou dans une autre ville si un groupe d'au moins 8 participants y est formé) et durera environ trois heures. Dans le but de pouvoir publier quelques résultats préliminaires avant que le nouveau Règlement soit officialisé, les rencontres auront lieu le plus tôt possible, dès décembre 2017.

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes.

Le principal avantage lié à votre participation est votre contribution à l'avancement des connaissances et la possibilité de vous exprimer au sujet du suivi des apprentissages qui serait adapté au contexte du *unschooling*. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, ou si vous êtes intéressé(e) à participer, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Merci à l'avance et au plaisir !

Bchira Dhouib, étudiante à la maîtrise

Université de Montréal, département d'administration et fondements de l'éducation

bchira.dhouib@umontreal.ca

Annexe 5 : Le compte rendu de la rencontre du groupe A

Compte rendu : Rencontre menée le 17 janvier 2018 à Sherbrooke

La rencontre de travail a été tenue de 13h30 à 16h30 dans la (très chaleureuse) maison d'une des participantes. Toutes les participantes invitées étaient présentes. La chercheuse (Bchira) et sa collègue (Marine) étaient présentes.

Sujets discutés :

6. Tour de table : faire connaissance, se présenter
7. Situation actuelle de suivi :
 - a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?
 - b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.
8. Situation idéale de suivi :
9. Jeu de rôle
10. Schéma synthèse

1. Tour de table

Chaque participante s'est présentée (son nom, le nom et l'âge de ses enfants).

2. Situation actuelle de suivi des apprentissages

- a. *Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?*

Toutes les participantes ont dit ne pas être en relation avec leur commission scolaire. Une participante songe à inscrire ses enfants auprès de sa CS car elle souhaite « faire avancer le mouvement et la cause. »

- b. *Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.*

Les participantes ont décrit leur manière personnelle de faire (ou pas) un suivi personnel :

- Aucun suivi écrit
- Observations régulières (et détaillées) des enfants par les parents (« on note dans notre tête »)
- Suivi lorsque cela est possible (dépendamment des disponibilités, de la capacité, du temps)
- Prise de photos avec notes manuscrites (préservées dans un blog par exemple)
- Photos personnelles sans note nécessairement
- Comparaison, à la fin de l'année scolaire (août-juillet), les apprentissages réalisés par l'enfant avec les attentes du programme québécois

- Présence d'un panier dans lequel les réalisations de l'enfant sont posées
- Agenda dans lequel on écrit ce qui a été fait (et non ce qui est planifié)
- Un blog personnel sous forme de « lettres à mes enfants » incluant du texte (la lettre) et des photos

Les participantes ont apporté quelques précisions par rapport à ces pratiques personnelles de suivi:

- Une photo risque de « briser la magie » du moment
- Les photos ne « veulent rien dire » : ne dit pas ce que l'enfant apprend réellement
- Les traces servent juste à « prouver » que l'enfant apprend, sert à rassurer le parent.

3. Situation idéale de suivi

Les participantes ont donné quelques orientations relatives au suivi :

- Pas de suivi (faire confiance aux familles)
- Un suivi qui :
 - se fait en partenariat
 - n'impose pas que l'enfant soit exposé à toutes les matières et qui respecte les intérêts spécifiques/passions/élans personnels des enfants
 - respecte les faiblesses, les failles, les imperfections de l'expérience éducative des familles étant donné que le système scolaire aussi présente des faiblesses, des failles et des imperfections
 - s'inspire des approches de suivi des écoles alternatives
 - respecte les choix, le projet des familles, sans jugement
 - n'est pas fait par la commission scolaire
 - respecte l'*unschooling* et qui ne vise pas à changer les choix des familles (un suivi dont le but est de soutenir les familles dans leur choix et non de « ramener l'enfant sur le banc d'école »)
 - est fait par des gens formés sur l'*unschooling* et ouvert à l'idée du *unschooling*
 - tient compte des besoins des parents (qui ont à gérer des situations parfois difficiles et qui bénéficieraient d'un soutien moral, professionnel, pédagogique)
 - ne nous change pas comme parent, qui n'affecte pas la dynamique actuelle (apprentissage libre, pas d'attente, etc.)
 - est flexible, adaptable
 - permet d'apprécier une progression de l'enfant avec comme point de référence l'enfant et non le programme scolaire
 - est inspiré des bonnes pratiques en matière de suivi (au Canada et ailleurs dans le monde)
 - facilite le passage vers le CEGEP, sans nécessairement passer par le DÉS (Ex : examen d'entrée, présentation d'un portfolio ou entrevue)
 - est réalisé par les pairs, si le parent est d'accord
 - est réalisé par un groupe de soutien, si le parent est d'accord

Les participantes ont émis quelques précisions par rapport à certaines propositions énoncées :

- Si le groupe de soutien est en charge du suivi, il doit être informé et compétent pour le faire (dépistage, diagnostics, services, etc.) et doit être juste et transparent (pas de favoritisme),
- Le suivi par les pairs est possible, mais sans que cela exige l'énonciation d'éléments négatifs sur les autres enfants : « car il n'y a pas d'élément négatif »

Les participantes ont décrit leur conception de la « personne-ressource » (celle qui assure le suivi) :

- Une personne qui :
 - Établit une relation quasi-amicale, humaine avec la famille et l'enfant, démontre un intérêt sincère pour l'enfant, développe un lien sur le long terme
 - Est ouverte aux pratiques alternatives en général (pas juste dans le milieu de l'éducation)
 - Est informée (connaît bien l'*unschooling*)

Les participantes ont suggéré la tenue d'une rencontre annuelle dans le cadre du suivi :

- La rencontre annuelle :
 - Peut se faire à domicile, si le parent le souhaite. Deux avantages ont été cités : voir l'environnement éducatif dans lequel évolue l'enfant, 2-voir l'enfant dans un contexte décontracté et familial, non intimidant
 - Lors de la visite à domicile (si c'est ce que le parent souhaite), la personne qui fait la visite doit être ouverte aux pratiques alternatives en général (Ex : cododo))
 - N'implique pas nécessairement la présence physique de l'enfant.
 - Se fait à tout moment durant l'année étant donné que les familles ne suivent pas un calendrier scolaire (septembre-juin) (Ex : la rencontre peut avoir lieu en janvier, mars, juillet, novembre, etc.)

Les participantes ont abordé la question de la socialisation et de son suivi :

- Les enfants *unschoolers* ont une vie sociale riche et variée (grands-parents, voisins, fratrie, cousins, caissière, bibliothécaire, etc.) qui doit être considérée et valorisée
- La socialisation ne se mesure pas par le nombre d'activités auxquelles l'enfant assiste ni par le nombre d'enfants qu'il fréquente.

Les participantes ont abordé la question de la progression des apprentissages :

- L'apprentissage de la lecture est important. Il est un élément parmi d'autres : «On ne peut pas être contre l'apprentissage de la lecture, mais on respecte, on attend le moment quand ils seront prêts »

Les participantes ont nommé les ressources susceptibles de répondre à leur(s) besoin(s)

- Matériel varié (didactique, pédagogique, sportif, etc.)
- Un local commun (avec possibilité d'y laisser du matériel, des projets en cours, etc.)
- Un accès à des locaux dédiés à l'activité physique (Gymnase d'école, terrain de basketball, piscine, etc.) aux heures où ils sont non-utilisés et ce pour deux avant-midis par semaine.
 - Crédits d'impôt
 - Services spécialisés (orthophonie, orthopédagogie, etc) et des services de dépistage, à la demande du parent

4. Jeu de rôle : Quels seraient vos critères pour « évaluer » si une famille *unschooler* n'est pas dans la négligence parentale ?

Les participantes ont abordé la question de la négligence parentale

- Il y a négligence si l'enfant n'est pas entendu, si ses besoins ne sont pas considérés, s'il n'a pas accès à la documentation qui l'intéresse
- Face à la négligence parentale : offrir des ressources, essayer de comprendre la situation spécifique de la famille et proposer des solutions : outiller le parent, l'accompagner
- La négligence peut se manifester dans un milieu sectaire
- La négligence peut se manifester avec des parents dogmatiques, ayant une vision très étroite de la vie.
- Pour s'assurer que la famille est « saine » : il faut s'assurer qu'il n'y a pas de violence, pas de négligence et qu'il y a des apprentissages.

Annexe 6 : Le compte rendu de la rencontre du groupe B

Compte rendu : Rencontre menée le 20 janvier 2018 à Montréal

La rencontre de travail a été tenue de 15h30 à 18h00 dans un CPE à Montréal. 6 participantes étaient attendues. 4 participantes étaient présentes. La chercheuse (Bchira) et sa collègue (Marine) étaient présentes.

Sujets discutés :

11. Tour de table : Définir l'*unschooling*
12. Situation actuelle de suivi :
 - a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?
 - b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.
13. Situation idéale de suivi
14. L'*unschooling* et la bienveillance parentale (*versus* la négligence parentale)
15. Schéma synthèse

Tour de table

Chaque participante s'est présentée et a expliqué **ce que signifie pour elle « vivre l'*unschooling* »** :

- Un apprentissage naturel, libre basé sur les intérêts de l'enfant ;
- Le parent suscite de l'intérêt en montrant différentes choses à l'enfant ;
- C'est extraire tout ce qui est en lien avec l'académique, c'est vivre comme si l'école n'existait pas ;
- C'est toucher à plusieurs notions qui touchent ou pas l'académique, c'est suivre les intérêts des enfants, c'est ne rien « forcer » et suivre les inclinaisons des enfants tout au long de leur parcours ;
- C'est « vivre » sans comparaison et sans suivre un modèle préétabli ;
- C'est accompagner l'enfant dans ses apprentissages (c'est lui le maître de son apprentissage) ;
- C'est un idéal à atteindre, un aboutissement au processus de déscolarisation ;
- C'est un processus de lâcher-prise et de confiance en l'enfant.

Situation actuelle de suivi

- a) Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?

Les participantes ont décrit **leur situation d'interaction actuelle** avec leur commission scolaire

3 participantes n'ont pas inscrit leurs enfants à la commission scolaire. Une participante a inscrit son enfant, car il était déjà dans le système scolaire. Elle dit apprécier la qualité de la relation avec la directrice effectuant le suivi.

b) Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.

Les participantes ont décrit **leur manière personnelle de faire (ou pas) un suivi personnel** :

- Aucune trace écrite ;
- Photos placées sur un groupe Facebook partagé avec ami.e.s et membres de la famille ;
- Album photo personnel ;
- Page Facebook incluant différents fichiers (Ex : apprentissage à la maison, éducation relative à l'environnement, etc.) ;
- Lire à l'occasion la progression des apprentissages du MELS pour me situer, me rappeler certaines notions, prendre du recul.

Les participantes ont apporté **quelques précisions** par rapport à ces pratiques personnelles de suivi :

- Un avantage associé au suivi écrit personnel : Cela aide à prendre un certain recul et à constater une progression. Lorsque nous « avons le nez dedans », c'est difficile de voir que l'enfant progresse ;
- Même si nous ne gardons pas de trace, je suis mon enfant par mes observations quotidiennes ; je connais ses forces, ses faiblesses, ses intérêts, etc.

Situation idéale de suivi

Les participantes ont donné quelques **orientations** relatives au suivi :

- Un suivi qui:
 - Est simple (pas de structure contraignante) qui permet aux familles d'expliquer ce qui est réalisé au quotidien (Ex : un portfolio sans les sections par matières);
 - Est respectueux de la diversité de façons de faire;
 - S'assure que l'enfant est bien équilibré (cela prend plus qu'une rencontre, plus qu'un simple portfolio);
 - S'inspire du modèle des écoles alternatives;

- Est réalisé en fin de parcours (Ex : compte rendu d'une année) et non au début (Ex : plan de scolarisation basé sur des objectifs précis);
- Est basé sur ce « qu'on a fait » et non « ce qu'on va faire »;
- Offre du soutien;
- Tient compte du rythme différent des *unschoolers* (Ex : l'apprentissage a lieu à l'année longue; il se peut qu'il y ait apprentissage un samedi et non un jour de semaine);
- Se fait en partenariat avec la famille: sans jugement;
- Ne fait pas subir de pression à la famille (les *unschoolers* subissent déjà une pression sociale liée à leur choix considéré comme « marginal ». Ils souhaitent ne pas sentir cette pression associée à la performance, au besoin de rendre des comptes, à « prouver » que leur choix est valable lors du suivi);
- N'est pas contraignant ni contrôlant (ne brime aucune liberté individuelle).

Les participantes ont décrit leur conception de la « **personne-ressource** » (celle qui assure le suivi) :

- Formée en *unschooling*;
- Maîtrise l'*unschooling* : une compréhension sérieuse de cette réalité (pas juste une connaissance superficielle du phénomène);
- Dépourvue de préconceptions (préjugés) sur l'*unschooling*;
- Expérimentée en *unschooling* (Ex : Adultes *unschoolers*, parents d'*unschoolers*)
- Pratique l'*unschooling*;
- Encourage la famille dans son choix et ce malgré des difficultés rencontrées;
- « Branché » sur les tendances de suivi au Québec et ailleurs (s'inscrit dans un processus de formation continue);
- Est au fait de différents programmes/ressources d'ici et ailleurs;
- Aide à donner accès à des ressources auxquelles les familles n'ont actuellement pas accès : Ex : bénévolat, cours au cégep, etc.);
- Bienveillant et soutenant;
- Respectueux de la philosophie de la famille en matière d'éducation.

Une participante a proposé l'idée d'une évaluation non pas par une personne-ressource, mais par les pairs :

- Une « association » de parents AEF permettrait de s'auto-réguler et de faire une évaluation par les pairs.
 - Avantage : nous n'avons pas intérêt à laisser des cas de négligence, donc nous avons la capacité de repérer un cas de négligence et de faire le nécessaire pour y remédier/l'arrêter;
 - Inconvénient : Au sein de la communauté AEF, il existe différentes approches : une famille qui fait l' « école à la maison » peut ne pas comprendre le mode « *unschooling* » et éventuellement le juger.

Les participantes ont discuté **du lieu** de la rencontre avec le facilitateur en évoquant les avantages et inconvénients associés à la visite à domicile :

- Doit rester une option, au choix de la famille;
- Peut être une source de stress (appréhender la journée de visite plusieurs jours avant la rencontre, la peur que cela tourne mal au moment de la rencontre, etc.);
- Peut être envisagée et même souhaitée à condition que celui qui fait la visite n'a pas d'idées préconçues.

Les participantes ont précisé ce qui devrait être **au cœur du suivi** :

- Évaluer que l'enfant grandit sainement (son humeur, sa vivacité, etc.);
- Évaluer que l'enfant vit une expérience éducative riche;
- Évaluer les besoins des parents dans le but d'enrichir l'expérience éducative de leur enfant;
- Soutenir les familles dans leur projet éducatif (comment les aider à mieux répondre aux intérêts de leur enfant ? Quelles ressources pourraient les aider?).

Les participantes ont discuté de la question de la **diplomation/sanction des études** :

- Les emplois changent; on ne connaît pas les emplois de l'avenir;
- Les cégeps aiment le profil *homeschooler* (en général les jeunes *homeschoolers* sont « allumés »);
- Des exemples positifs de jeunes *unschoolers* ayant intégré facilement le système scolaire nous rassurent;
- Lorsque l'enfant exprime un désir d'intégrer le système c'est qu'il a un objectif précis à atteindre;
- L'autonomie et la curiosité que l'*unschooling* permet de développer sont des qualités qui facilitent l'intégration au système scolaire;
- Le fait que les enfants *unschoolers* ne sont pas « épuisés » par plusieurs années de scolarité rend le processus d'intégration au système scolaire plus facile.

L'*unschooling* et la bienveillance parentale (*versus* la négligence parentale)

Les participantes ont discuté de **la négligence parentale** :

- L'*unschooling* part d'une grande réflexion, il est rare de choisir l'*unschooling* pour faire de la négligence;
- Il faut définir ce qu'est la négligence, lui donner un cadre;
- Les familles devraient avoir toute la liberté d'action, dès lors qu'ils sortent du cadre de la négligence;
- La pensée dogmatique n'est pas exclusive au *unschooling* (dans le système scolaire, certains parents sont élitistes et mettent une pression forte sur leurs enfants afin qu'ils soient médecin ou avocat : ceci engendre parfois dépression, suicide, etc.);

- L'étude réalisée par Gaudreau (2017) arrive avec des résultats de négligence : une autre étude aurait pu être réalisée avec 5 adultes ayant grandi dans le système scolaire, et on pourrait aboutir aux mêmes résultats;
- Une absence de progression chez l'enfant ne doit pas se traduire par une négligence parentale (beaucoup d'enfants ne « progressent » pas dans le système scolaire).

Annexe 7 : Le compte rendu de la rencontre du groupe C

Compte rendu : Rencontre menée le 29 janvier 2018 à Montréal

- La rencontre de travail a été tenue de 16h00 à 19h00 dans le centre *Communidée* à Montréal. Six des sept participants invités étaient présents. La chercheuse (Bchira) et sa collègue (Marine) étaient présentes.
- Prendre note que les différents sujets qui ont été abordés lors de la rencontre ont été regroupés dans ce compte rendu sous différents thèmes afin d'en faciliter la lecture.
- Je vous invite à porter une attention particulière au schéma synthèse à la fin étant donné que certains participants n'étaient pas présents lors de cette étape.
- Bonne lecture, et merci encore pour votre temps précieux consacré à ce projet de recherche !

Sujets discutés :

16. Tour de table : Définir l'*unschooling*
17. Situation actuelle de suivi :
 - a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?
 - b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.
18. Situation idéale de suivi
19. Le *unschooling* et la bienveillance parentale (*versus* négligence parentale)
20. Schéma synthèse

Tour de table

Les participants ont défini **ce que représente pour eux l'*unschooling*** :

L'*unschooling* c'est :

- Offrir à son enfant une ouverture au monde (découvrir différentes langues, pays, médias, etc. ;
- Offrir une enfance dédiée à une découverte libre du monde et de soi ;
- Offrir une enfance heureuse et paisible dans laquelle l'enfant apprend sans se presser et vit le plus d'expériences possibles ;
- Éviter de nombreuses heures d'école qui font penser à un « travail » (8 heures par jour pendant 15 ans) ;
- Offrir un environnement qui pousse l'enfant à chercher l'information dont il a besoin ;
- Éviter le contrôle (la hiérarchie, le militarisme, le contrôle de l'État) ;
- Vivre librement (refuser la soumission) ;
- Développer la pensée critique, l'imagination, l'intelligence, etc. ;

- Offrir un environnement riche (livres, rencontres avec d'autres personnes, sorties au musée, visites d'expositions, etc.) ;
- Équiper son enfant dans la société dans laquelle il va vivre ;
- Outiller son enfant pour qu'il soit autonome, responsable et libre
- Exercer une décision éthique : ce n'est pas moral de forcer des gens (Ex : les enfants) à faire des choses qu'ils ne souhaitent pas faire (comme il n'est pas moral de forcer des communautés, des minorités visibles et autres à faire des choses qu'ils refusent de faire) ;
- Une mission de bonheur plus qu'une mission éducative ;

Situation actuelle de suivi :

a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?

5 participants sur 6 ne sont pas inscrits auprès de leur CS (2 participants ont un enfant d'âge maternelle seulement). La 6^e participante a entrepris les démarches nécessaires pour l'inscription dans une perspective activiste (elle n'en retire aucun bénéfice pour le moment, mais le fait pour la cause de l'éducation publique :accessibilité des ressources publiques par tous (incluant les familles AEF) et apport de parents engagés pour une éducation publique de qualité)

b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.

Les participants ont décrit leur manière de faire **un suivi personnel** auprès de leur(s) enfant(s) :

- Le suivi c'est de s'assurer que l'enfant s'épanouit, n'est pas dans un coin, ni triste, etc. ;
- Un suivi basé sur des observations quotidiennes, parfois en comparant avec d'autres familles AEF : cela donne un point de repère ;
- Un suivi écrit afin de montrer les apprentissages effectués au père de mon enfant (mère monoparentale) ;
- Portfolio numérique (avec photos) : prendre note des concepts acquis, enseignés, garder des traces au cas où il est nécessaire de rendre des comptes ;
- Portfolio papier ;
- Portfolio divisé par matières ou de manière plus personnelle, ludique

- Un blog débuté il y a dix ans avec photos (voyages, visites au musée, fêtes avec les copains) avec différentes catégories (Ex : « Ce qu'on lit », « ce qu'on voit », « ce qu'on bricole »).

Situation idéale de suivi

Les participantes ont donné quelques **orientations** relatives au suivi :

- Non intrusif (Ex : je ne veux pas des conseils/prescriptions/diagnostics si je ne l'ai pas demandé);
- Peu demandant pour le parent (le temps passé à monter un dossier devrait être consacré aux enfants);
- Respectueux du plan des parents;
- Flexible (chaque famille vit une situation unique);
- Aucune pression sur l'enfant;
- Aucun test de connaissance;
- Offre des services
- Donne accès à des ressources;
- Fait avec bienveillance.

Les participants ont décrit leur conception **de la « personne-ressource »** (celle qui assure le suivi) :

La personne-ressource (l'intervenant) est une personne qui :

- Est digne de confiance;
- Est objective;
- Est ouverte (Ex : être ouvert à l'idée que l'enfant ne sachant toujours pas lire à 9 ans peut avoir d'autres compétences dans d'autres domaines);
- Est à l'écoute des besoins spécifiques du parent (ne pas proposer des « solutions » à des « problèmes » si le parent n'en exprime pas le besoin);
- N'émet pas de jugement, ne compare pas à la norme, sauf si le parent le souhaite;
- A des bases en éducation (connaît le milieu de l'éducation, le développement de l'enfant, etc.);
- A une qualification donnée par le gouvernement pour être un intervenant AEF (Apprentissage en Famille);
- Est conscient que le parent n'a pas une formation en enseignement (n'exige pas qu'il parle son « langage ») ;
- Est choisie par le parent;
- Adhère au modèle *unschooling* (Parent *unschooler*, adulte ayant vécu l'*unschooling* ou autre);
- Montre l'ensemble des ressources au parent sans pression pour les utiliser.

Les participants ont décrit le rôle du « **parent *unschooler*** » dans le processus d'apprentissage de l'enfant:

Le parent *unschooler* :

- Doit s'assurer que son enfant a accès à l'information et le soutien dans le processus de recherche d'information;
- A généralement une capacité à trouver les ressources nécessaires pour accompagner son enfant dans sa quête de connaissances;
- Ne doit pas hésiter à chercher de bonnes ressources (tuteurs, échanges avec d'autres parents, cours en ligne, etc.) s'il ne se sent pas capable de soutenir adéquatement son enfant dans son processus d'apprentissage;
- Est quelqu'un de généralement débrouillard;
- Offre un environnement riche et une ouverture sur l'extérieur.

Les participants ont discuté de l' « **entretien** » ou de **la rencontre** avec la personne-ressource :

L'entretien :

- Se passe entre « adultes »; l'enfant peut y être s'il le souhaite, mais sa présence n'est pas obligatoire;
- Porte sur les motivations et les plans des parents;

Une participante a précisé qu'une heure/une fois par année ne « dit rien » ni sur l'enfant ni sur l'expérience éducative qu'il vit.

Les participants ont ensuite évoqué l'idée d'avoir un « **comité d'appel** » qui serait aussi en charge du suivi des familles *unschoolers* :

Caractéristiques du comité :

- Constituée de personnes issues de différentes juridictions;
- Ouvert à l'AEF et au *unschooling*;

Rôles du comité :

- Vérifier le rapport de l'intervenant, s'assurer que celui-ci « ne fait pas du zèle »;
- Évaluer le rapport initial du parent et offrir des recommandations;
- Intervenir en cas de conflit/impasse entre la famille et l'intervenant ou en cas d'évaluation négative;
- Aider la famille à élaborer un plan d'intervention si nécessaire.

Les participants ont discuté de « **l'évaluation** » :

On évalue **quoi**?

- Que l'enfant n'est pas en situation de négligence;
- L'expérience éducative et non le rendement académique de l'enfant;
- L'environnement éducatif de l'enfant;
- Une progression globale (sur douze ans et non sur une année);

On évalue **comment**?

- Inclure l'enfant dans le processus d'évaluation (Ex : *Guided Formative Self Evaluation*)
- S'inspirer du modèle de l'Alberta :
 - La famille rencontre une fois par année un intervenant (choisi par la famille et ayant un profil AEF ou *unschooler*). Celui-ci a pour mandat de traduire les propos du parent en langage scolaire et de faire un rapport attestant que l'enfant vit une expérience éducative saine;
 - Le but de la rencontre est de démontrer que l'enfant « travaille » trois des douze objectifs cités dans le programme éducatif de la province.
- S'inspirer de la liste de critères pour une éducation de qualité élaborée par l'Écosse;
- Offrir un choix au parent quant au mode d'évaluation (portfolio? rencontre avec le parent? rencontre avec l'enfant? etc.);
- Ne pas utiliser le PFEQ comme outil de référence (procéder à une évaluation non normative, basée sur la progression de l'enfant lui-même et non à une norme extérieure);
- 3 adultes peuvent attester qu'ils connaissent l'enfant et que celui-ci vit une expérience éducative de qualité.

Les participants ont précisé que le programme scolaire québécois ne devrait pas constituer l'unique document de référence.

Le *unschooling* et la bienveillance parentale (*versus* négligence parentale)

- Il convient de distinguer clairement entre négligence parentale (sécurité psychologique et physique) et négligence éducative (l'éducation) : Tout ce qui touche au domaine scolaire ne devrait pas être l'affaire de la direction de la protection de la jeunesse (DPJ);
- Certains parents ne sont pas suffisamment outillés intellectuellement pour soutenir adéquatement leur enfant; le parent qui pense ne pas avoir les outils nécessaires pour accompagner son enfant dans ses apprentissages devrait avoir recours à une aide extérieure (tutorat, échanges entre parents, service en ligne ou autres).

Annexe 8 : Le compte rendu de la rencontre du groupe D

Compte rendu : Rencontre menée le 10 février 2018 à Trois-Rivières

- La rencontre de travail a été tenue de 13h00 à 17h00 à Trois-Rivières. Huit participants étaient attendus et présents. La chercheuse (Bchira) était présente.
- Prendre note que les différents sujets qui ont été abordés lors de la rencontre ont été regroupés dans ce compte rendu sous différents thèmes afin d'en faciliter la lecture.
- Bonne lecture, et merci encore pour votre temps précieux consacré à ce projet de recherche !

Sujets discutés :

21. Tour de table : Définir l'*unschooling*
22. Situation actuelle de suivi :
 - a. Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?
 - b. Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu.
23. Situation idéale de suivi
24. L'*unschooling* et la bienveillance parentale (*versus* négligence parentale)
25. Schéma synthèse

Tour de table

Les participants ont défini l'*unschooling* :

Le *unschooling* c'est offrir à l'enfant :

- Une continuité logique de la parentalité bienveillante ;
- Un accompagnement :
 - actif (le parent est à l'écoute de ses besoins)
 - non-interventionniste (le parent respecte les choix, les intérêts de l'enfant) ;
 - basé sur la qualité de la relation ;
 - basé sur la confiance en ses capacités à s'épanouir seul si les conditions favorables à son épanouissement sont réunies (amour, non-violence, écoute des besoins)
- Une éducation qui permet :
 - de favoriser un esprit entrepreneurial (entreprendre sa vie) ;
 - d'entretenir une socialisation et une sociabilisation de qualité ;
 - d'apprendre à chaque instant (bibliothèque, épicerie, banque, etc.) et à tout moment de l'année.

- Un environnement :
 - réunissant les éléments essentiels à son épanouissement (amour, non-violence, etc.) ;
 - favorisant des apprentissages libres, naturels, et autonomes ;
 - adapté à ses besoins (besoin de temps, d'espace, d'écoute, etc.) ;
 - riche (plusieurs ressources sont mises à la disposition de l'enfant : l'internet, le jardin, les musées, etc.).

Les participants ont décrit ce qu'est un « **parent *unschooler*** » :

Un parent *unschooler* est un parent qui :

- s'inscrit lui-même dans un processus de « déscolarisation » ;
- aime et a confiance en son enfant ;
- aide son enfant à développer son jugement, sa créativité, son sens des relations ;
- apprend au même titre que son enfant ;
- évolue, change et s'adapte au fil du temps ;
- ne guide ni ne force son enfant, il est un « accompagnateur » uniquement ;
- propose des activités variées sans inciter ni forcer l'enfant à y participer.

Une participante a apporté une précision relative au rôle du parent *unschooler* : L'avantage du *unschooling* est que le parent n'a pas à devenir quelqu'un d'autre, soit un enseignant professionnel. L'enfant y voit l'adulte comme un mentor, un conseiller, un inspirateur, un initiateur. Le parent a un rôle actif qui peut se manifester de différentes façons. Je crois que sans forcer, il peut guider d'une certaine façon... par ses valeurs, par sa façon de faire à lui (parce que l'enfant agit par imitation beaucoup), par ses conseils, par ce qu'il propose à l'enfant, par ce qu'il est tout simplement. On guide ainsi en quelque sorte, et puisque la relation est basée sur la confiance, souvent l'enfant va suivre le conseil...mais il se peut que non également...

Les participants se sont questionnés sur la pertinence du mot « *unschooling* » pour parler de leur réalité :

- Le mot *unschooling* convient bien à certains participants et ce pour les raisons suivantes :
 - Il fait référence à la notion de déscolarisation et rappelle la volonté de sortir l'enfant d'un système « qui calcule tout » (pas juste à l'école) ;
 - Il incarne un côté « rebelle-doux » et rappelle l'importance de comprendre le sens de chacune de nos actions.
- Le mot *unschooling* ne convient pas toujours et ce pour les raisons suivantes :
 - Il est souvent mal compris (il y a beaucoup d'éducation à faire (au niveau du grand public, de la cour, des avocats des intervenants en DPJ, etc.) ;

- Les gens ont tendance à être en réaction face à cette expression (qui donne l'impression que l'enfant ne fait rien ou tout ce qu'il veut) ;
 - C'est un mot anglais ;
 - C'est un mot construit sous une forme négative.
- D'autres appellations sont privilégiées par certains participants :
 - Apprentissage libre en famille (parce que la caractéristique commune c'est la famille);
 - Apprentissage par projet (parce que la vie est en ensemble de projets) ;
 - Apprentissage naturel (le terme « naturel » est plus « accepté » que le terme « libre ». Ce dernier donne une impression de laisser-aller, voire d'anarchie) ;
 - la vie ! ;

Une participante a soulevé la difficulté de définir une réalité aussi complexe et dynamique et préfère ne pas y attribuer un terme ou une expression précise (résister à la tentation de vouloir « tout rentrer dans des boîtes »).

Aussi, le terme « parent-éducateur » ne convient pas à une participante qui ne se voit pas comme une éducatrice, mais plutôt comme une « accompagnante de vie ».

Situation actuelle de suivi :

- a) *Êtes-vous en interaction avec votre commission scolaire (CS) ? Si oui, quel est l'état de la relation ?*
- Certains participants ont été suivi par leur CS.
 - La plupart des participants ne sont actuellement pas suivis par la CS.
- b) *Faites-vous un certain suivi (personnel) des apprentissages de votre (vos) enfant (s)? Décrivez, s'il y a lieu*

Les participants ont indiqué plusieurs moyens de faire un **suivi personnel** :

- Une constatation naturelle des progrès effectués;
- Une observation bienveillante (Mon enfant est-il heureux? A-t-il des besoins que je n'arrive pas à combler?);
- Une tenue de notes dans un document Word lors d'activités intéressantes ou lors d'acquisition de connaissances significatives (davantage construit comme un souvenir pour les enfants);
- Un échange avec d'autres personnes (ami.e.s, d'autres parents *unschoolers*, etc.) qui connaissent la réalité éducative de l'enfant et dont les conseils et commentaires comptent (un regard à la fois extérieur et bienveillant) ;
- Un effort de garder certaines traces en vue d'une visite imprévue d'un intervenant de la DPJ ou d'un suivi formel éventuel :

- Photos (activités ou dessins d'enfants sur le tableau);
- Boîte où des dessins, travaux, etc. sont réunis;
- Agenda électronique.

Situation idéale de suivi

Les participants ont mentionné des **raisons pouvant justifier un suivi extérieur** :

- Détecter s'il y a une situation de négligence (la « négligence » est un terme large et peut, selon une participante, être détectable par des voisins, amis, connaissances, etc.)
-
- Rassurer les autorités que l'enfant n'est pas victime de négligence;
 - Produire des recommandations pédagogiques d'accompagnement (Il y a trois fonctions à l'évaluation : 1) produire des recommandations pédagogiques d'accompagnement, 2) prendre une décision administrative, 3) sanctionner les études. Or, les fonctions 2) et 3) relèvent du milieu scolaire. Seule la première fonction peut être pertinente dans un contexte d'*unschooling*).
 - Quelques précisions relatives aux recommandations pédagogiques d'accompagnement :
 - Les recommandations pédagogiques peuvent être émis, sur demande seulement. Cela peut intéresser certains parents, mais d'autres peuvent ne pas souhaiter recevoir ces recommandations s'ils ne les ont pas demandées.
 - Une participante a précisé qu'il serait apprécié d'avoir un soutien disponible (ligne d'écoute, un intervenant compétent au fait de ce qu'est le *unschooling* au téléphone ou en personne), en cas de besoin ou de questionnement.

Les participants ont soulevé des **qualités du suivi** :

- Flexible (L'*unschooling* c'est flexible, le suivi doit l'être aussi);
- Ouvert (offrir des choix pour accommoder la famille);
- Sans jugement;
- Peu exigeant pour le parent;
- Sans pression sur l'enfant;
- Basé sur une relation à long terme où l'intervenant prend le temps de connaître la famille et l'enfant qu'il suit;
- Un rendez-vous de confiance, sans peur d'être jugé ou pénalisé;
- S'intéresse au « bonheur intérieur brut »: l'enfant est-il heureux?;
- Basé sur les besoins spécifiques de la famille (accompagnement? Conseils? Diplôme? Etc.);
- S'intéresse au processus éducatif et non aux résultats académiques ou autres;
- Qualitatif.

*Un participant a précisé que le suivi idéal c'est « pas de suivi » (Faire confiance aux familles)

** Une participante a précisé que le suivi idéal pour la plupart des parents *unschoolers*, c'est pas de suivi du tout. Le Code civil du Québec (articles 599 et 601), la Déclaration universelle des droits de l'Homme (article 26.3) et la Déclaration des droits de l'enfant des Nations unies (principe 7) donnent tous trois aux parents la responsabilité et la priorité à choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Puisque le parent est le premier responsable de l'éducation de l'enfant, c'est à lui d'en assurer le suivi.

Les participants ont donné des **orientations** relatives au suivi :

- Ne pas tenir compte de la progression des apprentissages;
- Privilégier l'échelon des compétences (MELS) comme outil d'observation (outil qualitatif sous forme d'échelons et non d'objectifs);
- Ne pas exiger que la famille suive une méthode/programme spécifique d'apprentissage;
- S'assurer que l'enfant n'est pas en situation de négligence, qu'il est heureux et qu'il s'épanouit;
- Un suivi basé sur une observation et non un jugement (échec/réussite);
- Un suivi qui s'étend sur un *continnum* de plusieurs années (pas de septembre à juin comme à l'école);
- Privilégier l'approche orthopédagogique : la comparaison à la norme est un outil d'observation (en vue d'identifier des lacunes/pathologies et d'y remédier si possible);
 - **Une précision apportée par une participante:** Identifier des lacunes/pathologies chez l'enfant si l'enfant ou le parent n'y voit pas de problèmes et que l'enfant n'en souffre pas, c'est contraire à l'approche *unschooling*. C'est voir des problèmes où il n'y en a pas.
 - En général, La comparaison à la norme n'est pas compatible avec l'approche *unschooling*. Le *unschooling* s'appuie sur la confiance en l'enfant, ses ambitions internes, sa curiosité naturelle, son désir d'apprendre, son rythme surtout pas sur des facteurs externes, des comparaisons, des évaluations, des menaces/récompenses ou l'imposition/suggestion de l'acquisition de notions prédéterminées à des moments précis.
- La comparaison à la norme n'a pas à être communiquée aux parents (ni à l'enfant) si ceux-ci ne le souhaitent pas;
 - **Une précision apportée par une participante :** Si on considère, suite à une évaluation, que l'enfant a des lacunes, on souhaitera y remédier : la confiance en l'enfant pourra être ébranlée, alors que ce n'est possiblement qu'une question de rythme (Ex : l'enfant n'est pas rendu là, n'a pas d'intérêt pour l'instant, ne voit pas l'utilité de la lecture pour le moment, etc.);
- Un outil pouvant être utilisé dans le suivi et cité par un participant qui l'utilise en tant qu'orthopédagogue dans le suivi des familles : *-Les échelles de niveaux de compétence*, un document réalisé par le MELS.

Selon les participants, le suivi extérieur ne devrait **pas** :

- Exiger trop de temps (un temps qui devrait être passé avec les enfants);
- Exiger que les apprentissages présentés soient classés, décortiqués, analysés;
- Être intrusif, violent, irrespectueux;
- Vouloir dire une évaluation de l'enfant (à moins que ce soit souhaité par la famille)
- Conduire à un jugement porté sur l'enfant (Ex : votre enfant est hors-norme, votre enfant est en retard, etc.) à moins que ce soit demandé par la famille;
- Être dogmatique et rigide;
- Agir comme une « police ».

Les participants ont présenté quelques caractéristiques d'un bon **intervenant** :

- Prend le temps d'entrer en relation avec la famille (connaître son projet éducatif, ses valeurs, ses besoins, etc.);
- Prend le temps de connaître l'enfant (ses intérêts, ses forces, etc.);
- S'inspire du modèle « sage-femme » : présente toutes les possibilités qui s'offrent à la famille afin que celle-ci fasse un choix éclairé sans imposer une voie particulière;
- Agit comme un « traducteur », un « trait-d'union » entre la famille et le gouvernement;
- Construit un répertoire des activités/intérêts/forces de l'enfant en observant l'enfant et en parlant avec ses parents;
- Répond aux besoins et aux demandes des familles (les parents souhaitent un diplôme? Un accompagnement spécialisé? De l'aide ? Des conseils? Une oreille bienveillante? Un avis professionnel ? Etc.);
- Agit comme une ressource, une oreille : oriente vers les ressources pertinentes; aide en cas de difficulté (sans juger);
- S'intéresse à la relation des parents avec leur enfant et à la démarche éducative et non pas aux connaissances accumulées par l'enfant;
- Agit comme un psychoéducateur et un orthopédagogue;
- A confiance au parent (le « plancher » c'est la confiance au parent et en ses aptitudes à accompagner son enfant. Sans cette confiance, aucune relation ne peut avoir lieu).

Les participants ont ensuite exploré l'idée d'une « **équipe d'intervenants** » :

- Une équipe constituée de personnes formées en accompagnement de familles *unschoolers*;
- Une équipe constituée de gens expérimentés qui ont fait l'école à la maison/l'*unschooling*;
- Une équipe constituée de parents AEF (*unschoolers* ou autres types de parents AEF).

Les participants ont décrit **le lieu** de la rencontre entre la famille et l'intervenant :

- Un lieu où les parents se rencontrent déjà (un lieu familier et neutre);
- Un lieu qui ressemble à une « maison de naissance »;

- Un lieu « authentique » comme un lieu extérieur (lors d'une sortie organisée par exemple) où l'intervenant pourra observer l'enfant dans un contexte naturel;
- Un lieu choisi par le parent (demeure familiale ou autre).

L'*unschooling* et la bienveillance parentale (*versus* négligence parentale)

Les participants ont parlé de la notion de **négligence** parentale :

- Il existe des parents négligents et cela est déplorable;
- Il existe aussi des parents négligents au sein du système scolaire;
- Les parents négligents auront tendance à ne pas faire du *unschooling* et préféreront envoyer leur enfant à l'école;
- Les enfants en situation de négligences sont généralement facilement repérables;
- Échouer une évaluation ne devrait pas se traduire par une négligence parentale;
- La négligence doit être définie (actuellement ce n'est pas clair);
- Un processus de recours doit être mis en place pour éviter des jugements aléatoires.

RÉFÉRENCES

- Allan, S. et Jackson, G. (2010). The What, Whys and Wherefores of Home Education and Its Regulation in Australia. *International Journal of Law & Education*, 15(1), 55-77.
- Aurini, J. et Davies, S. (2005). *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 461-474.
- Basham, P., Merrifield, J., et Hepburn, C. R. (2001). *Home schooling: From the extreme to the mainstream*. Fraser Institute Vancouver, Canada. Repéré à <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/Homeschooling2007.pdf>
- Beckett, D. et Hager, P. (2002) *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*. London (UK) : Routledge.
- Bergeron, L. (2002). *Comme des invitées de marque*. Éditions Trois-Pistoles.
- Blok, H. et Karsten, S. (2011). Inspection of home education in European countries. *European Journal of Education*, 46(1), 138-152.
- Brabant, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec: les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2015). La gouvernance de l'apprentissage en famille au Québec: une solution.
- Brabant, C. (2017). La gestion du changement que représente la demande d'« éducations différentes»: la démarche conjointe de parents-éducateurs et de superviseurs de l'« école à la maison ». *Revue française d'éducation comparée*, (15), 63-84.
- Coalition for Responsible Home Education. (2019). Frequently Asked Questions About CRHE: Repéré à <https://www.responsiblehomeschooling.org/about-crhe/faq/>
- Connaway, L. S. (1996). Focus Group Interviews: A Data Collection Methodology for Decision Making. *Library Administration and Management*, 10(4), 231-239.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0494.pdf>

- Curtice, B. (2014). *Ownschooling: The Use of Technology in 10 Unschooling Families*. (Arizona State University). Repéré à https://repository.asu.edu/attachments/140837/content/Curtice_asu_0010E_14317.pdf
- Dodd, S. (2009). *Sandra Dodd's Big Book of Unschooling*. Lulu. com.
- Dumond, M. (2016). *Les groupes de soutien d'apprentissage en famille (« École à la maison ») : Production de normes sociales dans une perspective de gouvernance réflexive de l'éducation* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Fortier, M. (2019, 28 mars). L'école à la maison sera plus encadrée. *Le Devoir*. Repéré à <https://www.ledevoir.com/societe/education/550815/quebec-resserre-les-regles-pour-l-ecole-a-la-maison>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*, 2e édition. *Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Education.
- Gaither, M. (2017). *The Wiley Handbook of Home Education*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gatto, J. T. (1992). *Dumbing us down: The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishers.
- Gaudreau, J. (2017). *Le point de vue d'adultes québécois ayant vécu la non-scolarisation (unschooling) au cours de leur enfance et /ou de leur adolescence: une approche phénoménologique* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (2012). *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (3e édition)*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (p. 53-88). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gray, P. (2013). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life* (Basic Books). New York.
- Gray, P. et Riley, G. (2013). The Challenges and Benefits of Unschooling, According to 232 Families Who Have Chosen that Route. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(14), 1-27.

- Gray, P. et Riley, G. (2015a). Grown Unschoolers: Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report I on a Survey of 75 Unschooling Adults Gray, P. et Riley, G. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(2), 8-32.
- Gray, P. et Riley, G. (2015b). Grown Unschoolers' Evaluations of Their Unschooling Experiences: Report II on a Survey of 75 Unschooling Adults. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 4(2), 33-53.
- Grudens-Schuck, N., Allen, B. L. et Larson, K. (2004). Focus Group Fundamentals. Methodology Brief. File: Communities 7-3. Ames, Iowa: Iowa State University.
- Guigue, M. et Sirmons, R. (2015). *L'instruction en famille: une liberté qui inquiète*. Paris: L'Harmattan.
- Holt, J. (1977). Growing without schooling - Issue No.2. *Growing without schooling - A record of Grassroots Movement*, 1(2), 11-27.
- Holt, J. et Farenga, P. (1981/2003). *Teach your own: The John Holt book of homeschooling*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Holt, J. (1989). *Learning All the Time*. Holt Associates.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Kirschner, D. (2008). *Producing unschoolers: Learning through living in a U.S. education movement*. (University of Pennsylvania). Repéré à <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=8018&context=dissertations>
- Kunzman, R. (2009). Understanding homeschooling: A better approach to regulation. *Theory and Research in Education*, 7(3), 311-330
- Kunzman, R. et Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1^{ère} éd.) Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- Lines, P. M. (2000). When Home Schoolers Go to School: A Partnership Between Families and Schools. *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 159-186. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681940>

- Martin-Chang, S., Gould, O. et Meuse, R. (2011). The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence From Homeschooled and Traditionally Schooled Students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 43(3), 195-202.
- Ministère de l'Éducation. (2014). Statistiques de l'éducation - Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf
- Neuman, A. et Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling—It all depends on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 1-6.
- Nozarian, B. (2016). Acquisition et évaluation des compétences des enfants instruits hors institution scolaire. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*(41).
- Organisation des Nations Unies (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme*. Paris. Repéré à : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Organisation des Nations unies. (1999a). *Observation générale no. 13*. Comité des droits économiques, sociaux et culturels. U.N. Doc. E/C.12/1999/10.
- Organisation des Nations unies. (1999b). *Le contenu du droit à l'éducation*. Commission des droits de l'homme UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1999/10.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Pardo, T. (2014). *Une éducation sans école*. Montréal, Québec: Les Éditions Écosociété.
- Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. Québec, Québec: Assemblée nationale.
- Prud'homme, M.-A. (2012). Students doing conflict resolution? A case study in a free school. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(1), 22-34.
- Quatrevaux, A. (2011). Le système scolaire face à l'instruction dans la famille. Analyse de rapports de contrôle. *Cahiers de La Recherche Sur L'éducation et Les Savoirs*, (10), 29–43.
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2013). *L'école publique alternative québécoise ses conditions pour naître et se développer*. Repéré à

<http://repaq.org/wpcontent/uploads/documents/REPAQ-conditions-final-spread-lr.pdf>

Renau, C. (2012). *L'apprentissage informel expliqué à mon inspecteur*. L'instant Présent.

Thomas, A. et Pattison. (2013). *À l'école de la vie: Les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation*. L'instant Présent.

UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Repéré à:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289fo.pdf>

United States Department of Education. (2013). *Statistics About Non Public Education in the United States*. Repéré à
<http://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html>

Van Pelt. (2015). *Home Schooling in Canada. The Current Picture*. Fraser Institute.

Vincent, G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.

West, R. L. (2009). The harms of homeschooling. *Philosophy and Public Policy Quarterly*, 29(3/4), 7-12.