

## **Éduquer sans l'école : qui ? pourquoi ? comment ? Résultats d'enquêtes en territoires francophones<sup>1</sup>**

Christine BRABANT  
Département d'administration et fondements de l'éducation  
Université de Montréal  
2900 Boulevard Edouard-Montpetit, Montréal, QC H3T 1J4  
<christine.brabant@umontreal.ca>

Depuis un peu plus de cent ans, les sociétés modernes ont établi l'obligation de fréquentation scolaire pour tous les enfants et adolescents. Avant, pendant presque toute l'histoire de l'humanité, l'éducation des jeunes était sous la responsabilité des parents, dans la famille et la communauté. Chez les plus aisés, des précepteurs, des tuteurs, des maîtres de métiers et des écoles spécialisées pouvaient la compléter. Dans un effort d'éducation des masses et de maintien de l'ordre civil, les institutions religieuses, puis publiques, ont rendu l'instruction accessible aux jeunes de toutes les classes sociales, puis obligatoire. Aujourd'hui, la plupart des parents délèguent à l'école une grande partie de l'éducation de leurs enfants. Pourtant, dans les sociétés largement scolarisées, des parents, ayant bénéficié de cette scolarisation, en questionnent les fondements, les modalités et les résultats. L'essor de l'apprentissage en famille (AEF, homeschooling) se situe dans cette mouvance. Les parents qui font ce choix utilisent la possibilité, généralement prévue dans la législation des États, de conserver l'entière responsabilité de l'éducation de leurs enfants et de leur offrir l'expérience d'un apprentissage vécu dans un environnement et une temporalité extérieurs à l'école.

### **UN MOUVEMENT EN ÉVOLUTION**

L'AEF, pratique éducative apparue dans plusieurs pays au milieu du XX<sup>e</sup> s. (Brabant 2013), a été définie comme "l'éducation d'enfants d'âge scolaire sous la supervision de leurs parents, [qui] remplace la fréquentation à temps plein d'un établissement d'enseignement" (Lines 1999, 1).

Au XXI<sup>e</sup> siècle, les hybridations et collaborations école-famille sont telles qu'il est difficile de distinguer fréquentation scolaire et AEF : multiples formes d'enseignement à distance de source publique ou privée, fréquentation scolaire à temps partiel, etc. Statistique Canada a ainsi suspendu le recueil de données nationales sur cette forme d'éducation, le temps d'établir de nouvelles définitions. Aux États-Unis, est considéré comme éduqué en famille (homeschooled) tout enfant dont les parents s'identifient à cette pratique et qui fréquente l'école moins de 25 heures par semaine (NCfES 2017).

L'organisation pédagogique, sociale et institutionnelle de l'AEF s'étant développée, complexifiée, voire normalisée, il est vu, depuis le tournant du siècle, comme un mouvement d'éducation moderne (Lines 2001, Stevens 2001, 2003). Les parents qui y sont engagés ont élaboré de véritables réseaux éducatifs en parallèle du système scolaire : institutions propres, programmes et méthodes pédagogiques spécifiques au contexte familial, nouveaux professionnels, publications spécialisées, groupes de soutien locaux, associations, naissance d'un réseau d'écoles publiques et privées spécialisées dans les services à cette population, etc. Certains systèmes éducatifs nationaux offrent à ces enfants l'accès aux installations et aux activités scolaires et parascolaires, l'école à la carte (flexischooling), la fréquentation scolaire

---

<sup>1</sup> Des sections de cet article s'inspirent de publications antérieures de l'auteur. Que leurs coauteurs en soient remerciés (Brabant, Bourdon & Jutras 2003, 2004, Brabant et Caneva 2020, Brabant, Donzé, Favre Perret & Bubenzer à paraître, Brabant & Dumond 2017).

à temps partiel, des cours en ligne ; et proposent à leurs parents des centres de ressources, services de conseil pédagogique, formations, soutien financier, communautés éducatives virtuelles, reconnaissance d'associations de parents comme organe de supervision, etc. (Brabant 2004, 2013, 2016, Kunzman & Gaither 2013, Lines 2000, 2001, Van Pelt 2015).

Cet article considère l'AEF comme une forme d'éducation, pratiquée en remplacement ou en complément de la fréquentation scolaire, définie par le retour de la responsabilité éducative vers la famille et une expérience éducative vécue à l'extérieur de l'école. Les pratiques d'AEF varient de la reproduction de la forme scolaire avec une pédagogie traditionnelle à l'apprentissage libre, autodirigé par l'enfant (unschooling), en passant par diverses approches : classique, éclectique, projet, par module, inspirées des pédagogies nouvelles, soutenues par des services de formation à distance ou du tutorat. Les parents y font généralement grand usage des ressources éducatives communautaires et publiques : – bibliothèques, centres sportifs, institutions culturelles et Internet. Ils forment des groupes de familles d'AEF, créent des centres pour vivre des activités éducatives ensemble et se soutenir dans leurs pratiques (Brabant 2008, Dumond 2017, Kunzman & Gaither 2013, 2020).

Malgré la difficulté d'obtenir des données fiables et complètes sur l'étendue de l'AEF, sa croissance est documentée dans le monde, avant le bond lié à la pandémie de COVID-19. Les États-Unis comptent le plus d'enfants instruits à la maison : 1,7 million en 2016 (Wang, Rathbun & Musu 2019), soit 3,3% des enfants d'âge scolaire (Grady 2017), possiblement 2,5 millions en 2019 (Ray 2019). D'autres pays ont aussi des traditions d'AEF : Royaume-Uni (peut-être jusqu'à 80 000 enfants), Canada (entre 27 000 et 50 000 de 2014 à 2019, 0,5 à 1% des enfants d'âge scolaire), Australie (peut-être jusqu'à 30 000) (Brabant & Dumond 2017, Common & MacMullen 1986, ICFHER 2020, Mayberry 1988). L'AEF est présent dans la plupart des pays d'Europe : France, Grèce, Belgique, Autriche, Pologne, Estonie, Hongrie, Italie, Norvège, Portugal, Bulgarie, Allemagne, Pays-Bas, Suède, Espagne, République tchèque, Slovaquie, Slovénie (Kunzman & Gaither 2020). Mais les chercheurs estiment que ces enfants y représentent moins de 0,1% de la population d'âge scolaire (Blok, Merry & Karsten 2017). Sur d'autres continents, des études attestent la présence de l'AEF dès le XX<sup>e</sup> s. : Nouvelle-Zélande, Mexique, Japon, Russie et Afrique du Sud (Ray 2001) et aujourd'hui : Israël, Chine, Corée, Taïwan, Malaisie, Turquie, Chili, Brésil, Colombie, Équateur, Argentine (Kunzman & Gaither 2020).

Option audacieuse en marge du système scolaire, l'AEF inquiète et porte à controverse. Méconnu, il prête le flanc aux préjugés, favorables ou non. Le corpus de recherche scientifique est désormais substantiel (Van Pelt 2015, Kunzman & Gaither 2020) et peut nourrir les questionnements des chercheurs et éclairer les réflexions de société. La recherche a ainsi mis au jour les motivations des parents qui font ce choix et commence à identifier les forces et les défis de cette pratique.

## **Les motivations parentales**

Les premières études sur les motivations des parents ont suggéré des catégories portant sur les raisons de leur choix, créant souvent des dichotomies : familles isolées géographiquement ou groupes radicaux (Common & McMullen 1986) ; parents réagissant aux failles du système scolaire ou désirant prolonger leur responsabilité éducative (Audain 1987) ; idéologues visant la transmission de valeurs religieuses ou Nouvel Âge et le renforcement des liens familiaux ou pédagogues attentifs au développement socio-relational et à la réussite éducative (Mayberry 1988, 1989 ; Van Galen 1987, 1988) ; mères motivées par les expériences scolaires ou familiales de leur enfance (Knowles 1991).

Plusieurs considèrent que ces catégories de parents ne représentent pas toutes les familles (Arai 2000, Chapman & O'Donoghue 2000, Marshall & Valle 1996, Nemer 2002 ; Murphy,

Gaither & Gleim 2017). Certains parents appuient leur choix sur des raisons relevant de plus d'une catégorie, parfois différentes pour chacun de leurs enfants (Bielick, Chandler & Broughman 2001) évoluant avec l'expérience (Rothermel 1999, Safran 2010). Les chercheurs élaborent alors des listes de raisons, ensuite hiérarchisées ou regroupées (Bielick, Chandler & Broughman 2001, Chapman & O'Donoghue 2000) et s'intéressent aux raisonnements décisionnels, complexes et multifactoriels (Brabant, Bourdon & Jutras 2003, 2004 ; Princiotta, Bielick & Chapman 2006). Deux méta-analyses (Spiegler 2010, Murphy 2012) ont dégagé de cette littérature quantitative quatre catégories de motivations : formation morale ou religieuse, réussite scolaire, sécurité de l'enfant et renforcement des liens familiaux. Puis la recherche a mis en lumière des motivations plus contextuelles que psychologiques (Murphy et al. 2017, Spiegler 2010, Tilman 2017) et suggéré d'innover méthodologiquement grâce à des recherches comparatives, attentives aux contextes nationaux (Kunzman & Gaither 2013, Murphy 2014, Spiegler 2010).

Les connaissances évoluent par rapport aux motivations liées aux besoins particuliers d'un enfant : trouble d'apprentissage, de comportement, problème médical, psychologique ou douance. En 2016, 34% des parents AEF étatsuniens mentionnent cette motivation, seule ou avec d'autres (McQuiggan, Megra & Grady 2017).

Autre cas de figure en émergence, celui de groupes minoritaires choisissant l'AEF par protectionnisme culturel, tels des parents Noirs aux États-Unis (Fields-Smith & Kisura 2013, Fields-Smith & Williams-Johnson 2008, Mazama & Musumunu 2015) et des Juifs ultraorthodoxes du Québec (Brabant & Caneva 2020). Ces communautés culturelles considèrent que les programmes éducatifs nationaux ne rendent justice ni à leur histoire ni à leurs ambitions élevées pour l'éducation de leurs enfants (Fields-Smith & Kisura 2013, Fields-Smith & Williams-Johnson 2008).

Sur les relations entre les motivations parentales et les contextes sociopolitiques, les recherches en Australie, au Canada et au Chili ont révélé que les motivations pédagogiques des parents tendent à être les mêmes que dans la littérature internationale, mais que les motivations religieuses et conservatrices de droite y sont beaucoup moins présentes qu'aux États-Unis (Bielick et al. 2001, Brabant 2004, Brabant & Dumond 2017, Chapman & O'Donoghue 2000, Conejeros-Solar & Smith 2019, Jackson 2017). Toutefois les dernières statistiques nationales étatsuniennes indiquent un déclin des motivations religieuses et morales et des préoccupations grandissantes quant à l'école publique (NCfES 2017). Au Canada, les parents soulignent une autre conception du projet familial et de la parentalité, plus organique ou intensive (Aurini & Davies 2005, Brabant, Bourdon & Jutras 2003, 2004 ; Brabant 2010). En Asie (Chine, Corée du sud), des parents s'opposent à leurs systèmes scolaires pour transmettre à leurs enfants leurs valeurs, familiales –respect des aînés–, religieuses –confucianisme– ou plus individualistes. Des mères refusent les méthodes d'enseignement axées sur l'exercisation intense et la performance aux tests, leur préférant des approches pédagogiques plus occidentales pour préparer leurs jeunes à poursuivre leur éducation en Amérique du nord ou en Europe (Jung 2008, Sheng 2015, 2017, 2019 ; Zhao & Badzis 2014, Zheng 2014). En Afrique du sud, les parents AEF partagent les motivations de ceux des États-Unis, mais y ajoutent un désir de protection de leurs filles contre la violence et la prédation sexuelle, qui seraient très présentes dans l'environnement scolaire de plusieurs pays d'Afrique (Olatunji 2014, 2017).

## **Une réussite mitigée**

Kunzman et Gaither (2013, 2020) ont fait une synthèse de la recherche sur l'AEF à partir de plus de 2000 études, pour la plupart en anglais, mais constituant un corpus international. Leur analyse montre que, malgré certaines limites méthodologiques, la recherche ne remet pas en question la valeur éducative de l'AEF. Il produirait en général des résultats équivalents à

ceux de la fréquentation scolaire, pour la réussite académique, la socialisation, le développement socioaffectif des enfants et leur intégration professionnelle et sociale à l'âge adulte. Certaines études révèlent des résultats nettement supérieurs chez les enfants éduqués en famille et ce, même pour des élèves ou des familles semblables selon le milieu social, capital culturel ou scolaire (Martin-Chang, Gould & Meuse 2011, Shyers 1992). Les chercheurs attribuent ces résultats des enfants non scolarisés à l'engagement parental de ces familles, au meilleur ratio adulte-enfants, à l'enseignement individuel ou en petit groupe, à la différenciation de l'enseignement qu'il permet, à la variété de ressources éducatives communautaires utilisées et au soutien entre parents (Anthony 2015, Dumond 2017).

L'AEF n'est pourtant pas une panacée et des facteurs de risque apparaissent dans des études récentes. Elles attirent l'attention sur les familles où les parents ont un faible niveau d'éducation, en situation d'isolement social, où les enfants ont des troubles d'apprentissage (Urlbutt-Eastmann 2017), ainsi que sur ceux ayant un historique de violence, de négligence ou d'abus (Coalition for Responsible Home Education 2014). Des chercheurs ont rassemblé des témoignages préoccupants de jeunes adultes ayant vécu l'AEF dans des familles religieuses pratiquantes aux États-Unis (Pennings et al. 2011) et d'autres ayant une expérience d'apprentissage libre (unschooling) au Québec (Gaudreau 2017). Certains jeunes ont exprimé des sentiments de manque d'orientation, voire d'abandon de la part de leurs parents. Les craintes d'endoctrinement des enfants de familles très religieuses sont, en revanche, nuancées : les enfants ne développeraient ni un comportement ni des engagements religieux différents selon qu'ils sont éduqués à la maison ou dans une école choisie par les parents (Uecker 2008).

La synthèse de Kunzman et Gaither (2020) indique aussi de possibles faiblesses dans les parcours académiques. Les jeunes éduqués en famille auraient des résultats en général plus bas en mathématiques, un plus faible taux d'accès aux études postsecondaires et leur sentiment d'autoefficacité diminuerait avec le nombre d'années d'AEF (Pearlman-Avni & Grayevsky 2017).

## **Des cadres normatifs en évolution**

Les cadres normatifs de l'AEF varient, selon les pays et les juridictions, de l'interdiction au laisser-faire (Brabant 2013, 2016; Brabant & Dumond 2017, ICHER 2016, Kunzman & Gaither 2013, 2020). Une recension des écrits scientifiques et juridiques parus de 2010 à 2020 sur la gouvernance de l'AEF dans divers pays d'Afrique, d'Amérique du nord, d'Asie, d'Europe et d'Océanie a dégagé six approches types : absence d'interaction, soutien, intervention, contrôle, interdiction et tiers pouvoirs (Brabant 2013, Brabant et Dumond 2020).

Des États francophones occidentaux (Québec, cantons suisses romands, France, Belgique) ont annoncé récemment réviser leur cadre normatif sur l'AEF devant l'augmentation des familles AEF. Fluctuant depuis 2017, ils oscillent entre les approches de soutien, d'intervention et de contrôle déjà citées. Avant le bond lié à la pandémie de COVID-19, le nombre d'enfants inscrits en AEF était, au Québec de 5964 en 2019-2020 (Commission d'accès à l'information), soit 0,7% de la population d'âge scolaire (MÉQ 2021) ; en Suisse romande, environ 777 enfants (administrations cantonales et la presse, Brabant, Donzé, Favre Perret & Bubenzer à paraître), soit environ 0,05% (calculé à partir de Sprenger 2017) ; en France 24 878 enfants en 2014-2015, soit 0,3% (MEN 2016). Toutefois, peu de chercheurs de la Francophonie se sont penchés sur l'AEF. Outre des mémoires de maîtrise et quelques thèses, seuls l'autrice, au Québec, en Suisse romande et en France, et Bongrand, en France, s'y sont investis avec leurs équipes. Il semble nécessaire de produire des connaissances sur ces phénomènes et de contribuer au corpus de recherche international où domine encore la présence anglo-saxonne.

## **MÉTHODOLOGIE**

Inquiètes des changements normatifs annoncés et désireuses d'éclairer les décideurs sur leur réalité, des associations de parents AEF ont demandé à l'autrice un soutien méthodologique pour des enquêtes visant à documenter le profil sociodémographique des familles AEF, les pratiques pédagogiques des parents et les raisons de ce choix. Les ententes de collaboration prévoient l'utilisation éventuelle des données pour des analyses et des publications scientifiques.

Prenant appui sur une enquête ayant posé les mêmes questions au Québec (Brabant 2004, 2013 ; Brabant et al. 2003, 2004), ces données, issues d'un questionnaire en ligne, ont été collectées en Suisse romande en mai et juin 2018, à l'initiative de l'Association Les Travailleurs de la pensée (Brabant, Donzé, Favre Perret & Bubenzer à paraître) et en France, en novembre 2020, à l'initiative du collectif Félicia.

## **Questionnaire**

Le questionnaire québécois initial a été bâti à partir de questionnaires existants, des raisons du choix de l'AEF les plus évoquées dans la recherche et d'un forum de discussion entre parents. Il comporte trois sections : profil des familles, pratiques éducatives et motivations des parents. Dans cette dernière, les répondants indiquent, sur une échelle à cinq degrés, à quel point chacune des 50 raisons de cette liste (en annexe) a contribué à leur décision et à la maintenir.

Ce questionnaire a été adapté pour chaque enquête, en visant l'adéquation au lieu et la comparabilité des résultats. Des particularités locales ont été ajustées (niveaux de scolarité, divisions géographiques) et chaque groupe a ajouté ou retiré quelques énoncés de raisons ou questions. En Suisse, neuf énoncés ont été ajoutés, de façon exploratoire, pour exprimer des raisons jugées absentes du questionnaire d'origine. En France, neuf énoncés ont été joints dans cette perspective et quatre raisons liées à la COVID-19, le collectif français ayant retiré des énoncés d'origine pour en garder 52. Ces versions adaptées du questionnaire ont été validées par des parents AEF localement.

Le questionnaire en ligne ayant été hébergé par des sites internet sans référencement (site internet universitaire pour le Québec, SondageOnline pour la Suisse, Framaform pour la France), seules les personnes ciblées ont pu y avoir accès. L'identification de l'ordinateur d'origine a permis de s'assurer qu'aucun répondant ne soumette des réponses multiples, sans toutefois l'identifier personnellement.

## **Échantillons**

La multiplicité et la variété des modes administratifs ne facilitant pas une vue d'ensemble de la population visée, des échantillons de convenance ont été constitués avec l'aide des réseaux locaux, en tentant de joindre le plus grand nombre de familles pratiquant l'AEF avec au moins un enfant d'âge scolaire sur le territoire visé au moment du sondage. Un seul parent par famille pouvait participer.

La première enquête, au Québec en 2003, a recueilli 203 questionnaires, représentant 505 enfants d'âge scolaire éduqués en famille –composant un large échantillon, quasi exhaustif, puisqu'il dépasse les 388 enfants inscrits alors auprès des autorités scolaires. Seuls 40% (Brabant 2004) à 50% (AQPÉD 2005) des familles étaient alors dûment inscrites. L'échantillon comporte toutes les tendances connues au sein du mouvement et des familles de toutes les régions administratives, sauf la Côte-Nord.

En Suisse romande, 137 familles offrant l'AEF à 200 enfants ont participé, dans les cantons de Vaud (76,5%), Neuchâtel (10,4%), Jura (7,8%), Fribourg et Genève (1,7% chacun)

et Valais (0,9%). Cette répartition est presque identique à celle de la population d'enfants inscrits à l'AEF dans la population générale (Brabant, Donzé, Favre Perret & Bubbenzer à paraître), ce qui confère une certaine représentativité à l'échantillon.

En France, le sondage a récolté les réponses de 3782 familles comportant 6495 enfants inscrits en AEF (et non au programme réglementé du Centre national d'enseignement à distance). Elles sont réparties entre les 31 académies françaises, de la Guyane (1 famille) à Toulouse (330 familles). La population visée étant d'environ 25 000 enfants, cet échantillon est amplement suffisant pour atteindre une représentativité statistique, dans les limites d'une participation volontaire.

## RÉSULTATS

### Profil des familles

Au Québec, le questionnaire demandait que "le parent qui connaît le mieux" la famille et les raisons du choix de l'école à la maison réponde. Parmi eux, 95% sont des femmes, 5% des hommes. 44% de ces parents ont une expérience de formation ou de travail en éducation. Dans 89% des familles, un deuxième parent partage la responsabilité éducative : 94% d'entre eux sont des hommes, 6% des femmes ; il n'y a pas de deuxième parent impliqué dans 11% des cas. Les participants se répartissent presque également entre la ville (29%), la banlieue (22%), une petite ville ou un village (22%) et la campagne (27%). Le niveau d'études des parents est une maîtrise ou un doctorat (20%), un baccalauréat ou un certificat universitaire (38%), un diplôme d'études collégiales (17%) et un diplôme d'études secondaires, complété ou non (25%). Questionnées sur leur engagement religieux ou spirituel, 28% des familles affirment que la religion ou la spiritualité occupe une place fondamentale dans leur vie, 15% une "certaine" place, 44% valorisent une forme de spiritualité, mais n'ont pas d'engagement dans une religion organisée et 14% n'en ont pas du tout.

Ces résultats montrent au Québec une surreprésentation des diplômés universitaires, titulaires de maîtrise et de doctorat surtout, chez les parents qui pratiquent l'AEF. Les répartitions du revenu familial et du lieu de résidence sont semblables à celles de l'ensemble des familles du Québec (Statistique Canada 2002).

En Suisse romande aussi, les parents participants sont en général plus instruits que la population générale, mais pas plus fortunés (OFS 2018) notamment parce que l'un d'eux n'occupe pas d'emploi. Il s'agit habituellement du parent se dédiant à l'AEF (82%), le plus souvent une femme (70%), qui détient souvent une formation ou une expérience en enseignement (44%). Les participants disent habiter majoritairement en campagne (69,5%), puis dans les grandes villes (9,3%) et les petites villes (21,2%). Ces tendances correspondent à celles de la population générale. Selon l'OFS (2014), si 84% de la population suisse vivent dans les communes à caractère urbain (41% du territoire suisse), 69,5% des personnes interrogées par l'Office considèrent vivre en campagne, village ou hameau, ce qui rejoint la proportion de l'échantillon. Fait notable, 18 familles ont quitté leur canton d'origine pour accéder à l'AEF dans un autre canton romand : six ont quitté Fribourg, quatre Genève, cinq le Valais et trois n'ont pas précisé. Questionnées sur leur engagement religieux, 95 familles (80% des répondants à cette question) n'ont pas de pratique religieuse régulière. Parmi celles qui en ont, 20 l'associent au christianisme, une au bouddhisme, une à l'hindouisme, une à l'Islam et une n'a pas précisé.

En France, dans 90% des cas, au moins 75% de l'instruction aux enfants est dispensée par une femme ; dans 80%, un deuxième adulte complète cette tâche, en général un homme (83%). Une grande majorité des familles participantes (75%) réside dans des petites villes et des villages : 24% habitent une grande ville ou une métropole, 25 vivent en éco-village et 30

sont en itinérance. Ce sont, pour 84%, des familles nucléaires (l'enfant vit avec ses deux parents), mais 9% sont monoparentales, alors que les autres présentent d'autres compositions. 91,3% bénéficient de prestations de la Caisse nationale d'allocation familiale (CNAF). Parmi elles, 17,4% ne connaissent pas leur quotient familial ; 47,3% révèlent que leur quotient est inférieur à 1000€ ; pour 19,1%, il est entre 1000 et 2000€, pour 7,5%, il dépasse 2000€. 63% des parents AEF sont diplômés d'un cursus d'enseignement supérieur (Bac+2 ou +3, grande école, master ou doctorat), 21,1% ont obtenu un diplôme postsecondaire, mais non universitaire et 12,8% ont une scolarité de niveau secondaire, terminée ou non. Ils se situent dans les catégories socioprofessionnelles : au foyer (17,6%), employé (14,5%), cadre ou cadre supérieur (13,4%), entrepreneur (10,2%), profession libérale (9,0%), autre (7,8%), artisan (5,3%), enseignant (5,1%), fonctionnaire d'État (4,4%), demandeur d'emploi (3,9%), agriculteur (3,0%), puis ouvrier, commerçant et profession intermédiaire (5,7% ensemble). Il est à noter que 29,7% d'entre eux sont diplômés ou travailleurs du domaine de l'éducation et de l'enfance. Enfin, 12,8% (480) des familles ont une pratique religieuse régulière, surtout catholique (5%), musulmane (4%) et protestante (2%).

Comparées à la population générale française, ces familles sont moins présentes dans les très grandes villes (De Bellefon, Eusebio, Forest & Raymond 2019) et comptent moins de familles monoparentales (INSEE 2021). La proportion d'allocataires de la CNAF dans l'échantillon (91%) est le double de celle de l'ensemble des ménages français (INSEE 2019, CNAF 2020). Les diplômés d'un cursus d'enseignement supérieur y sont surreprésentés (63%, comparativement à 29 % dans la population générale) et la population ayant une scolarité secondaire, terminée ou non (INSEE 2021), sous représentée. Les parents entrepreneurs et agriculteurs sont en proportion plus élevée (INSEE 2021). Le pourcentage de familles ayant des pratiques religieuses régulières (12,8%) est similaire à celui de la population générale (14%). Ceci dit, alors que près de la moitié de la population française se sent liée au catholicisme (48%), 3% à l'Islam et 3% au protestantisme (Observatoire de la laïcité 2020), ces groupes sont représentés respectivement dans une proportion de 5,1%, 4,0% et 2,1% dans l'échantillon.

### **Raisons du choix de l'AEF par les parents**

Dans les trois échantillons, les raisons retenues par les parents sont multiples et hétérogènes. Parmi toutes celles proposées, chacune revêt une "très grande" importance pour plusieurs familles, mais aucune ne reçoit l'assentiment général.

La hiérarchie des raisons s'organise de façon presque identique, si elles sont ordonnées selon la moyenne de l'importance accordée par l'ensemble des participants à chacune ou selon le nombre de participants leur ayant attribué une "grande" (3) ou une "très grande" (4) importance dans leur décision.

Dans cet ensemble, les raisons choix de l'AEF, ayant le plus d'importance en moyenne (>3) et qui sont très importantes pour le plus grand nombre de parents (>75%) sont, en ordre décroissant (numéro de l'item entre parenthèses – voir annexe) :

- Québec : l'enseignement individuel et en petit groupe (7), le projet familial, pour le plaisir de vivre et de découvrir ensemble (4), la possibilité d'enrichissement scolaire (1), le rôle éducatif des parents (5), les relations familiales (10), le développement social et psychologique de l'enfant par la vie familiale et communautaire (41), le meilleur ratio adulte-enfants (28).
- Suisse romande : le rejet de la compétition et de l'évaluation scolaires (20), la protection de la motivation de l'enfant à apprendre (32), l'enseignement individuel et en petit groupe (7) le projet familial, pour le plaisir de vivre et de découvrir ensemble (4); les trop longues

durées scolaires (46), la poursuite des intérêts de l'enfant (54), la liberté et la flexibilité (3), la possibilité d'enrichissement scolaire (1), le rejet du conformisme scolaire (26).

- France : le respect des motivations et des rythmes de l'enfant (68), l'apprentissage par l'expérience (27), le projet familial, pour le plaisir de vivre et de découvrir ensemble (4), le rejet des violences éducatives à l'école (40), le rejet de la compétition et de l'évaluation scolaires (20), l'enseignement individuel et en petit groupe (7), l'accès à l'information et aux ressources communautaires (17), le meilleur ratio adulte-enfants (28), les trop longues durées scolaires (46), la liberté et la flexibilité (3).

Plusieurs raisons se répètent pour ces trois groupes (1, 3, 4, 7, 20, 28, 46). Dans l'ensemble, les raisons les plus importantes sont liées au bien-être de l'enfant et à l'enrichissement pédagogique.

Si au Québec, toutes les raisons les plus fortes sont des motivations positives pour l'entrée dans l'AEF, en Suisse romande et en France, la plupart le sont aussi, mais trois sont négatives : le rejet de la compétition et de l'évaluation scolaires (20), les trop longues durées scolaires (46), puis, en Suisse, le rejet du conformisme scolaire (26) et, en France, les violences éducatives à l'école (40). Ces raisons y sont donc significatives comme impératifs de sortie de l'école.

Les vingt-deux nouveaux items ajoutés par les collaboratrices européennes (51 à 72) ne se retrouvent pas dans les raisons les plus importantes, sauf la poursuite des intérêts de l'enfant (54) et le respect des motivations et des rythmes de l'enfant (68), variantes des items d'origine sur la protection de la motivation de l'enfant (32) et l'inadéquation du programme scolaire national avec les intérêts et les forces de l'enfant (36). Ces énoncés forment des piliers de l'apprentissage autodirigé, approche qui gagne en popularité dans le monde de l'AEF, selon les observations.

Les raisons qui ont le moins d'importance en moyenne ( $<1$ ) et sont très importantes pour le plus petit nombre de parents ( $\%<15$ ) sont en ordre décroissant :

- au Québec, le respect d'une prescription divine (14), l'inaccessibilité de l'école choisie (50), des activités de l'enfant (48), le respect du développement cognitif de l'enfant à l'âge de l'entrée scolaire –5 ou 6 ans– (37), les activités professionnelles des parents (47), une maladie de l'enfant (49).
- en Suisse romande les activités des parents (47), l'inadéquation de l'école pour les garçons (43), le respect d'une prescription divine (14) une maladie de l'enfant (49).
- en France l'inaccessibilité de l'école choisie (50), une maladie de l'enfant (49), les activités professionnelles des parents (47), des risques de santé pour l'enfant (62), des risques de santé pour un membre de la famille, liés à la COVID-19 (72), un mode de vie et des valeurs religieuses (11), le respect d'une prescription divine (14), l'organisation liée au culte (64), le refus d'admission au Centre national d'enseignement à distance (61), l'attente de l'attribution à l'enfant d'une Auxiliaire de vie scolaire ou d'une Accompagnante des élèves en situation de handicap (63).

Plusieurs raisons se répètent d'un échantillon à l'autre (14, 47, 49, 50). Dans l'ensemble, les raisons les moins importantes pour ces trois groupes sont liées à la religion (11, 14, 64), à des limites administratives (50, 61, 63), pratiques (47, 48, 50) ou de santé (49, 62, 72), à un désaccord avec l'âge d'entrée à l'école à 6 ans (au Québec) ou avec la place des garçons à l'école (43).

Ainsi, comme dans les cas canadien, européen, australien et chilien, la hiérarchie des raisons construite à partir des résultats de cette enquête diffère sensiblement de celles des études anglo-saxonnes où la religion arrive habituellement parmi les premières. Pour les familles québécoises, romandes et françaises, c'est plutôt l'inverse. Le petit nombre de parents choisissant l'AEF à cause de limites administratives, pratiques ou de santé des parents, révèle que cette option est généralement appuyée sur des bases plus substantielles.

La distribution des participants révèle une polarisation. Les plus grands nombres de répondants se retrouvent aux extrêmes des choix de réponses, “aucune importance” (0) et “très grande importance” (4), laissant peu de répondants tièdes. Il faut donc comprendre que les faibles moyennes d’importance calculées pour ces items ne reflètent pas la très grande importance qu’ils ont dans la décision de certains parents, bien que ce soit le contraire pour d’autres. Les parents sont polarisés sur :

- au Québec, trois raisons liées à la religion et trois à l’expérience et aux caractéristiques de l’enfant.
- en Suisse romande, trois raisons portent sur l’inadéquation perçue entre l’enfant et le système scolaire public, trois sur des événements graves survenus à l’école et quatre se réfèrent à des difficultés ou des souffrances individuelles vécues par l’enfant.
- en France, cinq raisons sont liées aux caractéristiques de l’enfant, à des expériences négatives ou une souffrance à l’école ; une aux restrictions sanitaires dues à la COVID-19 et une au respect du développement psychologique de l’enfant à l’âge de l’entrée scolaire (3 ans).

Plusieurs des items ajoutés dans la version suisse du questionnaire se retrouvent parmi les réponses polarisées (51, 52, 53 et 58), révélant des souffrances infantiles et des événements graves vécus en milieu scolaire, de même qu’un item montrant l’exclusion de certains élèves par les agents scolaires eux-mêmes (59). L’AEF apparaît alors comme une soupape nécessaire. Bien que ces raisons du choix de l’AEF ne soient pas prépondérantes dans l’échantillon, les familles qui les vivent méritent attention.

Par ailleurs, l’enquête française ayant été réalisée pendant la pandémie, il se peut que de nombreux répondants soient nouvellement arrivés dans l’AEF en raison des contraintes sanitaires à l’école. Les quatre items ajoutés à ce sujet (69 à 72) ont récolté une grande ou une très grande importance pour, respectivement, 47,7%, 25%, 33,4% et 11,0% des parents. Ces parents pourraient quitter la pratique de l’AEF après la pandémie. Un mouvement de groupe en sens contraire s’expliquerait par la Loi pour une École de la confiance (2019) ayant abaissé, en France, l’âge de la fréquentation scolaire obligatoire de 6 ans à 3 ans. 32,4% des enfants de l’échantillon français sont en effet au cycle 1 (3-5 ans) et une des raisons ayant généré des résultats polarisés concerne l’âge de l’entrée scolaire.

## **Pratiques pédagogiques**

L’enquête québécoise a brossé le portrait de familles organisées en regroupements pour la mise en commun des ressources éducatives et le soutien entre parents. 89% des familles sont membres d’associations ou de groupes de soutien local, souvent simultanément de deux, trois ou quatre regroupements. Une majorité de ces parents adopte des pratiques pédagogiques centrées sur l’enfant, sur son développement personnel et social, son engagement dans ses apprentissages et le processus d’apprentissage lui-même. Une minorité d’entre eux adopte des pratiques plus traditionnelles, centrées sur le contenu des programmes, le développement de carrière, l’apprentissage de l’ordre et de la discipline et l’atteinte de résultats.

En Suisse romande, les parents utilisent des méthodes pédagogiques variées, visant à respecter le Programme éducatif romand, du moins pour les matières principales (70%) et consentent à collaborer avec les instances responsables de l’AEF (96%). Ces familles socialisent en fréquentant des institutions culturelles ou artistiques (83%), des activités de plein air ou des installations sportives (75%) et au moins un regroupement de familles AEF (66%).

En France, un quart des familles (26,5%) vit l’AEF avec une approche moyennement structurée (découverte guidée, apprentissages libres accompagnés, pédagogie de projet...). Les deux approches suivantes (18,0% des répondants pour l’une, 17,4% pour l’autre) sont une approche structurée, plus traditionnelle, de l’ensemble de l’instruction ou seulement des apprentissages de base –lecture, écriture, calcul. Ensuite, ex aequo avec environ 12,5%

chacune, deux approches presque opposées : une non structurée –apprentissage libres et autogérés souvent appelés “unschooling”– où l’enfant est maître de ses choix; la seconde fondée sur un programme scolaire par correspondance (organisme privé d’enseignement à distance). Enfin, 9,9% des parents adoptent une méthode pédagogique alternative (pédagogies nouvelles). Chez 99,7% des familles, les contrôles effectués par l’inspection académique ont été favorables au maintien de l’AEF. Par ailleurs, les parents répondent que leurs enfants fréquentent des personnes extérieures au noyau familial –associations, réseaux d’AEF, voisinage, amitiés et famille élargie. Leurs activités sont principalement sportives, artistiques, dans la nature ou libres.

## DISCUSSION

Des familles québécoises, suisses romandes et françaises ayant choisi l’AEF en remplacement de la fréquentation scolaire ont été décrites ici. La comparaison des réponses de ces trois échantillons en territoires francophones a produit des résultats intéressants en incluant l’enquête québécoise de 2003. Ces familles ont beaucoup en commun, à travers les lieux et les années. Leurs caractéristiques sociodémographiques les distinguent peu de leurs populations générales respectives, sauf pour la surreprésentation notable de diplômés universitaires – maîtrise et doctorat en particulier– parmi les parents. En outre, 29,7% (France) et 44% (Québec et Suisse) d’entre eux détiennent une formation ou une expérience de travail en éducation.

Sur leurs motivations, les trois groupes ont exprimé des raisonnements assez similaires. Dans l’ensemble, ces parents très engagés auprès de leurs enfants choisissent principalement l’AEF pour vivre le plaisir d’un projet éducatif en famille, par souci du bien-être de leurs enfants, pour améliorer l’expérience d’apprentissage et parce qu’ils ont un regard critique sur le système d’éducation. Un nombre non négligeable de parents et d’enfants rapporte des expériences scolaires négatives, contribuant à leur décision de sortir du système scolaire, ainsi qu’une déception quant à la réponse aux besoins généraux et spécifiques de l’enfant. Les motivations religieuses arrivent plutôt dernières dans l’ordre d’importance des raisons du choix de l’AEF, comme au Canada, en Australie, au Chili et ailleurs en Europe.

Les approches éducatives sont très diversifiées dans chaque groupe et plusieurs pratiques sont spécifiques d’un apprentissage en famille : l’organisation pédagogique est peu ou très structurée ; les méthodes et les visées éducatives sont plutôt progressistes, mais parfois traditionnelles ; les parents se préoccupent de la socialisation de leurs enfants en leur faisant fréquenter d’autres personnes, des lieux et des activités variées.

Il appert que les familles pratiquant l’AEF en francophonie occidentale forment une population diverse et particulière pour les attentes et les besoins éducationnels qu’elle exprime. Leur point commun tient à l’audace de chercher la satisfaction de ces attentes et de ces besoins hors de l’école, par l’AEF.

Ces enfants instruits en marge de l’école –parfois exclus par elle– suscitent de plus en plus l’attention des chercheurs, des médias et des élus. Le discours, énonçant une vision éducative centrée sur l’enfant et sa famille, trouve écho dans les cadres nationaux et internationaux qui établissent le droit de l’enfant à l’éducation (Tomasevski 2001). Selon ces cadres, les gouvernements des États doivent généralement y rendre l’éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable pour tous (ONU 1999a et b, Tomasevski 2001). Les deux premières qualités ne font pas défaut dans les pays dits développés, mais les deux dernières y demeurent difficiles à conjuguer. À l’école, l’éducation dite de base est au cœur du système, mais son adaptabilité à l’apprenant reste un défi. Dans le cadre de l’AEF, l’éducation est facilement adaptable, mais son caractère acceptable doit être assuré.

La Convention internationale relative aux droits de l’enfant (ONU 1989) et les travaux des comités ayant subséquentement développé la signification du droit de l’enfant à l’éducation

qui y est inscrit (ONU 1999a 1999b 1999c 2001) suggèrent qu'un enfant est d'abord formé pour s'intégrer à sa famille et à sa communauté, non pour en faire un citoyen du monde, voire de son pays. Il peut même être difficile de démontrer la nécessité absolue que chaque enfant reçoive l'enseignement de l'entièreté d'un programme scolaire national (Procureur général du Québec 2014). Il s'agit plutôt de lui offrir les clés qui lui permettent de subvenir à ses besoins, de s'épanouir, de participer à la société, puis de s'éloigner de sa famille et de sa communauté s'il le désire (Woolf, in UK Department for Children, Schools and Families 2013). À cette fin, le concept d'adaptabilité établit une tension entre le pouvoir de l'État de déterminer l'éducation de base qu'il rend obligatoire et le droit des communautés et des parents de la particulariser : les communautés doivent pouvoir participer à l'orientation et la gestion de leurs écoles, alors que les parents ont le droit de choisir le type d'éducation à donner à leurs enfants (ONU 1948) et de les éduquer conformément à leurs convictions religieuses, morales ou philosophiques (ONU 1966, 1989), tout en protégeant le droit d'un enfant de groupe minoritaire "d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe" (ONU 1989, art. 30). Pour ce faire, tout système éducatif doit offrir la possibilité aux parents de choisir des formes alternatives d'éducation, plutôt que le cadre éducatif public ou privé régulier (ONU 1966) et, même, soutenir un réel pluralisme éducatif, permettant de choisir des formes d'éducation qui diffèrent significativement de l'offre publique (ONU 1999c). L'État, pour sa part, a la responsabilité de protéger le droit de l'enfant à une éducation de base, acceptable et de qualité.

Il faut reconnaître que les systèmes éducatifs, institutions sociales, publiques et démocratiques, sont au défi de prendre en compte les changements sociaux et culturels qui sollicitent leur capacité à adapter l'éducation dispensée. Cet exercice de réflexivité peut alors se retrouver dans les normes, dispositifs et mécanismes de leur gouvernance, vue comme "la totalité des différents moyens par lesquels les individus et les institutions, publiques et privées, gèrent leurs affaires communes" (Maesschalck 2001, 313).

Selon la théorie de la gouvernance réflexive de Lenoble et Maesschalck (2010), l'institution devrait prévoir des dispositifs participatifs pour remplir sa mission de façon démocratique, incluant des mécanismes favorisant son renouvellement pour répondre aux besoins de chaque génération. Ainsi, une réflexivité, telle que décrite par Argyris et Schön (1996) au sein des organisations, pourrait aussi s'opérer à l'échelle systémique dans la gouvernance des institutions publiques et générer un apprentissage institutionnel.

Une des principales sources de réflexivité pour l'institution est la participation citoyenne. Toutefois, si des citoyens ou des groupes de citoyens souhaitent proposer d'autres pratiques ou d'autres normes doivent pour cela opter pour une sortie du système en place, comme par l'AEF, ou utiliser des mesures d'exemption et y demeurer définitivement, cela peut révéler : difficultés de l'institution à remplir sa mission envers certaines populations, méconnaissance de certaines souffrances laissées sans solution acceptable, présence de freins à la participation démocratique, existence de résistances systémiques au changement institutionnel. L'intérêt d'étudier ces groupes, du point de vue d'une gouvernance réflexive, tient justement à l'image d'elle-même qu'ils renvoient à l'institution par un effet de miroir créé grâce à leur extériorité. De plus, par leur recherche de nouvelles solutions aux défis rencontrés, ils offrent à l'institution une possibilité d'apprendre de leurs expérimentations et de les intégrer dans son développement.

S'agirait-il de chercher à améliorer les systèmes éducatifs, puis de tenter d'y intéresser davantage les familles ayant fait le choix de l'AEF ? Serait-il envisageable que les systèmes éducatifs s'intéressent davantage aux ressources du contexte éducatif familial ? Si des limites sont reconnues à la capacité de toute institution à remplir sa mission et en admettant même son potentiel à créer des souffrances, peut-être serait-il sage et juste de respecter et de soutenir ces parents dans leur entreprise éducative ? Une nouvelle gouvernance éducative souple, hybride,

où les modalités de collaboration école-famille en éducation sont réinventées, existe déjà dans les pays où l'AEF se développe depuis plusieurs décennies.

Des mesures d'encadrement demeurent nécessaires afin de s'assurer que chaque enfant reçoive une éducation de qualité. Une collaboration État-famille dans l'intérêt de l'enfant ne peut toutefois se construire sur un rapport de force ou d'autorité. D'où l'importance d'établir des dispositifs participatifs permettant le dialogue citoyen-institution, encourageant la participation démocratique parentale. Et pourquoi pas, celle de l'enfant ? Il pourrait être temps de respecter les engagements des signataires de la Convention relative aux droits de l'enfant (ONU 1989 art. 12) :

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'une organisation appropriée, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

Parmi les participants de l'enquête française questionnés sur leur intention pour la prochaine année scolaire, 53% ont répondu qu'ils avaient l'intention de continuer l'AEF et 34% qu'ils allaient en laisser le libre choix aux enfants. Comment les administrations, les normes juridiques et les instances participatives des systèmes éducatifs pourraient-elles accueillir ce choix ?

## Références bibliographiques

- ANTHONY K.V. 2015 "Educational cooperatives and the changing nature of home education: Finding balance between autonomy, support, and accountability", *Journal of Unschooling and Alternative Learning-9(18)*, 36-63
- AQPÉD (Association québécoise pour l'éducation à domicile) 2005 "Des nouvelles du comité légal", *Portfolio-8(2)*, 18-19
- ARAI B.A. 2000 "Reasons for home schooling in Canada", *Canadian Journal of Education-25(3)*, 204-217
- ARGYRIS C. & SCHÖN D.A. 1996 *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, Addison Wesley
- AUDAIN T. 1987 "Home education: the third option", *The Canadian School Executive-6(10)*, 18-21
- AURINI J. & DAVIES S. 2005 "Choice without markets: Homeschooling in the context of private education", *British Journal of Sociology of Education-26(4)*, 461-474
- BIELICK S., CHANDLER K. & BROUGHMAN S.P. 2001 *Homeschooling in the United States: 1999*, Washington, National Center for Education Statistics, en ligne <<https://nces.ed.gov/pubs2001/2001033.pdf>>
- BLOK H., MERRY M.S. & KARSTEN S. 2017 The legal situation of home education in Europe, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Wiley, Blackwell, 394- 421
- BRABANT C. 2004 *L'éducation à domicile au Québec : les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, en ligne <<http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/557/MR00230.pdf>>
- BRABANT C. 2008 Homeschooling, in McCulloch G. & Crook D. dir. *The Routledge International Encyclopedia of Education*, Milton Park, Routledge, 297-298
- BRABANT C. 2010 *Pour une gouvernance réflexive de l'"apprentissage en famille". Étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec*, Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, en ligne <[https://drive.google.com/open?id=1IKDvCYLhAPyt8erwg8gD2\\_Uu5NfnBhsk](https://drive.google.com/open?id=1IKDvCYLhAPyt8erwg8gD2_Uu5NfnBhsk)>

- BRABANT C. 2013 “L’école à la maison au Québec : un projet familial, social et démocratique”, Québec, Presses de l’Université du Québec
- BRABANT C. 2016 “L’apprentissage de la participation à la réflexivité institutionnelle chez des intervenants en scolarisation à la maison”, *Revue des sciences de l’éducation-42(3)*, 69-135
- BRABANT C., BOURDON S. & JUTRAS F. 2003 “Home education in Quebec: Family first”, *Evaluation & Research in Education-17(2-3)*, 112-131
- BRABANT C., BOURDON S. & JUTRAS F. 2004 “L’école à la maison au Québec : l’expression d’un choix familial marginal”, *Enfances, familles, générations-1(1)*, en ligne <[www.erudit.org/fr/revues/efg/2004-n1-efg761/008894ar/](http://www.erudit.org/fr/revues/efg/2004-n1-efg761/008894ar/)>
- BRABANT C. & CANEVA C. 2020 “L’acceptabilité éthique de l’apprentissage en famille au sein des communautés juives haredies au Québec -205: une étude de cas”, *Revue française de pédagogie*, (205), 81-94
- BRABANT C., DONZÉ T., FAVRE PERRET M. & BUBENZER P. sous presse, “L’instruction en famille en Suisse romande : portrait des familles et motivations parentales”, *Revue suisse des sciences de l’éducation*
- BRABANT C. & DUMOND M. 2017 “Home education in Canada”, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Wiley, Blackwell, 271-302
- CNAF (Caisse nationale des allocations familiales) 2020 *Chiffres-clés des prestations légales 2019* (4<sup>e</sup> éd.), Direction des statistiques, des études et de la recherche, Département statistiques, système d’informations et big data, Pôle production statistique et méthodes, en ligne <[www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/stats\\_annuelles/Stats-chiffres-clés/chiffres\\_cl%C3%A9s\\_mentions\\_l%C3%A9gales\\_2019.pdf](http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/stats_annuelles/Stats-chiffres-clés/chiffres_cl%C3%A9s_mentions_l%C3%A9gales_2019.pdf)>
- CHAPMAN A. O’DONOGHUE T.A. 2000 “Home schooling: an emerging research agenda”, *Education Research and Perspectives-27(1)*, 19-36
- COALITION FOR RESPONSIBLE HOME EDUCATION 2014 For social workers and caseworkers, en ligne <[www.responsiblehomeschooling.org/briefs/a-message-for-social-workers/](http://www.responsiblehomeschooling.org/briefs/a-message-for-social-workers/)>
- COMMON R.W. & MACMULLEN M. 1986 “Homeschooling... A growing movement”, *Education Canada-26(2)*, 4-7
- CONEJEROS-SOLAR M.L. & SMITH S.R. 2019 Homeschooling the gifted: What do we know from the Australian, Chilean and US context?, in Smith S. dir. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, Singapore, Springer, 1-29
- DE BELLEFON M., EUSEBIO P., FOREST J. & RAYMOND W. 2019 (22 novembre), 38 % de la population française vit dans une commune densément peuplée (publication n°169). PSAR Analyse territoriale –INSEE, en ligne, <[www.insee.fr/fr/statistiques/4252859](http://www.insee.fr/fr/statistiques/4252859)>
- DUMOND M. 2017 *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, Montréal, Université de Montréal
- FIELDS-SMITH C. & KISURA M.W. 2013 “Resisting the status quo: The narratives of black homeschoolers in metro-Atlanta and metro-DC”, *Peabody Journal of Education-88(3)*, 265- 283
- FIELDS-SMITH C. & WILLIAMS-JOHNSON M. 2008 “Motivations, Sacrifices, and Challenges: Black Parents’ Decisions to Home School”, *The Urban Review-41(4)*, 369-389
- GAUDREAU J. 2017 *Le point de vue d’adultes québécois ayant vécu l’expérience de la non-scolarisation (unschooling) au cours de leur enfance et/ou de leur adolescence : une approche phénoménologique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal
- GRADY S. 2017 *A fresh look at homeschooling in the U.S*, Washington, National Center for Education Statistics, en ligne <<https://ies.ed.gov/blogs/nces/post/a-fresh-look-at-homeschooling-in-the-u-s>>
- ICHER (International Center for Home Education Research) 2016 Les réglementations relatives à l’apprentissage en famille aux États-Unis, en ligne <[http://icher.org/state\\_fr.html](http://icher.org/state_fr.html)>
- ICHER (International Center for Home Education Research) 2020, Foire aux questions sur l’éducation en famille, en ligne <[http://icher.org/faq\\_worldwide\\_fr.html](http://icher.org/faq_worldwide_fr.html)>
- INSEE 2019 *Tableaux de l’économie française : Éditions 2019*, INSEE, en ligne <[www.insee.fr/fr/statistiques/3676599?sommaire=3696937](http://www.insee.fr/fr/statistiques/3676599?sommaire=3696937)>
- INSEE 2021 *Dossier complet : France entière*, INSEE, en ligne <[www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=FE-1#consulter-sommaire](http://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=FE-1#consulter-sommaire)>

- JACKSON G.M. 2017 “Common themes in Australian and New Zealand home education research”, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Wiley, Blackwell, 329-361
- JUNG J.H. 2008 *Contested motherhood: Self and modernity in South Korean homeschooling*, Unpublished doctoral dissertation, Pullman, Washington State University
- KNOWLES J.G. 1991 “Parents’ rationales for operating home schools”, *Journal of Contemporary Ethnography*-20(2), 203-230
- KUNZMAN R. & GAITHER M. 2013 “Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research”, *Other Education, The Journal of Educational Alternatives*-2(1), 4-59
- KUNZMAN R. & GAITHER M. 2020 “Homeschooling: an updated comprehensive survey of the research”, *Other Education, The Journal of Educational Alternatives*-9(1), 253-336
- LENOBLE J. & MAESSCHALCK M. 2010 *Democracy, law and governance*, Farnham, UK, Ashgate Publishing
- LINES P.M. 1999 *Homeschoolers: Estimating Numbers and Growth*, Washington, National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education
- LINES P.M. 2000 *Homeschooling comes of age*, Washington, Public Interest
- LINES P.M. 2001 *Homeschooling*, Washington, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education
- MAESSCHALCK M. 2001 *Normes et contextes. Les fondements d’une pragmatique contextuelle*, Hildesheim, Georg Olms Verlag AG
- MARTIN-CHANG S., GOULD O.N. & MEUSE R.E. 2011 “The impact of schooling on academic achievement: Evidence from homeschooled and traditionally schooled students” *Canadian Journal of Behavioural Scienc*- 43(3), 195-202
- MARSHALL D.J. & VALLE J.P. 1996 “Public school reform: potential lessons from the truly departed”, *Education Policy Analysis Archives*-4(12), 1-12
- MAYBERRY M. 1988 “Characteristics and attitudes of families who Home School”, *Education and Urban Society*-21(1), 32-41
- MAYBERRY M. 1989 “Home-based education in the United States: demographics, motivations and educational implications”, *Educational Review*-41(2), 171-180
- MAZAMA A. MUSUMUNU G. 2015 *African Americans and homeschooling: Motivations, opportunities, and challenges*. Londres, Routledge
- MCQUIGGAN M., MEGRA M. & GRADY S. 2017 *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*, Washington, National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, <<https://nces.ed.gov/pubs2017/2017102.pdf>>
- MÉQ (Ministère de l’Éducation du Québec) 2021 *Prévisions de l’effectif scolaire à l’éducation préscolaire, à l’enseignement primaire et secondaire, par commission scolaire et pour l’ensemble du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, <[www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/](http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/)>
- MEN (Ministère de l’Éducation nationale) 2016 *Garantir le droit à l’éducation pour tous les enfants dans le respect des valeurs de la République et de la liberté de l’enseignement*, Dossier de presse, Paris, MEN
- MURPHY J. 2012 *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*, Thousand Oaks, Corwin
- MURPHY J. 2014 “The social and educational outcomes of homeschooling”, *Sociological Spectrum*-34(3), 244-272
- MURPHY J., GAITHER M. & GLEIM C.E. 2017 The calculus of departure: Parent motivations for homeschooling, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Hoboken, Wiley. 86-120
- NCIES (National Center for Education Statistics) 2017 *Parent and Family Involvement in Education: Results from the National Household Education Surveys Program of 2016*, US Department of Education
- NEMER K.M. 2002 *Understudied education: toward building a homeschooling research agenda*, National Center for the Study of Privatization in Education. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.540.9790>>

- OBSERVATOIRE DE LA LAÏCITÉ 2020 *Rapport annuel de l'Observatoire de la laïcité 2019-2020*, en ligne <[www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2020/12/rapport\\_annuel\\_de\\_l'observatoire\\_de\\_la\\_laicite\\_2019-2020.pdf](http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/contenu/piece-jointe/2020/12/rapport_annuel_de_l'observatoire_de_la_laicite_2019-2020.pdf)>
- OFS (Office fédéral de la statistique) 2014 *Nouvelle définition statistique des agglomérations et des villes 2012. 5,9 millions de personnes vivent dans les agglomérations*, Communiqué de presse, Confédération suisse, en ligne <[www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/communiques-presse.assetdetail.38622.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/communiques-presse.assetdetail.38622.html)>
- OFS (Office fédéral de la statistique) 2018 *Répartition des salariés pour les temps pleins et temps partiels selon les classes de salaires nets. Enquête sur la répartition des salaires*, Confédération suisse, en ligne <[www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/fr/px-x-0304010000\\_121/px-x-0304010000\\_121.px/table/tableViewLayout2/?rxid=3d605ddc-a4e7-4e94-bb8f-622d3aff50e8](http://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/fr/px-x-0304010000_121/px-x-0304010000_121/px-x-0304010000_121.px/table/tableViewLayout2/?rxid=3d605ddc-a4e7-4e94-bb8f-622d3aff50e8)>
- OLATUNJI M.O. 2014 “Contemporary homeschooling in the Republic of South Africa: Some lessons for other African nations”, *Middle Eastern and African Journal of Educational Research-9*, 4-16
- OLATUNJI M.O. 2017 “Contemporary homeschooling and the issue of racism: The case of South Africa”, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Wiley Blackwell 494-515
- ONU 1948 *Déclaration universelle des droits de l'homme*, Paris
- ONU 1966 *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*, <[www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/cescr.aspx](http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/cescr.aspx)>
- ONU 1989 *La Convention internationale relative aux droits de l'enfant*
- ONU 1999a *Le contenu du droit à l'éducation. Commission des droits de l'homme*, U.N. Doc., E/CN.4/Sub.2/1999/10
- ONU 1999b *Observation générale n°13*, Comité des droits économiques, sociaux et culturels. U.N. Doc. E/C.12/1999/10.
- ONU 1999c *The realization of economic, social and cultural rights: the realization of the right to education, including education in human rights. The content of the right to education*, Commission on human rights, Sub-Commission on Prevention of Discrimination and Protection of Minorities, Working paper presented by Mr. Mustapha Mehedi, en ligne <[www.refworld.org/docid/3b00f26c4.html](http://www.refworld.org/docid/3b00f26c4.html)>
- ONU 2001 *Observation générale n°1*, Comité des droits de l'enfant, U.N. Doc., CRC/GC/2001/1
- PEARLMAN-AVNION S. & GRAYEVSKY M. 2019 “Homeschooling, Civics, and Socialization: The Case of Israel”, *Education and Urban Society-51(7)*, 970-988
- PENNINGS R., SIKKINK D., WIENS K., SEEL J. & VAN PELT D.A. 2011 *Do the motivations for private religious catholic and protestant schooling in North America align with graduate outcomes ?*, Hamilton, Cardus
- PRINCIOTTA D., BIELICK S. & CHAPMAN C. 2006 *Homeschooling in the United States: 2003 (NCES 2006-042)*, National Center for Education Statistics. <<https://nces.ed.gov/pubs2006/2006042.pdf>>
- PROCUREUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC C. ACADÉMIE YESHIVA TORAS MOSHE DE MONTRÉAL 2014 QCCS JR1320
- RAY B.D. 2001 “Homeschooling in Canada”, *Education Canada-41(1)*, 28-31
- RAY B.D. 2019 *Research facts on homeschooling. Homeschool fast facts*, National Home Education Research Institute, en ligne <[www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/](http://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/)>
- ROTHERMEL P. 1999 “A nationwide study of home education: early indications and wider implications”, *Education Now-24*
- SAFRAN L. 2010 “Legitimate peripheral participation and home education”, *Teaching and Teacher Education-26(1)*, 107-112
- SHENG X. 2015 “Confucian work and homeschooling: A case study of homeschooling in Shanghai”, *Education and Urban Society-47(3)*, 344-360
- SHENG X. 2017 “Home education in China”, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Wiley Blackwell, 468-493
- SHENG X. 2019 “Christian homeschooling in China”, *British Journal of Religious Education-41(2)*, 218-231
- SHYERS L.E. 1992 *Comparison of social adjustment between home and traditionally schooled students*, Thèse de doctorat, Gainesville, University of Florida

- SPIEGLER T. 2010 Parents' motives for home education: the influence of methodological design and social context, *International Electronic Journal of Elementary Education-3(1)*, 57-70
- SPRENGER A.-S. 2017 "Enfants: ils font l'école à la maison", *Femina*, <<https://femina-prod.iwf.io/societe/actu-societe/enfants-ils-font-lecole-a-la-maison>>
- STATISTIQUE CANADA 2001 *Tableau numéro 93F0029XDB96000*, au catalogue de la série "Le pays", Recensement du Canada, Compilation et traitement: Institut de la statistique du Québec, Direction de l'édition et des communications
- STEVENS M.L. 2001 *Kingdom of children/Culture and controversy in the homeschooling movement*, Princeton, Princeton University Press
- STEVENS M.L. 2003 "The normalisation of homeschooling in the USA", *Evaluation and Research in Education-17(2 et 3)*, 90-100
- TILMAN A. 2017 *L'enseignement à domicile en Belgique francophone: exploration des motivations parentales*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Louvain, Université catholique de Louvain, en ligne <[https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A10460/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A10460/datastream/PDF_01/view)>
- TOMASEVSKI K. 2001 *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Gothenburg, Novum Grafiska AB
- UECKER J.E. 2008 "Alternative schooling strategies and the religious lives of American adolescents", *Journal for the Scientific Study of Religion-47*, 563-584
- UK Department for Children, Schools and Families 2013, *Elective Home Education. Guidelines for Local Authorities*. [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/288135/guidelines\\_for\\_las\\_on\\_elective\\_home\\_educationsecondrevised\\_0.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/288135/guidelines_for_las_on_elective_home_educationsecondrevised_0.pdf)
- URLBUTT-EASTMANN K. 2017 Teaching the child with exceptional needs at home, in Gaither M. dir. *The Wiley handbook of home education*, Hoboken, Wiley, 271-302
- VAN GALEN J. 1987 "Explaining home education: parents' accounts of their decision to teach their own children", *The Urban Review-19(3)*, 161-177
- VAN GALEN J. 1988 "Ideology, curriculum and pedagogy in home education", *Education and Urban society-21(1)*, 52-68
- VAN PELT D.N. 2015 *Home Schooling in Canada: The Current Picture —2015 Edition*, Barbara Mitchell Centre for Improvement in Education, Fraser Institute. <[www.fraserinstitute.org](http://www.fraserinstitute.org)>
- WANG K., RATHBUN A. & MUSU L. 2019 *School choice in the United States: 2019*, National Center for Education Statistics, en ligne <<https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf>>
- ZHAO J. & BADZIS M. 2014 "Parents' perspectives on homeschooling in Chinese mainland", *International Proceedings of Economics Development and Research*, 78(4), 17-21
- ZHENG G. 2014 "A qualitative study of educational needs of homeschooling families in China", *US - China Education Review-4(6)*, 391-400

#### Annexe : Les raisons du choix de l'AEF par les parents

##### 50 ÉNONCÉS du questionnaire d'ORIGINE (québécois)

1	Nous pouvons offrir plus d'enrichissement à la maison.
2	C'est le choix de mon enfant et je le respecte.
3	J'ai fait ce choix pour la liberté et la flexibilité que cela donne à la famille
4	L'école à la maison est un projet familial, pour le plaisir de vivre et de découvrir ensemble.
5	Les parents sont ceux qui connaissent le mieux leur enfant et qui sont le mieux placés pour s'engager dans son éducation.
6	Mon enfant est avancé pour son âge.
7	L'enseignement individuel ou en petit groupe est plus efficace et améliore l'apprentissage.
8	Je ne veux pas être séparé(e) de mon enfant pour d'aussi longues périodes de temps.
9	Je veux développer le sens moral de mon enfant.
10	J'accorde beaucoup d'importance aux relations parent-enfant et entre frères et sœurs.
11	Je désire transmettre à mon enfant des valeurs et un mode de vie conformes à ma religion.
12	Je désire transmettre à mon enfant des valeurs et un mode de vie conformes à ma philosophie.
13	Je souhaite avoir davantage de contrôle sur ce que mon enfant apprend.
14	Dieu nous a donné des enfants, nous demande de les élever et de leur enseigner à respecter l'autorité des Saintes Écritures.

15	J'ai fait avec succès l'éducation de mon enfant entre 0 et 4 ans et je me sens capable de continuer.
16	Je désire protéger mon enfant des influences extérieures non désirées.
17	En étant à l'extérieur de l'école, mon enfant a accès à plus d'informations et de stimulations.
18	L'éducation est ma responsabilité et non celle de l'État.
19	Je veux élever mon enfant dans le respect et la discipline.
20	La compétition et l'évaluation vécues à l'école nuisent à l'estime de soi et au respect du rythme de chacun.
21	L'école n'accorde pas assez de place aux parents.
22	L'école ignore le besoin de développement spirituel de l'enfant.
23	Le système scolaire effectue un nivellement par le bas en éducation, avec des programmes allégés.
24	À l'école, la pression des autres enfants nuit au développement de l'individu.
25	L'école avait transformé mon enfant. Il(elle) ne s'épanouissait plus autant.
26	L'école encourage le conformisme.
27	À l'école, les apprentissages ne sont pas significatifs, ils sont décrochés de la réalité.
28	À l'école, le nombre d'enfants par adulte n'est pas approprié.
29	Il y a trop de règles et de discipline à l'école.
30	L'école crée une dépendance affective entre les enfants.
31	L'école est un environnement trop violent.
32	L'école détruit la motivation à apprendre.
33	La structure sociale de l'école ne prépare pas les enfants à la vraie société.
34	Mon enfant a vécu des expériences négatives à l'école.
35	J'ai personnellement vécu des expériences scolaires négatives et je ne veux pas y exposer mon enfant.
36	Le programme scolaire québécois ne correspond pas aux intérêts et aux forces de mon enfant.
37	Mon enfant n'était pas cognitivement prêt pour les apprentissages scolaires à 5 ou 6 ans.
38	Mon enfant n'était pas psychologiquement prêt à quitter le cadre familial à 5 ou 6 ans.
39	Les méthodes d'enseignement de l'école ne me satisfont pas.
40	Je ne veux pas confier mes enfants à des enseignants dont je ne connais pas les valeurs et les compétences.
41	La vie familiale et communautaire est plus favorable que l'école au développement social et psychologique de l'enfant.
42	L'école ne répond pas suffisamment aux besoins spéciaux de mon enfant (besoin médical, difficultés de comportement ou d'apprentissage, douance).
43	L'école n'est pas faite pour les garçons.
44	On n'a pas besoin de diplôme pour réussir sa vie.
45	Mon enfant ne fonctionne pas bien dans un cadre scolaire.
46	Les écoliers passent trop de temps à l'école.
47	La fréquentation scolaire est incompatible avec mes activités professionnelles ou celles de l'autre parent.
48	La fréquentation scolaire est incompatible avec les activités particulières de mon enfant (compétitions, artiste).
49	Ce choix temporaire est dû à une maladie de l'enfant.
50	L'école de mon choix ne nous est pas accessible (réglementation, distance, coûts).

### 9 ÉNONCÉS ajoutés au questionnaire SUISSE

51	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il a développé une phobie scolaire.
52	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il était régulièrement rabaissé et humilié par des enseignants.
53	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il a fait un burn out ou une dépression.
54	Les enfants doivent pouvoir apprendre en explorant leurs intérêts, et non en suivant un programme préétabli.
55	Je désire accompagner mon enfant dans ses apprentissages.
56	Je souhaite que mon enfant soit traité de manière équitable, et non égalitaire.
57	J'ai choisi l'IEF pour pouvoir voyager beaucoup en famille.
58	J'ai déscolarisé mon enfant parce qu'il était harcelé par les autres enfants à l'école.
59	Les enseignants ou les autorités scolaires m'ont fait comprendre que l'institution ne pouvait rien faire pour une meilleure intégration de mon enfant à l'école.

### 13 ÉNONCÉS ajoutés au questionnaire FRANÇAIS

60	Mon enfant s'ennuie à l'école.
61	Le CNED réglementé nous a été refusé.
62	Mon enfant a un régime alimentaire spécifique et/ou une allergie grave.
63	Je suis en attente d'un AVS/AESH pour mon enfant.
64	L'organisation liée à notre culte (calendrier des congés et des vacances, fêtes et rituels, pratiques alimentaires, vestimentaires ou autres...) est incompatible avec l'organisation actuelle de la scolarisation en établissement public français.

65	Mon enfant était en échec scolaire, sans aide suffisante de la part de l'encadrement.
66	Mon enfant a un profil atypique (TSH, DYS, Hypersensibilité...) et le cadre scolaire n'est pas adapté.
67	Les professeur(e)s, le personnel ou la direction de l'établissement fréquenté par mon enfant étaient désengagés, voire négligents, et/ou n'étaient pas à l'écoute des problématiques rencontrées par mon enfant.
68	Je souhaite suivre les motivations individuelles et les rythmes d'apprentissages de mon enfant.
69	Les conditions sanitaires mises en place suite au COVID sont trop contraignantes pour les enfants (masques pendant les cours, espaces réduits de déplacements, activités restreintes).
70	Je refuse que mon enfant prenne un risque en collectivité dans un contexte pandémique.
71	La qualité de l'enseignement à l'école est diminuée à cause des mesures sanitaires relatives à la pandémie.
72	Il y a une personne à risque relatif à la Covid-19 dans notre cellule familiale.