

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

AUTOETHNOGRAPHIE

ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE AU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR

SARAH GUILBAULT

SEPTEMBRE 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Faculté de science politique et de droit
Département de science politique

Le présent mémoire intitulé
Autoethnographie - Éducation démocratique au Québec

Présenté par
Sarah Guilbault

A été évalué par le jury composé de

Lawrence Olivier
Direction de recherche

Hugo Rangel-Torrijo
Codirection de recherche

Geneviève Audet
Évaluateur/Évaluatrice

Francis Dupuis-Déri
Évaluateur/Évaluatrice

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Remerciements

Je veux d’abord remercier ma famille, ce cercle élargi qui a constitué mon premier ancrage : mes grands-parents, oncles et tantes, ma mère, toujours solide et discrète, et mon fils Elliott, dont la liberté et la merveilleuse façon d’être au monde ont été une inspiration constante. Enfin, Henrik pour sa présence dans ce cheminement.

Ma gratitude va également aux ami·es du RÉDAQ, ce collectif qui a nourri ma réflexion et mon engagement, avec une pensée particulière pour Marc, Camille, Joëlle, Christine, Tammy, Laurence, Olga et plusieurs autres.

Mes collègues de l’UQAM ont été des piliers précieux : Vincent, Justin, Mariam, Amine, Alex, Audrey, David, etc. Aux employé·es sans qui rien n’aurait été possible, Lysa, Nina, Lorena, Bao, Nadia, JF, Amélie et tant d’autres, je dois une reconnaissance sincère pour leur soutien quotidien.

Je souhaite aussi remercier profondément mon directeur, Lawrence Olivier, qui m’a permis d’explorer mes aptitudes en enseignement et m’a accompagnée dans la découverte de la pensée politique. Sa confiance, son soutien et les opportunités qu’il m’a offertes, tant académiques que professionnelles, ont été déterminants dans ce parcours. Merci également à mon co-directeur, Hugo Rangel Torrijo, dont la constance, l’écoute et la générosité m’ont permis de garder le cap dans les moments difficiles. Tous deux m’ont offert une liberté rare et précieuse, qui a été au cœur de ma persévérance et de mon cheminement.

Je remercie enfin les évaluateurs pour leur lecture attentive et leurs remarques constructives.

Un dernier merci va à tous les enfants que j’ai croisés et que je ne peux nommer. Vos rires, vos questions, votre confiance, vos câlins et vos élans de liberté rappellent sans cesse pourquoi il vaut la peine de rêver et de lutter pour une éducation bienveillante, équitable et profondément ancrée dans la vie sociale.

Note préliminaire

Ce travail prend une forme peu conventionnelle en science politique, bien qu'il réponde rigoureusement aux exigences de la recherche universitaire. J'ai choisi de mobiliser une méthode autoethnographique critique, articulée à une posture herméneutique et politique. Cette approche se distingue des méthodes classiques par son ancrage subjectif assumé, son style parfois narratif, et sa volonté de mettre en lumière les liens entre l'expérience vécue et les structures sociales et institutionnelles.

En ce sens, le parcours personnel n'est pas ici un simple témoignage. Il constitue un matériau empirique à part entière, rendant visibles des mécanismes souvent invisibilisés : violences symboliques dans l'école québécoise, tensions normatives, contradictions entre les idéaux démocratiques affichés et les pratiques éducatives concrètes. L'objectif n'est pas de convaincre par la neutralité, mais d'exposer une lucidité située — c'est-à-dire une connaissance ancrée dans un vécu, traversée par les rapports de pouvoir, et mise au service d'une compréhension critique des institutions.

Ce choix épistémologique n'est ni arbitraire ni naïf. Il s'inscrit dans une tradition de recherche qualitative transgressive, reconnue dans les champs de la sociologie critique, de la philosophie politique et des études éducatives. L'autoethnographie est ici mise en œuvre avec prudence et rigueur : elle évite la narration téléologique, s'appuie sur des cadres théoriques, et assume les tensions entre l'individuel et le collectif.

En rendant explicites mes choix méthodologiques dès cette note, j'espère accompagner la lecture et offrir une clé de compréhension à celles et ceux qui sont moins familiers avec ces formes de rigueur alternative. Ce travail, sans renier les normes universitaires, cherche à ouvrir un espace pour une science politique plus incarnée, plus située et, peut-être, plus transformatrice.

Table des matières

Remerciements	iii
Note préliminaire	iv
Table des matières	v
Résumé.....	vii
Abstract.....	viii
Introduction	1
La pandémie : Ruptures.....	1
Posture autoethnographique	1
Objectifs et organisation de la recherche	3
Chapitre 1 Parcours et expériences formatrices.....	6
Enfance et premières expériences scolaires	6
Adolescence, rupture scolaire et décrochage	9
Expériences professionnelles et engagement communautaire.....	11
Du service de garde au travail de rue avec les enfants	14
La pratique de proximité et ses enjeux éthiques	15
Nouveau rôle et responsabilités éducatives	17
De l'éducation populaire à l'université	19
Mobilisation citoyenne	21
Chapitre 2 Devenir mère : émergence d'une réflexion éducative.....	25
Mémoire de l'enfance et désir de rupture.....	25
Parentalité et engagement citoyen.....	29
Chapitre 3 Éducation autrement	40
Unschooling.....	42
La bienveillance	45
Violence éducative ordinaire (VEO)	48
Une utopie fragile mais durable.....	50
Recherches d'alternatives à l'école	52
Scolariser à domicile.....	54
De l'école à la maison au unschooling : ressources et limites	58
Éducation autodirigée (<i>self directed learning</i>).....	67
Liberté de l'enfant et autodétermination : le choix de l'enfant	70
Chapitre 4 Écoles et politiques	78
École alternative Alter-Égaux 2015-2019.....	79
Réseau des écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ) 2015-2019	81
Contributions au dialogue	83

Nouveaux horizons	94
Chapitre 5 Enjeux historiques, philosophiques et sémantiques.....	97
Les enjeux sémantiques de l'éducation démocratique.....	100
Démocratie et citoyenneté	103
Autodétermination.....	105
Émancipation : s'émanciper de quoi?	106
Éducation.....	109
Conclusion :.....	112
Bibliographie	117
Annexe 1 : lettre du RÉPAQ pour l'école alternative alter-égaux.....	129
Annexe 2 : Mémoires du RÉDAQ 2019.....	130

Résumé

Ce travail de recherche repose sur une enquête qualitative à base autoethnographique qui relie un parcours parental, professionnel et citoyen aux débats contemporains sur l'éducation démocratique au Québec. À travers l'écriture réflexive et l'analyse de documents institutionnels et militants, il propose une mise en perspective d'expériences éducatives alternatives avec les traditions philosophiques et pédagogiques de Rousseau, Dewey, Montessori, Vygotsky et Dupuis-Déri.

Cette démarche met en évidence les tensions persistantes entre liberté parentale et autodétermination des enfants, entre discours réformateurs et pratiques institutionnelles, ainsi qu'entre idéaux démocratiques et contraintes liées à la gouvernance éducative. L'étude s'intéresse aussi aux usages sémantiques des notions d'éducation et de démocratie, afin de clarifier les malentendus qui entourent cette expression dans le contexte québécois.

Ce mémoire contribue ainsi à documenter des pratiques et des réflexions qui demeurent souvent marginalisées, en reconnaissant la valeur des savoirs issus du terrain et en ouvrant un dialogue entre expériences vécues, institutions publiques et recherche académique.

Mots-clés

Autoethnographie critique ; Éducation démocratique ; Politiques éducatives au Québec ; Sciences de l'éducation ; Écoles libres ; Centres d'apprentissages Agiles ; Citoyenneté

Abstract

This research is based on a qualitative inquiry with an autoethnographic approach that connects a parental, professional, and civic trajectory with contemporary debates on democratic education in Quebec. Through reflexive writing and the analysis of institutional and activist documents, it places alternative educational experiences in dialogue with the philosophical and pedagogical traditions of Rousseau, Dewey, Montessori, Vygotsky, and Dupuis-Déri.

This approach highlights persistent tensions between parental freedom and children's self-determination, between reformist discourses and institutional practices, as well as between democratic ideals and the constraints of educational governance. The study also examines the semantic uses of the notions of education and democracy, with the aim of clarifying the misunderstandings that surround this expression in the Quebec context.

This thesis thus contributes to documenting practices and reflections that often remain marginalized, recognizing the value of knowledge emerging from the field, and fostering dialogue between lived experiences, public institutions, and academic research.

Keywords

Critical autoethnography ; Democratic education ; Educational policies in Quebec ; Educational studies ; Free schools ; Agile learning centers ; Citizenship

Introduction

La pandémie : Ruptures

L'arrivée de la pandémie de COVID-19 en 2020 a provoqué une rupture brutale dans les dynamiques éducatives et sociales. Ce ralentissement, bien que contraignant, a ouvert un espace de réflexion nouveau. Alors que parents et enseignant·es improvisaient l'école à domicile, le système scolaire public semblait paralysé par son incapacité à s'adapter aux nouveaux défis. Cette période a mis en lumière des fractures sociales et éducatives déjà présentes, tout en posant une question essentielle. La pandémie constitue-t-elle un point de bascule vers des modèles éducatifs plus flexibles et personnalisés ou, au contraire, renforce-t-elle les structures existantes?

Face à ces interrogations, l'éducation démocratique, avec ses principes d'autonomie et de gouvernance partagée, semblait émerger comme une alternative pertinente pour repenser l'apprentissage dans une société en constante mutation. Pourtant, en réfléchissant à ce modèle dans le contexte québécois, il est apparu que l'éducation démocratique reste marginale, confinée à des espaces tels que les centres d'apprentissages libres, faute de reconnaissance institutionnelle.

Cette crise a également interrompu ma propre recherche terrain sur les effets de ce modèle éducatif, m'obligeant à réévaluer mes objectifs et à repenser mes approches méthodologiques. Ce moment de recul m'a permis de me recentrer autour d'une question essentielle et de deux sous-questions fréquemment posées. Qu'est-ce que l'éducation démocratique au Québec? Comment se met-elle en œuvre? Quelles expériences ai-je menées pour devenir conseillère au RÉDAQ et candidate au 2^e cycle en science politique?

Posture autoethnographique

La recherche présente prend racine dans une démarche personnelle et réflexive, née de mes expériences au sein de projets éducatifs locaux, de concertations communautaires et de

mon implication au Réseau des écoles démocratiques du Québec (RÉDAQ). C'est par l'expérience que j'ai découvert un paradoxe fondamental. Les écoles démocratiques n'existent pas officiellement au Québec. Ce que l'on nomme ainsi désigne en réalité les centres d'apprentissages libres (dans certains cas, d'inspiration agile), des espaces éducatifs qui, bien qu'ancrés dans des pratiques de liberté d'apprentissage, s'éloignent de l'idée même de démocratie scolaire. Cette observation m'a conduit à m'interroger plus largement. Qu'est-ce que l'éducation démocratique au Québec? Et pourquoi est-il si difficile, voire impossible, de la mettre en œuvre?

Pour explorer cette problématique, j'ai choisi d'adopter une approche autoethnographique, où l'expérience personnelle devient un point d'entrée pour interroger des concepts politiques et éducatifs. L'autoethnographie vise non seulement à rendre l'expérience personnelle signifiante et l'expérience culturelle accessible, mais aussi à atteindre des publics plus larges et diversifiés que la recherche traditionnelle tend à négliger, une démarche qui peut rendre le changement personnel et social plus tangible (Ellis et al., 2006).

Cette méthode de recherche et d'écriture vise à décrire et analyser systématiquement l'expérience personnelle pour comprendre l'expérience culturelle. Elle remet en question les méthodes traditionnelles de recherche et de représentation des autres en considérant la recherche comme un acte politique, socialement juste et conscient. Le ou la chercheur·e mobilise les principes de l'autobiographie et de l'ethnographie pour produire une autoethnographie, faisant ainsi de cette méthode à la fois un processus et un produit.

Toutefois, une telle démarche ne peut se limiter à la seule introspection. L'expérience individuelle doit être replacée dans un contexte sociopolitique plus large, éclairé par des approches sociologiques de la socialisation et de l'éducation, et soutenue par des données empiriques. Afin de répondre aux critiques méthodologiques et d'approfondir la portée réflexive de cette démarche, je mobilise les apports de Fadoua Tahari (2021), qui souligne les tensions entre subjectivité, scientificité et engagement dans l'écriture autoethnographique. J'intègre également les réflexions proposées dans des travaux majeurs sur la méthodologie qualitative (Laperrière, 2011; Chang, 2008), qui

insistent sur la nécessité de mettre en dialogue récit de soi, lecture sociologique et analyse contextuelle.

En ce sens, cette autoethnographie ne se veut ni confession intime ni simple chronique biographique. Elle s'ancre dans une visée critique de l'éducation, mettant en évidence les dynamiques de pouvoir et les exclusions structurelles qui prennent racine dans l'expérience vécue partagée, ainsi que les résistances qui traversent le champ éducatif québécois. Mon parcours personnel devient alors un prisme servant à observer les effets des réformes éducatives, la marginalisation des pratiques alternatives et la difficile reconnaissance de l'innovation pédagogique dans un système fortement normé.

Objectifs et organisation de la recherche

Ce travail s'articule autour de quatre dimensions complémentaires, chacune apportant un éclairage distinct mais convergeant sur les tensions qui traversent l'éducation québécoise.

La première repose sur l'autoethnographie comme point d'ancrage méthodologique. En croisant récits personnels et cadres théoriques, elle permet de mettre en lumière les tensions structurelles et culturelles qui affectent les pratiques éducatives et communautaires. Elle révèle des dynamiques souvent invisibles qui influencent les parcours éducatifs. Par exemple, les souvenirs de mon passage à l'école secondaire montrent comment la logique de performance académique primait sur le développement global de l'élève, réduisant les possibilités d'expression démocratique. De la même manière, mes expériences dans les tables de concertation illustrent les décalages entre des intentions participatives affichées et la réalité d'espaces largement dominés par des rapports hiérarchiques.

La deuxième dimension s'intéresse au rôle du Réseau des écoles démocratiques du Québec (RÉDAQ), en analysant les efforts pour promouvoir une éducation participative tout en soulignant les freins institutionnels auxquels ces initiatives se heurtent. Cette partie interroge les rapports de pouvoir et les défis liés à la reconnaissance de ces pratiques alternatives. Par exemple, lors du dépôt des mémoires du RÉDAQ en commission

parlementaire, les propositions pour une reconnaissance de l'éducation démocratique ont été accueillies poliment mais sans suite, révélant la difficulté pour ces initiatives de trouver une véritable légitimité dans un cadre institutionnel encore très normatif.

Un regard sociohistorique constitue la troisième perspective. Il retrace l'évolution des idées et des structures éducatives au Québec, en interrogeant les choix politiques qui ont modelé le système, notamment à travers les écrits de Guy Rocher et d'autres. Cette analyse met en lumière les héritages et les inerties qui pèsent encore sur les pratiques actuelles.

Enfin, la quatrième dimension examine la charge sémantique et idéologique des termes éducation et démocratie, afin de mettre en évidence les ambiguïtés conceptuelles et les usages parfois normatifs qui en découlent. Elle révèle les glissements de sens qui affaiblissent la portée transformatrice de ces notions et invite à une clarification conceptuelle essentielle pour en faire un levier d'action. Par exemple, le terme « démocratie scolaire » est souvent utilisé par les autorités pour désigner des mécanismes représentatifs comme les conseils d'établissement, alors que dans la pratique ces instances offrent peu de réelles possibilités de décision aux élèves. Cette confusion entre participation symbolique et pouvoir effectif illustre la nécessité de mieux définir ce que l'on entend par éducation démocratique.

En explorant ces dimensions, ce travail vise à offrir une analyse critique des dynamiques éducatives québécoises tout en ouvrant des perspectives pour repenser l'éducation comme un espace d'émancipation et de participation active. L'objectif est de montrer que, malgré les tensions et les contradictions, des pistes concrètes existent pour renouveler l'éducation québécoise en plaçant au cœur de celle-ci la bienveillance, la coopération et la pensée critique.

Finalement, ce travail n'a pas la prétention d'apporter des réponses définitives, mais il souhaite ouvrir un espace de réflexion en croisant expériences vécues, lecture sociologique, données éducatives, réflexions théoriques et pratiques pédagogiques, qu'elles soient institutionnelles ou communautaires. Il invite à repenser l'éducation

québécoise non pas comme un cadre rigide, mais comme un espace de transformation sociale ancré dans la coopération, le dialogue et la pratique démocratique authentique.

Chapitre 1

Parcours et expériences formatrices

Enfance et premières expériences scolaires

Enfant, j'étais calme, renfermée, dans ma bulle. Ma mère m'a souvent répété que j'étais une enfant facile car elle pouvait me laisser dans un coin avec une feuille et un crayon pendant plusieurs heures. Apparemment, j'ai aussi appris à parler rapidement, que j'étais sociable et résiliente, puis, à partir de l'adolescence, ce fût le contraire. Mes souvenirs d'avant cinq ans sont fragmentés, faits d'émotions et de moments diffus plutôt que d'une chronologie claire. Ce dont je me souviens avec certitude, c'est le sentiment d'être différente. Cela dit, ce qui est resté ancré dans mes souvenirs a imprégné la suite et fonde assurément l'être que je suis. Les jeux d'enfants m'apparaissaient sans intérêt, et entrer en relation semblait complexe. Je ne comprenais pas mes pairs et souvent, leur manque de gentillesse me blessait profondément, car j'étais très sensible. Par contre, observer les adultes interagir lorsqu'ils avaient oublié ma présence me captivait. Je grandissais dans un Québec où les femmes entraient massivement sur le marché du travail, mais où les options de garde pour les enfants demeuraient limitées. Mes journées étaient souvent partagées entre une vieille tante ou mes grands-parents, entourée de cousin-es et voisin-es. Libres, nous avions une seule contrainte, celle de revenir à temps pour manger ; le reste du temps, je devais être autonome et aider aux tâches domestiques. J'ai donc vaqué à mes occupations préférées pendant quelques années sans contrainte : le dessin, la conception de vêtements de Barbie et l'observation des adultes. Ces moments, marqués par l'innocence et la découverte, m'ont également confrontée très jeune aux réalités de la vie. J'ai compris que le monde était fait d'opportunités à saisir, mais aussi d'iniquités profondes.

Mon introduction au monde scolaire s'est faite dans un environnement alternatif : l'école Waldorf de Montréal, où j'ai passé mes premières années. Quelques années plus tard, un déménagement en Suisse m'a plongée dans une autre version de cette pédagogie, à l'école Waldorf de Zurich. Après plusieurs années entre le Canada et l'Europe, nous sommes revenues au Québec. Ces déplacements, bien que formateurs, ont laissé des traces. Il a fallu s'adapter à de nouvelles réalités tout en jonglant avec des contraintes matérielles

et éducatives. Malgré les défis, ma mère accordait une importance capitale à mon éducation et avait toujours privilégié les pédagogies alternatives. Elle voyait dans l'école Waldorf un modèle aligné à des valeurs d'équité, de respect et d'autonomie. Sa vision de l'éducation, nourrie par des auteurs comme Ivan Illich et Maria Montessori, puisait également dans des traditions philosophiques et spirituelles variées. Ces influences reflétaient une quête d'un modèle éducatif en rupture avec les approches conventionnelles. Dans le contexte québécois des années 1980, où peu d'écoles alternatives étaient accessibles, l'école Steiner représentait pour ma mère une opportunité rare de conjuguer ses idéaux éducatifs.

C'est ainsi que j'ai débuté ma scolarisation, avec une éducation steinerienne¹ à Montréal que j'ai poursuivie ensuite quelques années à Zurich. Cette expérience m'a offert le privilège de comparer deux écoles Waldorf en tant qu'apprenante. Bien que différentes, elles partageaient de nombreux aspects communs : l'odeur caractéristique du bois, de la laine de mouton, des crayons de cire, ainsi que les pratiques d'eurythmie et les techniques artistiques et d'écriture. Chaque enseignant-e accompagnait un groupe du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, avec une approche empreinte de respect et de bienveillance envers chaque enfant. Ces adultes s'adressaient aux élèves en se mettant à leur hauteur, les regardant dans les yeux, posant des questions ouvertes et laissant de longs silences pour leur permettre de formuler leurs réponses. Outre les langues, les matières et le contenu, les plus grandes différences, entre les deux pays résidaient dans la discipline et le rapport à l'autorité. La Suisse était définitivement plus contraignante. J'ai appris rapidement que le respect d'autrui, des aînés, des règles de vie et de l'autorité étaient des valeurs collectives bien imbriquées dans les mœurs. Contrairement à ce que j'avais connu au Québec, en Suisse il était impossible de refuser de se soumettre à une activité proposée, il était proscrit d'argumenter avec les adultes en autorité et surtout interdit de quitter la classe sans l'autorisation du maître. L'initiative, l'autodétermination et l'opposition par l'argumentation, semblaient être des caractéristiques déstabilisantes pour ces adultes.

Pendant mes divers petits voyages et visites en Europe, j'ai aussi constaté que les apprentissages étaient différents d'un pays à l'autre. En Suisse, il y avait, entre autres, 4

¹ Référence à l'éducation offerte aux élèves des écoles Waldorf issue du Philosophe Rudolf Steiner.

langues au programme, (allemand, français, italien et anglais). L'ordre d'apprentissage de chacune dépendait du territoire. Cela ne signifie pas que les habitant-es de chaque peuple ont toujours coexisté en paix mais comme enfant, je ne percevais aucune tension langagière en me promenant entre les pays que j'ai visité. J'observais même une forme d'harmonisation des citoyen-nés par l'inclusion de plusieurs langues. Tous semblaient communiquer aisément, tandis qu'à Montréal, le français et la loi 101 étaient sujets de discorde. Certes, cette perspective est celle d'une enfant : une meilleure connaissance du contexte géopolitique ou de l'éducation européenne me permettrait de voir les dualités d'ici ou les défis dans les rouages éducatifs Suisse. Cela dit, mon passage dans ces écoles fût trop court pour évaluer les effets ou la performance du programme pédagogique à long terme dans chaque société, mais cela m'a permis de comprendre à un très jeune âge que les cursus scolaires et l'instruction de l'enfant, en plus d'être différents à travers le monde, sont influencés par des intérêts externes.

De retour au Québec, je me suis retrouvée à l'intersection de plusieurs déterminants en persévérance scolaire². Inscrite à l'école publique, j'ai dû reprendre ma 4^e année, en raison de la qualité de mon français. Surtout, j'ai pu faire de nouvelles comparaisons, cette fois-ci, entre l'école Waldorf et l'école publique québécoise. Et force est de constater que ce dernier modèle ne me convenait pas. Ici, presque personne ne prenait le temps de réfléchir, dialoguer ou collaborer. On s'intéressait peu à l'individu que j'étais. On me donnait constamment des ordres en me pointant du doigt, sans en expliquer les raisons. Cela s'est finalement avéré être un environnement stressant, remplis d'attentes non formulées que je n'arrivais pas à saisir. Ce qui m'a heurté en premier c'est le manque de temps attribué à la création de diverses œuvres artistiques mais que, malgré tout, il n'y avait pas plus de temps alloué à l'intégration des notions. Pourtant, il y a eu des moments marquants, comme celui où une orthopédagogue m'a aidée à surmonter mes difficultés. En deux courtes séances, elle a changé ma vie : elle a détecté que je n'avais pas une bonne

² Les déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires des jeunes se regroupent en quatre grandes catégories : les facteurs familiaux, personnels, scolaires et environnementaux (ou sociaux). Ces différents facteurs, qui peuvent s'influencer mutuellement, exercent une incidence variable sur le développement global ou sur certaines étapes de la trajectoire éducative. Lorsque plusieurs facteurs de risque s'accumulent, la probabilité d'abandon scolaire augmente significativement (Réseau Réussite Montréal [RRM], s.d)

vue, ce qui m'a valu des lunettes correctrices, et elle m'a montré comment répondre efficacement aux cahiers et examens. Grâce à son intervention, je suis devenue « bonne à l'école », mais cette réussite soudaine signifiait que je n'aurais plus accès après à de tels soutiens.

Après avoir finalement trouvé quelques repères dans cette ville, un déménagement m'a conduite chez mes grands-parents à Montréal, où j'ai dû m'intégrer à une nouvelle école publique. Cette fois, les circonstances étaient encore différentes, je portais des lunettes, des broches, je parlais trois langues et j'excelsais académiquement. Cependant, mes centres d'intérêt, comme le dessin et les discussions, me différenciaient toujours des enfants de mon âge, et mon apparence physique me rapprochait davantage des adolescents que des plus jeunes. Socialement, ce fut une période difficile. Heureusement, j'ai abouti dans la classe d'enseignant-es bienveillant-es qui donnaient beaucoup d'autonomie aux élèves. Grâce à elles, j'ai appris à aimer l'école, à me conformer aux attentes pour réussir jusqu'à la fin du primaire. C'est le réseau d'ami-es qui fût très long à reconstruire et, en ayant de bonnes notes, je me sentais encore plus différente des autres.

Adolescence, rupture scolaire et décrochage

Mon passage au secondaire a renforcé mes constats sur l'inadéquation du modèle pédagogique traditionnel avec mes besoins. J'ai réalisé que ma réussite dans une matière dépendait presque exclusivement de ma relation avec l'enseignant-e. Bien que capable d'obtenir d'excellentes notes, je n'étais pas intéressée par le contenu académique imposé, et les approches autoritaires, où les consignes étaient données sans explications, m'aliénaient davantage. Je considérais que les adultes qui pointaient du doigt et parlaient fort ne méritaient ni ma présence en classe ni mes efforts aux examens. Malgré un réseau social bien établi avec des ami-es dispersé-es dans plusieurs écoles ou déjà sur le marché du travail, ma propre trajectoire scolaire est devenue chaotique. En cinq ans, j'ai fréquenté six écoles (publiques et privées) sans obtenir de diplôme d'études secondaires (D.E.S.). À

l'âge légal de quitter l'école, comme plusieurs de mes pairs³, j'ai choisi d'entrer sur le marché du travail, ressentant que l'école ne répondait ni à mes aspirations ni à mes besoins. Je trouvais que je perdais mon temps et j'avais envie d'apprendre autre chose, autrement.

Un des éléments déclencheurs qui a précédé mon décrochage c'est la réaction d'une enseignante à un choix de lecture. Elle nous avait donné la liberté de choisir un livre à la bibliothèque et je suis tombée sur *Traumdeutung* de Freud. J'ai eu une révélation en tournant les pages, enfin je comprenais un livre et j'étais intéressée par son contenu. Mais lorsque j'ai soumis mon choix, elle m'a sèchement répondu que je n'étais pas capable de lire cet ouvrage et devais d'abord apprendre à lire un roman. Cette remarque a éteint mon intérêt pour son cours, pour le français, et l'école. Cela a eu un effet important sur ma diplomation, ma confiance en moi, mon estime personnelle et mon envie de m'intégrer à la société adulte. Il m'a fallu plus d'une dizaine d'années pour que je me réconcilie avec mes capacités intellectuelles et une trentaine avant que je ne sois capable d'entrer dans une bibliothèque. Aujourd'hui, je ne me souviens ni de son nom, ni de son visage et je sais aussi ce qu'est le métier d'enseignante. Je comprends qu'elle n'avait probablement pas le temps de lire le livre et de me corriger à ce moment-là mais, il aurait été préférable qu'elle soit honnête pour que je comprenne. J'avais besoin de reconnaissance et d'autonomie pour décider de ce dont j'étais capable.

Un autre facteur déterminant fut mon âge. En raison de mes voyages et de la reprise de la 4^e année au primaire, j'avais 18 ans et n'avais pas terminé mon 5^e secondaire. Il me manquait quelques crédits, mais l'école refusait que je passe mes examens, faute d'assiduité suffisante en classe. Ce manque de flexibilité m'a poussée à quitter six mois avant la fin pour travailler à plein temps. À ce moment-là, je ne percevais pas les conséquences à long terme de cette décision, mais j'éprouvais une profonde injustice envers l'école. Le marché du travail m'offrait une reconnaissance immédiate qui me manquait dans le système scolaire.

³ Au-delà d'un certain nombre d'heures de travail hebdomadaire, particulièrement chez les garçons, la proportion d'élèves à risque de décrochage scolaire augmente de manière importante; elle atteint 41 % chez les garçons qui travaillent 21 heures ou plus par semaine. (Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec 2017 p.15)

Après avoir tenté l'école des adultes pour compléter mes crédits, j'ai abandonné face à l'ennui et au stress des examens. Convaincue que je n'étais pas faite pour l'école, j'ai exploré divers métiers et après quelques années extra-scolaire, multiples galères dans divers domaines précaires avec d'étranges horaires, j'ai finalement appris beaucoup de choses pendant de nombreuses années. Parallèlement, chaque fois que je voulais appliquer sur un emploi plus stable, je constatais les limitations professionnelles causées par mes choix. Avec le temps, la précarité a fini par me lasser. Pour améliorer ma situation, j'ai utilisé l'aide provinciale pour jeunes adultes et me suis inscrite à une formation professionnelle (FP) en éducation à l'enfance. Cette décision m'a permis d'accéder à un revenu pendant mes études et de décrocher un poste stable dans les services de garde en milieu scolaire (SDG), où j'ai non seulement doublé mon salaire horaire, mais aussi obtenu un emploi syndiqué, dans un environnement structuré. Surtout, je croyais qu'au terme de ce court processus d'étude, cela s'avèrerait amusant de travailler avec les enfants en contexte scolaire.

Expériences professionnelles et engagement communautaire

Grâce à la bienveillance de la direction et d'enseignant-es dévoué-es à notre réussite, leur confiance en ma capacité, j'ai apprécié les apprentissages dans la FP car ils étaient concrets et j'ai réussi à obtenir une reconnaissance d'acquisition de connaissance. Enfin, j'avais en poche une preuve de qualification reconnue⁴ qui me permettait d'accéder à un emploi dans une institution. Je pouvais enfin percevoir un « bon » salaire et faire une petite différence dans la vie d'enfants. De plus, ce que j'y avais appris m'avait effectivement nourri et renforcé professionnellement, en plus de déclencher ma curiosité dans le domaine de l'éducation des enfants. Pendant quelques années, j'ai donc eu le privilège d'accompagner et transmettre à des jeunes diverses connaissances, de répondre à leurs besoins et d'en apprendre d'eux tout autant. J'étais guidée par une patronne bienveillante qui aimait chaque enfant comme les siens. Elle les écoutait avec respect, stimulait leur autonomie, et même

⁴ Au Québec, la reconnaissance officielle des acquis est essentielle pour accéder à de nombreux emplois. Malheureusement, après seulement deux années, ce projet pilote a été aboli, rendant ces diplômes de formation professionnelle pour adultes en petite enfance invalides.

dans les situations les plus contraignantes, elle posait des limites avec douceur, empathie et bienveillance. Ses interventions étaient toujours efficaces, particulièrement avec les enfants les plus désorganisés, ceux qui avaient du mal à gérer leurs émotions, à suivre les consignes ou à s'adapter aux routines. Elle m'a transmis une précieuse leçon : si un enfant se désorganise en ma présence, cela signifie qu'il a confiance en moi. Je devais rester calme, l'accueillir sans jugement, car ce désordre était une étape de son apprentissage de soi. Pour qu'il trouve ses propres solutions et apprenne à gérer ses émotions, il avait avant tout besoin d'écoute, d'amour et, parfois, d'un câlin ! L'essentiel était qu'il puisse s'exprimer dans un environnement sécurisant, égalitaire et respectueux. En accueillant leurs émotions, les colères et leurs crises, je finissais effectivement par mieux comprendre leurs réalités, désamorcer les conflits et faciliter les apprentissages d'une gestion positive de leurs émotions. Ce n'était pas notre travail en soi, même que cette posture était souvent incohérente avec le rôle d'éducatrice en milieu scolaire qui demande parfois d'imposer des balises serrées aux enfants. Cependant, ce lien était parfois la seule relation positive qu'ils avaient avec un adulte dans leur journée. Elle m'inspirait et j'essayais d'être une bonne éducatrice, à la hauteur de son savoir-faire. J'accueillais ces petits cœurs en douceur, j'animais leurs temps libres et les écoutais. J'utilisais une technique apprise, l'éducation dite « démocratique⁵ » pour favoriser leur autonomie et je planifiais des moments amusants. Pour assurer la routine, des repas et des devoirs, je créais également des liens avec chacun-e et j'étais, témoin de leur quotidien. Une majorité d'enfants arrivaient heureux le matin, mais plusieurs revenaient en colère au dîner ou en fin de journée. Cette colère révélait souvent un malaise vécu en classe, causé par des tensions non résolues avec l'enseignant-e, un sentiment d'échec lié à une pédagogie compétitive, ou encore des situations d'intimidation ignorées. Le climat scolaire, lorsqu'il manque de sécurité affective, peut devenir une source importante de stress, surtout pour les enfants plus sensibles ou marginalisés (Doll et al., 2014 ; Eccles & Roeser, 2011). De retour au service de garde, ces émotions refaisaient surface. Il fallait parfois consoler, adapter les activités,

⁵ Il existe trois styles d'intervention auprès des enfants : directif, permissif et démocratique. Le style démocratique est recommandé pour favoriser un développement harmonieux. Il combine des règles claires avec la possibilité pour l'enfant de faire des choix et de participer à certaines décisions. Les conflits y sont perçus comme des occasions d'apprentissage, permettant à l'enfant d'exprimer ses besoins et de proposer des solutions (Gouvernement du Québec, 2023)

ou simplement prendre le temps d'écouter. Le baton de parole⁶ devenait alors un jeu précieux pour apaiser, comprendre et reconstruire les liens.

C'est ainsi qu'après quelques années de services dans une école en milieu défavorisé, à défaut de pouvoir m'asseoir pour jouer avec les jeunes, je me suis tannée. Cette profession n'était pas un jeu d'enfant. Les salaires plafonnaient vite sans jamais être très élevés, la paperasse envahissait nos journées, les budgets fondaient comme neige au soleil, et l'effet de l'école sur les enfants paraissait souvent moins positif qu'espéré. Je voyais des comportements individualistes s'installer, la performance être valorisée au détriment de l'estime de soi, et je portais chaque jour un lourd sentiment d'impuissance.

Je m'étais attachée à ces enfants et je m'étais impliquée plus que le syndicat ne l'autorisait. Je faisais des suivis avec les parents en dehors de mes heures, des remplacements et du soutien en classe, parce qu'il manquait de personnel. Je connaissais tous les enfants, même ceux dont les familles n'avaient pas les moyens de payer le service de garde. Quand le ratio le permettait, je les intégrais discrètement au groupe, le matin ou le soir, pour qu'ils puissent jouer avec les autres. Mes patronnes, deux femmes au grand cœur, comprenaient. Elles savaient qu'avant, ces enfants avaient l'habitude de jouer librement dans la cour. Historiquement, dans ce quartier ouvrier, cette cour avait toujours été un lieu de ralliement, d'exutoire et de socialisation.

Certains enfants arrivaient dès cinq heures, déposés à la hâte par un parent ou venus d'eux-mêmes parce qu'ils avaient besoin d'être dehors avant la cloche. Peu importait leur raison : cet espace leur faisait du bien. Pourtant, une chaîne et un cadenas barraient désormais la clôture après 18 h. Chaque matin, je l'ouvrais aux aurores, et chaque soir, je

⁶ Le bâton de parole (*talking stick*) est un outil emprunté aux traditions autochtones et utilisé aujourd'hui dans divers contextes éducatifs et thérapeutiques pour favoriser une communication égalitaire et respectueuse. Par exemple, une recherche en éducation collaborative montre que son usage encourage l'écoute active et l'expression partagée (Harris & Wasilewski, 2004).

le refermais religieusement. Étourdie par les cloches, les clés, les règles et les contraintes, ce cadenas était de trop. Il symbolisait tout ce que je ne pouvais plus supporter.

Du service de garde au travail de rue avec les enfants

J'ai fini par rester de l'autre côté pour rejoindre un organisme communautaire qui développait une pratique inspirée du travail de rue⁷, auprès d'enfants du primaire. Travailler dehors, dans les rues qu'ils fréquentaient naturellement, faisait plus de sens que de les contraindre à rester enfermés. Ce choix n'était pas sans risque : mes proches voyaient bien la précarité du communautaire, un secteur reconnu pour son insécurité financière et l'usure professionnelle qu'il engendre (Bourque, 2008). Mais je ne pouvais plus encaisser un salaire dans un système que je jugeais dysfonctionnel, ni mentir aux enfants.⁸

J'ai été embauchée dans un projet appelé *Trotte planète*, travail de rue 6-12 ans. Ce nouveau projet s'inspirait de la pratique du travail de rue destinée aux adultes marginalisés ou en situation d'itinérance, et notre équipe devait l'adapter pour les enfants. À l'époque, le salaire horaire de ce poste d'intervenante était semblable à celui d'éducatrice. L'emploi offrait en plus de la formation, une flexibilité d'horaire et une forme d'avancement possible dans le domaine communautaire. J'y voyais alors plusieurs avantages. Dès mon embauche, j'effectuais des interventions concrètes et je rencontrais des professionnel·le·s passionné·e·s qui partageaient généreusement leurs connaissances. Corrélativement, j'apprenais énormément de choses nouvelles.

Cet espace d'apprentissage, libre de contraintes externes, de cadres rigides et d'examens, ne reposait que sur ma volonté d'apprendre. Cette volonté était stimulée par la

⁷ Le travail de rue est une pratique d'intervention sociale caractérisée par une approche de proximité avec les personnes en situation de marginalité. Les travailleurs de rue établissent des relations de confiance avec ces individus, les accompagnant dans leur milieu de vie afin de favoriser leur inclusion sociale et leur bien-être. Cette pratique se distingue par sa flexibilité, son adaptation aux besoins spécifiques des personnes rencontrées et son ancrage dans la communauté. (Fontaine 2011)

⁸ Quinze ans plus tard, dans un autre quartier, le cadenas s'est entrouvert. La direction de l'école de mon fils, appuyée par un commissaire scolaire et la conseillère municipale de l'arrondissement, a obtenu une modification de la réglementation. Les jeunes pouvaient enfin jouer au soccer sur le terrain synthétique en soirée. Depuis, d'autres arrondissements ont suivi. Le cadenas n'a pas disparu partout, mais il a cessé d'être un interdit absolu.

curiosité, l'envie de partager et le désir de créer une nouvelle pratique pour soutenir les jeunes dans leurs défis quotidiens, à l'extérieur de l'école. J'apprenais à une vitesse plus que satisfaisante. L'idée était d'adapter le travail de rue pour les élèves du primaire, et le financement provenait d'une commission scolaire (aujourd'hui appelée centre de services scolaire). Concrètement, la mise en œuvre de ce projet a suscité de vives réactions dans les concertations jeunesse de plusieurs quartiers montréalais, ainsi que dans la communauté du travail de rue du Québec de l'époque.

À Montréal, le travail de rue trouve ses origines dans une diversité de pratiques et d'influences, parmi lesquelles l'animation sociale d'Alinsky à Chicago (Rules for Radicals ; Alinsky 1971). Ces inspirations, combinées à des mouvements humanistes, militants et scientifiques, ont façonné les pratiques d'intervention auprès des populations marginalisées dès les années 1970 dans un Québec en pleine transformation (Fontaine, 2011, p. 9-12). Avec le temps, cette forme d'accompagnement de première ligne a été adaptée à divers contextes et a inspiré plusieurs pratiques d'« outreach », comme l'organisation communautaire, la mobilisation citoyenne, le travail de rue, le travail de milieu et le travail de proximité.

Alinsky, qui avait étudié la sociologie à l'université de Chicago, a œuvré avec une approche pragmatique en interaction directe avec les communautés opprimées. Il a misé sur le développement du leadership local et, à la fin de son parcours militant, a laissé en héritage plusieurs ouvrages (Zamora, 2014). Je ne savais évidemment rien de tout cela lorsque j'ai quitté mon poste en milieu scolaire pour développer cette prétendue nouvelle pratique. J'ai vite compris que je devais assimiler des concepts d'intervention issus des sciences sociales, débattus depuis plus d'un siècle à L'école d Chicago, bien avant d'espérer inventer quoi que ce soit pour les enfants.

La pratique de proximité et ses enjeux éthiques

À notre arrivée en poste, l'Association des travailleuses et travailleurs de rue du Québec (ATTRueQ) était déjà engagée dans un débat sur la définition même de leur pratique et sur le rôle des TR. Plusieurs tensions précédaient et dépassaient notre mandat, ainsi que ma propre compréhension du financement des organismes ou de la mise en œuvre de projets

communautaires. Heureusement, j'ai eu le privilège d'être rapidement outillée par des pionnières et pionniers de Montréal. Ils m'ont sans doute aidée parce que j'étais très jeune, curieuse et un peu intense avec ma cause utopique, celle de créer des conditions optimales de réussite et de bien-être pour tous les enfants québécois. Mais je crois aussi que j'ai eu cette chance parce que j'étais réceptive à leur réalité. Après tout, personne n'était contre l'idée que chaque enfant réussisse dès son jeune âge, ni contre le souhait collectif de viser le bien-être des futurs adultes. Les véritables embûches résidaient ailleurs, dans les divergences sémantiques et les visions implicites du rôle de chacun.

À peine quelques semaines après mon embauche, je me suis retrouvée à défendre ce projet devant une soixantaine de directions et d'intervenant·e·s chevronné·e·s réunis dans une salle en rénovation prêtée par le CLSC. Intimidée, je faisais face à des professionnel·le·s aguerri·e·s qui œuvraient déjà sur le terrain, financés par la santé ou la sécurité publique. Leur mandat différait du nôtre, mais nous portions tous le même titre de travailleurs et travailleuses de rue. En réalité, nos objectifs et nos publics cibles n'avaient pourtant rien en commun.

Le problème est vite apparu dans le quotidien. Une mère travailleuse du sexe utilisait les services d'une TR adulte pour du matériel de prévention, tout en étant suivie par la DPJ. Lorsqu'elle a aperçu un « autre TR » jouer au ballon avec son fils de huit ans, elle s'est affolée. Elle craignait que cet homme barbu qui se présentait comme travailleur de rue soit en fait un prédateur, ou pire, qu'il initie son enfant à la consommation de drogues. Son inquiétude reflétait une confusion bien réelle et lourde de conséquences.

Les sacs à dos illustraient parfaitement cette ambiguïté. Les TR adultes transportaient des seringues, des condoms, des bons d'épicerie, des vêtements ou des références pour des personnes en itinérance, en situation de prostitution ou judiciairisées. Les TR auprès des adolescent·e·s, eux, disposaient de condoms, de ballons et de feuillets de prévention liés à la consommation, à la sexualité ou à l'intimidation. De notre côté, en tant qu'équipe jeunesse mandatée pour les enfants du primaire, nous respections des balises légales strictes. Nos sacs contenaient surtout des cordes à danser, des craies, des collants, des cahiers, des crayons, des petites autos, des jeux de société et quelques feuillets

d'information générale sur l'école et les ressources pour parents et enfants, traduits en plusieurs langues.

Ce décalage révélait des enjeux éthiques profonds. Pour les adultes, la confidentialité était absolue. Pour les enfants, la loi imposait le signalement en cas de divulgation ou de soupçon de maltraitance. Ces règles changeaient radicalement la posture de l'intervenant·e et rendaient impossible le transfert mécanique d'une pratique adulte vers un milieu jeunesse. Sans balises claires, nous avançons à tâtons. Après plusieurs débats, l'ATTRueQ a exigé que nous changions de nom. Trois ans plus tard, malgré nos efforts, le projet fut abandonné. Les tensions éthiques, combinées à l'instabilité du financement, rendaient la pratique intenable et faisaient peser un risque de rupture de service dommageable pour les enfants engagés dans ces liens de confiance.

Nouveau rôle et responsabilités éducatives

Même si le financement de ce projet a pris fin, les besoins des écoles face aux situations marginales sont demeurés. Au cours des trente dernières années, une panoplie d'autres rôles se sont ajoutés, répondant à des besoins croissants et diversifiés (Cyr et al., 2024). Avec le temps, la pratique a ressurgi sous d'autres formes adaptées aux réalités contemporaines. Aujourd'hui, les intervenant·e·s communautaires scolaires (ICS), les intervenant·e·s de milieu, les agent·e·s de proximité et les agent·e·s école-famille-communauté (ÉFC) jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des jeunes et de leurs familles.

Ces transformations ne relèvent pas uniquement d'une adaptation pratique. Elles traduisent aussi un déplacement de la responsabilité éducative vers l'école et ses partenaires communautaires, dans un contexte où les familles fragilisées peinent à répondre seules aux pressions sociales (Rocher, 2004). Ces nouvelles figures de l'accompagnement social témoignent d'un besoin croissant de reconnaissance (Honneth, 2000), mais elles révèlent aussi la dépendance du secteur aux financements ponctuels et aux logiques de programmes ciblés. L'école devient à la fois un lieu d'apprentissage et un espace de gestion des problèmes sociaux, brouillant la frontière entre mission éducative et intervention communautaire (Hubert, 1965; Cyr et al., 2024).

Implicitement, à mesure que le financement pour le projet Trotte-Planète diminuait et que l'organisme où je travaillais depuis deux ans était en difficulté, je me suis formée, par nécessité, au financement de projets et, par extension, à la gestion d'organismes communautaires. Parallèlement, l'accompagnement des enfants en première ligne m'apportait son lot de frustrations. Ces enfants, victimes d'iniquités et exposés à des situations toxiques auxquelles ils devaient s'adapter, restaient légalement et socialement impuissants. Leur résilience m'impressionnait, mais j'accompagnais encore une fois des jeunes dans un parcours qu'ils n'avaient pas choisi. Mon rôle consistait surtout à rendre leur réalité un peu moins difficile, sans disposer de réels leviers d'intervention, puisque toutes les démarches d'émancipation et de mieux-être restaient entre les mains des adultes ou des systèmes sociaux responsables d'eux.

En tant que porte-parole mandatée dans des concertations intersectorielles (tables de quartier, comités jeunesse, consultations municipales) ou lors d'événements politiques (assemblées publiques, rencontres avec des élus, forums sur la persévérance scolaire), j'ai également constaté que la majorité des adultes présents semblaient peu concernés par l'intérêt supérieur des enfants. Pour obtenir des résultats concrets, il fallait souvent intervenir non seulement auprès des enfants, mais aussi auprès de leur environnement (parents, autres intervenants et structures sociales), comme l'illustrent d'ailleurs les approches écosystémiques en éducation qui insistent sur l'importance de considérer l'enfant dans son milieu global (Bronfenbrenner, 1979; Larose & Terrisse, 2003). Ces expériences démontrent que l'intérêt de l'enfant demeure trop souvent périphérique dans les espaces décisionnels, dominés par des logiques institutionnelles ou partisans (Millet & Thin, 2005). Ce constat a dramatiquement éclaté au grand jour, ce qui a conduit à la Commission Laurent (2021) et, entre autres, à la nomination récente d'une Commissaire au bien-être et aux droits des enfants, dont la tâche consiste à porter ce que beaucoup d'entre nous ont constaté sur le terrain, soit l'urgence de replacer l'intérêt supérieur des enfants au cœur des décisions collectives.

À la fin de mon mandat, j'aurais pu accepter un autre emploi similaire, mais travailler auprès des enfants m'atteignait profondément. Honnêtement, après avoir déjà œuvré dans une école, l'angoisse apparaissait à l'idée d'entendre une cloche. Je vieillissais et j'étais

fatiguée. Œuvrer avec les enfants en contexte communautaire était devenu trop lourd. Je sentais un vide professionnel et j'avais besoin de me ressourcer. Je me sentais impuissante face aux violences, ordinaires ou extraordinaires, qu'ils subissaient. Cette expérience, qui m'avait donné accès à des formations utiles et concrètes, me permettait de faire des liens et de mieux comprendre ma société à travers ma propre trajectoire. Avec le temps, j'étais devenue une bonne intervenante jeunesse, mais aucune de mes formations ou apprentissages récents n'étaient officiellement reconnus par le ministère de l'Éducation. Je n'avais toujours pas de diplôme, et mon congé sans solde terminé, je ne pouvais pas non plus retourner dans une institution et appliquer sur un poste d'éducatrice. Cette tension entre compétences réelles et absence de reconnaissance institutionnelle illustre un phénomène bien documenté, soit la sous-valorisation des acquis expérientiels dans les systèmes éducatifs et professionnels (Gouvernement du Québec, 2019; Bélanger & Voyer, 2004).

De l'éducation populaire à l'université

Pendant mes années d'intervention, j'adorais assister aux formations communautaires. Elles m'ont réconciliée avec mes capacités académiques en valorisant directement mon expertise dans une perspective horizontale et non hiérarchisée. Il n'en fallait pas plus pour stimuler mon désir d'accroître mes connaissances et de mieux comprendre les réalités sociales auxquelles je participais chaque jour. Cette éducation populaire, parfois qualifiée d'« autonome »⁹, se déployait hors des institutions, dans des salles communautaires, des conférences dans des cafés ou même des ateliers dans des parcs (Courtois & Gagnon, 2001; Freire, 2013). Aucune note n'était attribuée et l'essentiel résidait dans l'échange et la

⁹ L'éducation populaire autonome (ÉPA) désigne un ensemble de démarches d'apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyennes et citoyens mènent ensemble des actions visant une prise de conscience individuelle et collective de leurs conditions de vie ou de travail, dans le but de transformer leur milieu sur les plans social, économique, culturel et politique. Elle se distingue de l'éducation populaire traditionnelle par son indépendance vis-à-vis de l'État et par son déroulement hors des structures formelles (Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine [CDÉACF], s.d.).

réflexion critique partagée. Pourtant, j’y apprenais à une vitesse phénoménale, en intégrant ces savoirs directement dans ma pratique quotidienne.

Au-delà des apprentissages, ces espaces m’ont permis de rencontrer des praticien·nes, des chercheur·es et des enseignant·es universitaires. De ces échanges naissaient des dialogues féconds, parfois inattendus, où l’expérience de terrain nourrissait la théorie et inversement. Après avoir été invitée à témoigner dans certains cours universitaires, j’ai progressivement retrouvé confiance dans ma capacité d’apprendre. C’est ainsi que j’ai trouvé le courage de m’inscrire à un certificat en intervention psychosociale, où j’ai été acceptée grâce à mes acquis professionnels et au soutien de mon employeur.

Mes débuts à l’université ont pourtant été teintés d’appréhension. L’institution intimidait, avec ses codes, ses normes implicites et la distance parfois ressentie entre théorie et pratique. Chaque cours représentait un défi, sauf lorsque l’enseignant·e transmettait son savoir avec passion, réduisant un instant ce fossé. J’ai alors pris conscience de la difficulté de la persévérance scolaire chez les adultes qui doivent concilier études et emploi, comme l’ont montré de nombreux travaux sur l’accessibilité et la réussite en éducation des adultes (Bélanger & Voyer, 2004; Rubenson, 2011). Mon parcours en a d’ailleurs porté les marques, deux sessions ayant été annulées par des grèves étudiantes, puis le manque d’argent et de temps m’ayant empêchée de terminer le certificat.¹⁰

Pourtant, rien n’était perdu. J’avais acquis des connaissances en développement organisationnel, en théories du changement et en compréhension de l’humain, autant de savoirs transférables à d’autres contextes. Même sans diplôme, je me sentais désormais outillée pour changer de domaine, armée armée par mes expériences, mes formations et

¹⁰ La résilience est déterminante dans la persévérance des étudiants postsecondaires, car de nombreux décrocheurs finissent par retourner aux études. Cette mobilité, marquée par des parcours non linéaires, dépend souvent de leur capacité à s’adapter et à réorienter leurs choix académiques. De plus, le niveau de scolarité des parents peut favoriser la réinscription après un abandon, renforçant la capacité d’ajustement des étudiants (Parkin & Baldwin, 2009, pp. 11-12)

mes lectures en sciences de l'éducation (Brookfield, 2017; Merriam & Baumgartner, 2020), qui m'ouvraient déjà de nouvelles perspectives.).

Mobilisation citoyenne

Fatiguée de l'intervention directe auprès d'enfants, je me suis tournée vers l'accompagnement des adultes en processus de changement, pensant que ce serait plus simple et moins frustrant. J'ai ensuite été embauchée pour mobiliser les résident·es d'un secteur dit « problématique », composé de logements privés mal entretenus. Les partenaires de la concertation intersectorielle avaient obtenu un financement de *Revitalisation urbaine intégrée* (RUI) pour le quartier, avec l'objectif affiché d'impliquer les citoyen·nes. Les plans paraissaient séduisants, puisqu'ils promettaient des bacs de fleurs, des jardins collectifs et des espaces verts. En pratique, mon rôle consistait à convaincre des familles fragilisées de participer à une revitalisation conçue ailleurs. Encore une fois, je me retrouvais à pratiquer un métier sans description claire, à la frontière entre accompagnement social et participation symbolique.

La mobilisation, dans son idéal, s'inscrit dans une longue histoire militante. Inspirée par des bases radicales comme celles d'Alinsky ou de Martin Luther King, elle avait pour vocation initiale de donner voix aux personnes marginalisées et de favoriser leur pouvoir d'agir. Avec le temps, elle s'est institutionnalisée et a adopté des formes plus structurées, allant de la diffusion d'une information claire et accessible, à l'implication active par des consultations publiques ou des comités de quartier, puis au transfert progressif de responsabilités vers les résident·es eux-mêmes (Arnstein, 1969; Pateman, 1970; Young, 2000; Hébert, 2016). En théorie, ce processus devait garantir une appropriation durable des initiatives et un véritable empowerment, mais comme l'ont montré plusieurs auteurs, ces démarches se heurtent souvent aux inégalités sociales et aux contraintes matérielles (Bacqué & Sintomer, 2011; Blondiaux, 2008).

En pratique, la réalité du terrain était tout autre. Cette mobilisation supposément participative se heurtait à des conditions de vie précaires, où la survie quotidienne passait avant toute forme d'engagement civique. Dans le quartier où je travaillais, que je

connaissais déjà bien par les enfants, les parents m'ont rapidement fait comprendre que leur routine ne permettait pas de s'ajouter des comités ou du bénévolat. Ils participaient quand ils pouvaient, mais leur priorité restait de se loger, de nourrir leur famille et de composer avec des conditions de vie difficiles. Plusieurs m'ont confié avoir répété les mêmes demandes pendant des années lors de consultations précédentes menées par des gens « en tailleur », sans jamais voir de changement. Ils ne voulaient pas de fleurs ni de bacs de jardin, mais des balcons solides, une cour sécuritaire, des entrées propres, des services de proximité, du transport en commun et surtout des interventions efficaces contre les vermines.

Un exemple marquant fut celui d'une mère réfugiée, seule avec trois enfants après avoir fui un génocide qui avait coûté la vie à son mari. Diplômée en médecine mais non reconnue ici, elle travaillait dans une usine pour assumer son loyer et financer ses études afin de changer de carrière. Elle a finalement réussi à sortir de cette précarité, juste à temps pour accompagner ses trois enfants vers des études supérieures. Dans le même quartier vivait une vieille dame caractérielle, artiste québécoise marquée par la fibromyalgie et par une carrière d'enseignement en Afrique. Malgré ses limites, elle représentait avec vigueur les personnes âgées dans certaines instances locales. Ces portraits se superposaient et donnaient à voir une communauté riche en potentiel, mais prisonnière de conditions structurelles défavorables.

Une scène reste gravée dans ma mémoire. La fille de cette mère m'a demandé un jour si sa maman ne pouvait pas exercer son métier de médecin au Québec parce que « le corps des Blancs et celui des Noirs sont différents ». Surprise par cette question, je lui ai répondu que nous étions tous pareils à l'intérieur, sauf que certaines personnes, malheureusement, n'avaient pas de cœur. Les mères et grand-mères présentes ce jour-là ont aussitôt pris le relais. Elles ont transformé ce moment, survenu autour d'une simple table de pique-nique, en un espace de dialogue intergénérationnel et interculturel sur le racisme, les inégalités et les conditions d'emploi des immigrantes. Cet échange spontané, né d'une interrogation enfantine, incarnait une forme d'éducation citoyenne en acte, imprévue mais profondément signifiante, bien au-delà de ce qu'un programme de revitalisation avait imaginé.

À travers les situations négatives, les cas de DPJ, de criminalité et les multiples traitements de vermines, lorsque je passais de porte en porte le soir pour mobiliser, la majorité des résident·es nous faisaient entrer pour nous offrir à manger ou à boire. Ainsi rassemblés autour d'une table ou assis sur des coussins par terre, plusieurs avaient réellement traversé vents et marées pour venir ici, et tous souhaitaient discuter. Évidemment, chacun voulait améliorer sa condition de vie et surtout celle de ses enfants, mais personne ne voulait plus se faire instrumentaliser par les gens en tailleur.

Avec le recul, je constate que ces moments n'étaient pas seulement des expériences de travail, mais des espaces d'apprentissage collectif. Sur le coup, je n'y voyais qu'un emploi, parfois décourageant, souvent épuisant. Pourtant, les discussions improvisées entre enfants, parents et aîné·es ont planté une graine en moi. Elles m'ont montré que la transmission de savoirs, le dialogue et la solidarité ne naissent pas seulement dans les institutions, mais aussi dans la vie quotidienne. Je n'avais pas encore les mots pour le dire, mais c'est dans ces instants que s'est développée une sensibilité qui me conduira plus tard à explorer d'autres manières de penser et de vivre l'éducation.

À travers les situations négatives, les cas de DPJ, de criminalité et les multiples traitements de vermines, lorsque je passais de porte en porte le soir pour mobiliser, la majorité des résident·es nous faisaient entrer pour nous offrir à manger ou à boire. Ainsi rassemblés autour d'une table ou assis sur des coussins par terre, plusieurs avaient réellement traversé vents et marées pour venir ici, et tous souhaitaient discuter. Évidemment, chacun voulait améliorer sa condition de vie et surtout celle de ses enfants, mais personne ne voulait plus se faire instrumentaliser par les gens « en tailleur ».

Avant la fin de ce mandat, j'ai dû quitter pour devenir moi-même parent. J'étais triste de quitter les familles et les enfants, mais pas l'emploi. Je ne me sentais pas adéquate professionnellement, même si ma nouvelle patronne était excellente. Avec le temps, le programme de revitalisation a fini par s'éteindre et le quartier a continué de se dégrader. Des années plus tard, certains balcons se sont effondrés, confirmant les inquiétudes des résident·es qui, depuis longtemps, dénonçaient la précarité de leurs conditions d'habitation. L'organisme communautaire situé au centre du quartier peine encore à offrir des services.

La vieille dame, elle, est restée jusqu'à sa mort. La dernière fois que je lui ai rendu visite, le quartier demeurait enclavé et un nombre incalculable de coquerelles marchaient encore au plafond des corridors du bloc, en plein jour.

Chapitre 2

Devenir mère : émergence d'une réflexion éducative

Mémoire de l'enfance et désir de rupture

La question de l'éducation s'est posée différemment au moment où je devenais mère. Je me sentais outillée avec les enfants, certes, mais cette nouvelle responsabilité m'apparaissait autant euphorisante qu'anxiogène. Je trouvais qu'il y avait déjà beaucoup d'enfants qui avaient de grands besoins non répondus sur la planète, et j'avais peu d'espoirs concernant l'avenir de l'humanité sur cette planète. Alors que toutes les autres femmes semblaient savoir ce qu'était cette fameuse fibre maternelle, et surtout si elles la possédaient ou non, moi je ne la sentais pas. J'étais partagée. Un mystérieux sentiment de joie face à l'idée de devenir maman me comblait, mais je ne me sentais définitivement pas prête.

Mes préoccupations rejoignaient principalement celles des nouvelles mères, comme la naissance et les besoins du bébé, mais elles étaient aussi colorées par mon histoire. Enfant, je ne jouais pas au « papa et maman ». Mes Barbies servaient de mannequins et je passais des heures à leur confectionner des vêtements. J'étais plutôt mal à l'aise lorsque les autres enfants faisaient dialoguer ces bouts de plastique rigide dans des scénarios imitant la vie adulte.

J'avais aussi grandi avec des parents séparés, quitté la maison tôt et, à ma majorité, j'étais en marge des normes sociales. Certes, j'avais maintenant un emploi, mais dans le communautaire, et j'allais devoir en chercher un nouveau à la fin de mes prestations de maternité. Le conseil le plus rassurant est venu de mon parrain. Devant mes incertitudes, il m'a répondu qu'il comprenait et qu'en réalité, personne n'était totalement prêt à devenir parent, même si la grossesse est planifiée. Personne ne peut prédire l'avenir ni prévoir les aléas de la vie. C'est donc inévitablement insécurisant pour tous les parents d'accueillir un nouveau-né.

Ainsi privilégiée par une grande mobilisation de la famille et des ami·es, à la naissance de mon enfant je n'avais plus de craintes quant aux premières années. Cette solidarité immédiate confirmait que le soutien social élargi joue un rôle déterminant dans la parentalité (Bronfenbrenner, 1979; Deslauriers, 2005). Ce qui m'angoissait le plus concernait plutôt ma difficulté à projeter l'éducation sur le long terme. Les écoles publiques m'avaient mise en échec et cela avait marqué mon avenir. De plus, après avoir œuvré auprès de jeunes et de familles fragilisés, j'avais accumulé des déceptions et développé une méfiance envers les institutions. Mes appréhensions ne visaient pas tant les services eux-mêmes que la manière dont ils s'exerçaient, et j'étais empreinte d'un certain cynisme politique.

Très jeune, je me rappelle que mon grand-père prenait plaisir à provoquer des débats pendant les fêtes de famille. Personne n'écoutait jamais les propos des autres jusqu'au bout. Les arguments n'étaient pas toujours constructifs et devenaient souvent blessants. Lorsque quelqu'un avait une opinion différente et l'exprimait, sa rhétorique entière se retrouvait réfutée. Cela finissait souvent par une tape sur la table ou par des commentaires blessants, du genre « ta gueule », « tu ne connais rien » ou « t'es trop jeune », qui réduisaient la personne au silence dans un climat de colère et de malaise. J'ai grandi dans ce contexte de faux débats, quelque peu autoritaires et stériles, sur divers thèmes politiques (la langue, la nation, l'économie, l'environnement). Cela fut tout de même instructif dans la mesure où j'ai pu capter des bribes de connaissances historiques et politiques au passage. Par exemple, lorsqu'une portion de la rue Dorchester est devenue René Lévesque après le décès de ce dernier, cela avait créé un tollé. Comme je n'avais aucune opinion à cette époque sur des questions politiques, j'ai appris qui était Guy Carlton, René Lévesque et le nationalisme québécois, mais honnêtement, j'ai surtout retenu qu'un changement de nom de rue pouvait suffire à provoquer des chicanes politiques et familiales.

Dès ma naissance, ma socialisation politique s'est jouée dans la sphère familiale. Alors que c'était encore peu commun, ma mère a refusé de me faire baptiser, ne voulant pas m'imposer un choix religieux avant ma maturité. Apparemment outrée par l'idée que mon âme termine dans les limbes, ma grand-mère maternelle m'aurait baptisée elle-même

dans son évier de cuisine. Pourtant, je ne me souviens pas d'elle comme étant très pieuse. Certes, « l'Ave Maria » figurait dans son répertoire et elle évoquait parfois « le p'tit Jésus » comme une figure morale qu'il ne fallait pas décevoir, mais je ne l'ai jamais vue aller à l'église le dimanche. Elle disait qu'il fallait prier parfois pour quelqu'un ou quelque chose, sans plus. Des histoires de famille racontent même qu'après son quatrième enfant en cinq ans, elle aurait renvoyé le curé venu lui dire qu'elle devait continuer à procréer.

Cette grand-mère était une cuisinière hors du commun et passait sa vie à préparer des repas pour les autres. Avec le temps, j'ai construit une image romancée de cette scène de baptême improvisé : une prêtresse en tablier, féministe libérale des années trente, qui avait un peu la foi mais surtout le désir de rassembler. Ce premier contact avec le militantisme émancipatoire, dans un conflit abstrait entre ma mère et ma grand-mère, a éveillé très tôt chez moi des questionnements métaphysiques sur la mort et sur l'être après la mort.

Ma mère et ma tante nageaient à contre-courant de leurs parents, en expérimentant le végétarisme, l'alimentation biologique, la philosophie, le bouddhisme, l'école Steiner ou les lectures d'Ivan Illich. Mon parrain, quant à lui, me parlait d'un Québec social-démocrate que sa génération avait façonné. Dans un grand mouvement de laïcité, ils ont, pour citer mon grand-père, « sacré les curés et les sœurs dehors de l'institution québécoise ». Cette révolution, tranquille mais radicale, officialisait la séparation entre l'État et les religions et transformait profondément la société québécoise. Grâce à ces discours familiaux, j'ai compris qu'entre l'époque de mes aïeux et la mienne, la société avait radicalement changé : aller à l'école était devenu une obligation mais aussi un privilège, et les luttes sociales pouvaient être tranquilles ou violentes, parfois les deux à la fois.

Dans mon enfance, c'est auprès de mon grand-père que j'ai vécu mes premiers débats politiques. Lors des fêtes familiales, il prenait plaisir à provoquer des discussions. Personne n'écoutait vraiment les autres jusqu'au bout. Les arguments devenaient blessants et finissaient souvent par une tape sur la table ou des paroles du genre « ta gueule », « tu ne connais rien » ou « t'es trop jeune », qui réduisaient la personne au silence dans un climat de colère et de malaise. Ces faux débats, autoritaires et stériles, portaient sur des

thèmes comme la langue, la nation ou l'économie. J'y ai tout de même attrapé des bribes de connaissances politiques et historiques. Quand la rue Dorchester a été rebaptisée René Lévesque, le tollé familial m'a appris qu'un simple changement de nom de rue pouvait susciter des conflits à la fois politiques et intimes.

À la préadolescence, j'ai accompagné ma mère dans son travail auprès d'élus·es. Souvent assise en dessous des tables de réunion ou dans un coin de centre d'appel, je dessinais en observant les allées et venues des attachés politiques, du directeur de campagne, de l'élus·e et des partisans. Les débats portaient sur des sujets qui me semblaient secondaires : un nom de rue, un budget, un dossier d'immigration ou même un adultère qui dérapait. Je peinais à comprendre l'aspect démocratique derrière ce cirque, et je ne voyais pas comment de telles discussions pouvaient régler la faim dans le monde. Pourtant, du haut de mes douze ans, j'avais déjà intégré le fonctionnement des campagnes électorales : le pointage, le porte-à-porte, les appels de prospection.

À l'adolescence, j'ai moi-même fait du bénévolat, puis travaillé pour divers partis afin de constituer mon premier CV. Avant même d'avoir l'âge de voter, j'avais changé de couleurs politiques plusieurs fois, constatant que les rouages n'étaient jamais motivés par la vertu. Faire campagne, peu importe le parti, revenait à endosser un mode de vie où il fallait y croire coûte que coûte. Après le référendum de 1995, désillusionnée par ces tensions partisans, j'ai décroché complètement.

À l'âge adulte, j'ai poursuivi ma socialisation politique dans des cercles militants et culturels, en marge des institutions. La majorité de mes ami·es et collègues s'investissaient dans des causes sociales et culturelles. Dans la musique underground montréalaise, plusieurs combinaient emploi conventionnel la semaine et militantisme culturel le soir et la fin de semaine. Ces troubadours ne faisaient pas que jouer : ils passaient des messages socio-politiques, défendaient des valeurs communes (égalité, antifascisme, liberté, légalisation) et pratiquaient une démocratie participative et inclusive dans leurs collectifs. Ces expériences, loin des partis politiques, m'ont appris autant sinon plus que mes cours scolaires. Contrairement aux échanges familiaux de mon enfance, ces

discussions valorisaient chaque voix, expliquaient les notions complexes et permettaient des débats passionnés mais respectueux.

Parentalité et engagement citoyen

Au moment d’avoir un enfant, j’avais accumulé une riche expérience en petite enfance, en intervention psychosociale et en participation citoyenne. Mes engagements politiques et militants s’étaient transformés, ancrés désormais dans une projection d’avenir plus pragmatique et moins idéologique. Pourtant, devenir mère m’a confrontée à une évidence. Je ne voulais pas reproduire, avec mon fils, la socialisation politique et éducative que j’avais moi-même subie, marquée par le conformisme, la hiérarchie et la négation de la parole enfantine. C’est dans cet écart entre mémoire et désir de rupture qu’a pris forme ma réflexion critique sur l’éducation, ouvrant la voie à l’exploration de modèles alternatifs.

Le débat qui m’interpellait à ce moment portait sur ce qu’on appelait un « déficit démocratique ». Cette question, souvent soulevée par les groupes en intervention sociale, en petite enfance et en éducation, restait pour moi assez abstraite. Je comprenais bien l’idée de *déficit*, mais j’avais de la difficulté à saisir ce que la démocratie pouvait réellement vouloir dire dans la vie quotidienne. À travers mes expériences de mobilisation, mes années de campagne électorale et mon travail auprès des familles et des enfants, j’avais plutôt observé que les citoyen·nes étaient, pour la plupart, épuisé·es par leur travail et trop accaparé·es par leurs réalités pour participer activement au fonctionnement collectif. C’est dans ce contexte que j’ai commencé à m’interroger sur le rôle concret des citoyen·nes dans une démocratie.

À cette époque, les organismes communautaires étaient préoccupés car ils se retrouvaient devant des propositions de financement pour des projets en prévention précoce par des bailleurs importants¹¹. En pratique, même lorsqu’ils étaient impliqués dans la mise en œuvre de ces programmes, les organismes restaient réduits à un rôle d’exécutants, sans réel pouvoir sur les objectifs ni sur les méthodes employées. Cela limitait leur capacité à

¹¹ Les bailleurs de fonds regroupaient diverses organisations finançant les organismes communautaires. Parmi eux : PACE de Santé Canada, la Fondation Lucie et André Chagnon avec 1-2-3 GO!, Centraide, et le programme Naître égaux et grandir en santé (NEGS) de la Direction de la santé publique.

proposer des approches plus globales et mieux arrimées aux besoins réels de la communauté.

En s'appuyant sur des discours scientifiques pour légitimer des interventions rapides et ciblées, ces programmes de prévention précoce reléguaient au second plan des notions comme le développement social, la solidarité et l'entraide. Les normes et comportements souhaités étaient définis par des spécialistes, excluant du processus de décision les personnes concernées et les intervenant·es communautaires. À terme, cette logique pouvait conduire à une forme de contrôle social centralisé, où les populations vulnérables se voyaient soumises à une surveillance constante et à une stigmatisation dès leur plus jeune âge. Les critiques dénonçaient surtout la centralisation et la nature déterministe de ces programmes, qui tendaient à négliger les conditions sociales et économiques derrière les inégalités, en se concentrant sur l'adaptation des individus plutôt que sur la transformation des structures. (« De l'intervention précoce à la prévention féroce », 2002)

Après quatorze mois de maternité, mon enfant était prêt à aller en garderie, mais je n'avais plus envie de travailler en intervention directe auprès d'une population sensible. Je ne pouvais pas m'inscrire dans une formation car, pour subvenir aux besoins familiaux, je devais réintégrer le marché du travail. J'ai alors postulé uniquement sur des emplois qui me permettaient, selon moi, de conserver une distance avec la clientèle ciblée et qui, je croyais, visaient l'amélioration des conditions de vie des populations fragilisées. Munie de mes expériences en mobilisation et de plusieurs formations d'appoint, j'ai posé ma candidature à divers postes de direction, de coordination, de gestion ou d'organisation communautaire. Évidemment, aucune institution ne pouvait m'embaucher, car je n'avais pas de diplôme d'études secondaires et mes heures universitaires complétées ne pouvaient pas être reconnues sans les diplômes. Malgré cela, j'ai eu la chance d'être embauchée dans une table de concertation montréalaise. À mon arrivée dans ce poste, j'avais beaucoup de volonté et une bonne expertise comme représentante des jeunes ou des organismes en réunion de concertation, sans plus. J'étais novice en gestion ou en mise en œuvre collective et, surtout, incapable d'écrire un courriel en français sans fautes. Grâce à la technologie, à l'aide de mes collègues et de supérieures dévouées, mes premières années furent remplies

d'apprentissages, de découvertes conceptuelles et de mise en œuvre d'actions concertées, ces espaces collectifs souvent présentés comme des lieux de collaboration, mais qui, en pratique, étaient traversés par des rivalités, des luttes de pouvoir et des contraintes liées aux bailleurs de fonds (Bourque, 2008; Côté, 2007). Les expériences précédentes en politique et mes connaissances acquises dans le cursus en intervention psychosociale ont également été salutaires. J'arrivais à bien saisir les défis des organisations, la dynamique intersectorielle et multiréseau ainsi que les enjeux « humains » issus des différentes collaborations ou réactions aux changements.

Pour comprendre le cadre dans lequel j'évoluais, il faut rappeler qu'à Montréal la concertation locale repose sur un modèle particulier, celui des *tables de quartier*. Ces espaces collectifs visent à mobiliser les citoyens, les organismes et les institutions autour d'actions durables pour améliorer les conditions de vie. Elles peuvent être locales, régionales, territoriales ou thématiques, qu'il s'agisse de prévention de la violence, de sécurité alimentaire ou de réussite éducative. Leur rôle est de réfléchir ensemble à la meilleure façon de rejoindre les personnes les plus isolées, d'inclure les citoyen·nes de tous âges dans les décisions qui transforment leur environnement et de mettre en œuvre des projets collectifs.

À Montréal, la municipalité a mis en place un programme destiné à soutenir les réseaux organisationnels nommés Tables de quartier (Ville de Montréal, 2006). Des groupes et des organisations, issus du secteur communautaire autonome mais également de partenaires institutionnels, participent à des démarches communes en vue d'améliorer les conditions de vie. (*ibid*). (Sénécal, G., Cloutier, G. & Herjean, P. 2008. p.192)

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, ce soutien est encadré par un accord entre la Ville de Montréal, la Direction de la santé publique et Centraide. Ces trois partenaires ont renforcé le financement, redéfini les orientations et créé en 2006 l'Initiative montréalaise de soutien au développement social local. Bien que ce programme ait proposé un modèle organisationnel clair, intersectoriel et multiréseau, chaque quartier a adapté la formule à sa réalité. C'est ainsi qu'on retrouve aujourd'hui une trentaine de tables, chacune avec une structure propre (Sénécal et al., 2010).

Le cadre de référence de l'Initiative montréalaise de soutien au développement social local, mis à jour en 2011, avait pour objectif de renforcer la collaboration entre partenaires régionaux et locaux tels que Centraide, la Direction de santé publique de Montréal (DSP) et la Ville de Montréal. Ce document définissait les objectifs, les caractéristiques des tables de quartier ainsi que les critères de financement. Il précisait aussi les rôles respectifs des partenaires et encourageait l'adoption d'un modèle de concertation intersectorielle.

Les tables, reconnues comme des instances essentielles pour la mobilisation locale, devaient respecter ces critères afin d'obtenir un financement annuel. Les principes directeurs mettaient de l'avant l'ancrage géographique, l'autonomie et la participation de tous les acteurs, y compris des citoyen·nes, afin d'améliorer la qualité de vie (Observatoire Vivre Ensemble, n.d.). Autrement dit, ces organisations rassemblaient résident·es et décideur·es pour collaborer à des stratégies intégrées portant sur les déterminants sociaux de la santé. L'objectif poursuivi était de permettre aux habitant·es d'exercer une réelle influence sur les décisions locales qui touchaient leur santé et leur qualité de vie (Bernier, Clavier, & Giasson, 2012).

Les Tables de concertation rassemblent divers acteurs, parmi lesquels des résident·es, des représentant·es d'organismes communautaires, des institutions locales comme les écoles ou les centres locaux de services communautaires (CLSC), ainsi que des décideur·es politiques. Cette diversité permet de croiser les perspectives et d'aborder les problèmes sous différents angles. Elles fonctionnent comme des espaces de discussion et de décision collective, où l'on cherche à élaborer des stratégies d'action intégrées tenant compte des déterminants sociaux de la santé. Elles encouragent aussi la participation citoyenne en tentant d'inclure des voix habituellement marginalisées.

Le processus comporte plusieurs étapes. Il débute par la mobilisation des partenaires, se poursuit par l'identification des priorités locales, puis la formulation de plans d'action et leur mise en œuvre. Chaque concertation financée doit se doter d'un plan d'action annuel et, tous les cinq ans, procéder à une planification stratégique exigée par les bailleurs de fonds. Ces derniers financent également les organismes chargés

d'accompagner les quartiers dans ces planifications, ce qui contribue à formaliser et institutionnaliser le processus.

Ce modèle comporte toutefois des limites. Les Tables se concentrent surtout sur la mobilisation des ressources et sur les conditions favorables à l'action, mais elles exercent peu de contrôle sur la mise en œuvre réelle. L'approche intersectorielle se heurte aux logiques spécialisées, obligeant parfois à revenir vers des regroupements sectoriels. Les Tables souffrent aussi d'un manque chronique de ressources financières et techniques, ce qui restreint leur capacité à agir sur des enjeux complexes. Dans les faits, les résultats se traduisent davantage par les processus collectifs et les apprentissages réalisés que par des transformations structurelles.

La véritable limite tient aux dynamiques participatives elles-mêmes. Les partenariats formés peuvent être inégaux, surtout lorsque les bailleurs de fonds jouent à la fois le rôle de partenaires et d'évaluateurs. L'arrondissement, la Ville ou le CSSS interviennent alors à titre de décideurs tout en siégeant comme partenaires, ce qui crée une confusion des rôles et responsabilités. Malgré cette complexité, ces espaces rapprochent tout de même les acteurs communautaires des pouvoirs publics et favorisent, dans certains cas, un dialogue qui mène à des projets communs (Sénécal et al., 2010).

Avec l'expérience, il est possible de nuancer ces constats. Après plus de quinze ans en concertation, j'ai constaté la difficulté d'atteindre une collaboration fluide et durable entre les réseaux communautaires, scolaires et de santé. Le roulement fréquent du personnel impose des ajustements constants, et l'ajout de partenaires institutionnels comme la Ville augmente la lourdeur administrative. La mobilisation des citoyen·nes et des professionnel·les dans les comités demeure exigeante, car il est complexe de maintenir des rencontres efficaces et de s'assurer que les plans d'action soient compris et portés par les instances décisionnelles. Pourtant, lorsque les conditions gagnantes sont réunies, ces

collaborations peuvent mener à des structures durables et significatives, construites *par et pour* les communautés¹². (Giguère, 2024, pp. 27-33).

Au départ, chaque quartier disposait d'une ressource dédiée pour soutenir la mobilisation et les actions collectives. Un salarié en soutien à la concertation devait mobiliser, coordonner et assurer le suivi des dossiers. Les comptes rendus, ordres du jour et convocations étaient préparés par les membres eux-mêmes afin de garantir que les actions se poursuivent même si le financement venait à disparaître. L'objectif était clair, renforcer le pouvoir d'agir des collectivités par la collaboration et le développement de compétences transversales (Comeau, Favreau et Fréchette, 2008).

Quinze ans plus tard, le paysage avait considérablement changé. La plupart des tables comptaient désormais plus de trois employés permanents qui assuraient la rédaction des comptes rendus, l'organisation des rencontres, la préparation des ordres du jour et la planification stratégique. Plusieurs tables obtenaient également des financements supplémentaires pour leurs employés et projets, provenant souvent des mêmes bailleurs de fonds qui soutenaient déjà les organismes communautaires. Cette évolution avait entraîné une spécialisation du rôle d'agent de concertation et, conséquemment, une hausse des salaires.

Aujourd'hui, les organisations et institutions délèguent des agents de concertation pour les représenter. Pourtant, les conditions de travail demeurent rarement optimales pour mobiliser efficacement professionnel·les et citoyen·nes autour d'enjeux locaux. Les réunions sont souvent organisées sans budget spécifique, encadrées par des ordres du jour serrés et une animation très structurée. L'inclusion est parfois freinée par un langage codifié ou des acronymes intimidants pour les nouveaux participants, alors qu'à l'inverse,

¹² « par et pour » désigne des pratiques d'intervention où les personnes concernées par une problématique sociale participent activement à l'élaboration et à la mise en œuvre des solutions, favorisant ainsi une approche inclusive et émancipatrice. (Ménard-Dunn, 2019)

consacrer trop de temps à harmoniser les connaissances peut démobiliser certains partenaires essentiels.

La question des horaires illustre bien ces défis. Pour mettre en place des actions école-famille-communauté durables comme l'accueil, la sécurité alimentaire, la prévention de la violence ou les camps, il faut concilier les disponibilités de multiples institutions. Dans une concertation, des enseignantes ont signalé être débordées par des enfants de maternelle présentant des difficultés importantes en langage, en hygiène et en adaptation. La chargée de concertation a tenté de réunir l'ensemble du personnel scolaire et des services de garde, mais il s'est avéré impossible de trouver un moment commun. Lorsque les enseignantes étaient disponibles, les éducatrices ou les professionnels ne l'étaient pas, et vice versa. La coordination aurait nécessité le financement de remplaçants ou l'attente des vacances scolaires, ce qui compliquait encore davantage la situation.

Un autre exemple concernait une élève de première année qui avait cessé de parler et de manger. Après six mois sans amélioration, les professionnel·les de l'école et du réseau de santé se rejetaient la responsabilité. L'intervenante qui accompagnait la mère a mis deux mois supplémentaires à obtenir une solution, grâce à une personne reconnue dans la hiérarchie institutionnelle. Dans ce cas, le pouvoir d'agir de la communauté s'est limité aux traces laissées dans les comptes rendus, avec l'espoir qu'un meilleur mécanisme de référencement entre l'école et les services professionnels soit un jour instauré.

Au fil de mon parcours professionnel, j'ai moi-même utilisé la rhétorique et les stratégies collectives pour atteindre les objectifs de planification ou pour favoriser la mise en œuvre de projets. Mon rôle consistait précisément à soutenir les groupes ou organismes dans leurs démarches, et la concertation s'avérait alors un outil indispensable. C'est en m'impliquant à ma propre table locale, non seulement comme agente mais aussi comme citoyenne, que j'ai commencé à réfléchir plus profondément à ce que signifiait réellement la « démocratie » des Tables et à la place qu'y occupe la notion de pouvoir d'agir, devenue centrale dans le discours des bailleurs de fonds depuis une dizaine d'années (Comeau, Favreau et Fréchette, 2008; Direction régionale de santé publique de Montréal, 2011).

Dans la littérature, développer le pouvoir d’agir signifie qu’une collectivité devient compétente, c’est-à-dire qu’elle est en mesure de répondre aux besoins des individus par ses systèmes locaux et que ces individus peuvent eux-mêmes mobiliser ces systèmes de manière efficace. Ces systèmes sont souvent structurés sous forme d’organisations, qui constituent des collectivités dites fonctionnelles parce qu’elles rassemblent des personnes partageant une fonction ou un intérêt commun (Communagir, s.d.).

En pratique, cette dimension démocratique repose sur des mécanismes organisationnels bien balisés. Comme toute organisation à but non lucratif, la majorité des Tables possède un conseil d’administration bénévole élu en assemblée annuelle. Pour participer aux activités, sauf lors de consultations citoyennes, il faut être membre ou invité. Les postes du conseil d’administration se libèrent lors de l’assemblée générale annuelle, et toute personne intéressée peut se présenter et se faire élire. Entre ces moments, c’est le conseil qui prend les décisions, alors que la direction et son équipe assument les suivis. Les membres sont convoqués en assemblée régulière ou extraordinaire lorsqu’une décision majeure doit être entérinée. Cette structure m’a souvent fait penser à un parti politique. Certaines personnes s’y investissent pleinement et jouent le jeu, d’autres restent à distance.

Ces dynamiques se reflètent dans des situations concrètes. À mes débuts, j’ai observé une concertation où des tensions fortes entouraient le financement de la Fondation Lucie et André Chagnon. Les divergences entre partenaires créaient un climat tendu, marqué par les débats sur les risques liés à l’intervention précoce. De retour à ma table, j’ai présenté ces observations et notre comité a choisi à l’unanimité de refuser ce financement, en cohérence avec ses valeurs. Cette décision a ensuite été critiquée par certains membres, qui ont perçu un manque de démocratie dans le processus. Pourtant, quelque temps plus tard, le même budget a été attribué à un organisme d’un autre territoire dont le projet figurait dans plusieurs plans d’action. Le service ainsi financé a fini par rayonner à l’échelle du Québec. Cet exemple illustre bien la tension permanente entre valeurs, stratégies et résultats concrets.

Encore aujourd’hui, il reste important de rappeler que les processus concertés ne sont pas démocratiques, même lorsqu’ils prévoient des votes ou des assemblées. Ils

relèvent plutôt d'un processus décisionnel délibératif. Dès mon premier mois de mandat, j'avais saisi cette distinction, mais j'ai longtemps peiné à la vulgariser, surtout devant des membres frustrés ou insatisfaits qui réclamaient des réponses claires. Avec le recul, je peux désormais m'appuyer sur la thèse de Borvil (2021) pour éclairer ces nuances entre démocratie et décision délibérative, nuances qui traversent l'ensemble des concertations locales et régionales.

Le processus décisionnel délibératif, souvent associé à des pratiques de gouvernance participative ou de démocratie délibérative, renvoie à une méthode collective où différents acteurs, généralement intersectoriels, échangent et délibèrent afin de parvenir à des décisions reposant sur des consensus ou des préférences majoritaires. Toutefois, cette approche ne se confond pas avec une démocratie représentative. La concertation, par exemple, implique la participation de groupes d'intérêts particuliers, qui ne représentent pas l'ensemble de la population, mais plutôt des segments spécifiques. Les décisions qui en émergent se concentrent surtout sur la résolution de problèmes complexes, influencées autant par les savoirs techniques que par les valeurs des participant·es, sans pour autant reposer sur un mandat électoral direct des citoyen·nes. En ce sens, ces processus ne garantissent ni une représentation équitable ni une inclusion universelle, ce qui les distingue de la démocratie politique au sens strict, où chaque citoyen·ne dispose d'un droit de vote égal. Ces distinctions permettent de mieux comprendre en quoi les Tables et autres instances de concertation se situent à mi-chemin. Elles enrichissent la prise de décision collective, mais sans atteindre les standards de la démocratie représentative, leur logique demeurant limitée par la participation restreinte, la représentation d'intérêts spécifiques et la recherche de compromis (Borvil, 2021).

Un autre point de divergence au sein des concertations concerne l'autonomie des organismes communautaires. Dans ce cadre, l'autonomie désigne leur capacité à préserver leur indépendance et leur pouvoir d'initiative, notamment vis-à-vis des bailleurs de fonds et de l'État. Elle leur permet de définir leurs orientations et approches en fonction des besoins collectifs de la communauté qu'ils desservent. Or, cette autonomie, bien qu'essentielle pour garantir la liberté d'action et la mission des OCA, est de plus en plus

fragilisée par les exigences de reddition de comptes imposées par l'État, notamment dans le contexte de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) (St-Germain et al., 2017).

La divergence est donc inévitable entre, d'un côté, des gestionnaires attachés à une conception rigoureuse et militante de l'autonomie, qui considèrent la reddition de comptes comme une ingérence, et, de l'autre, des directions qui administrent leur organisme comme une petite entreprise, influencées par des formations en gestion de type MBA. Ces deux cultures, placées aux extrémités d'un même spectre, apparaissent difficilement conciliables. Dans la pratique, le mieux que l'on puisse espérer est d'identifier un point de convergence permettant à chacune de mobiliser ses forces, afin que la relation partenariale ne se réduise pas à une confrontation d'intérêts, mais devienne une collaboration véritable et féconde. Cette tension entre autonomie et reddition de comptes illustre bien les contradictions auxquelles sont confrontés les organismes communautaires. Elle prépare aussi le terrain pour comprendre comment, dans le champ de l'éducation publique, la Nouvelle Gestion Publique a transformé les pratiques et redéfini les marges d'autonomie des acteurs.

Après plusieurs années de coordination de concertation jeunesse et famille, j'avais exploré les limites de ce rôle. Avec les changements de dirigeants et d'acteurs, il était temps pour moi de passer à autre chose. J'ai alors eu l'occasion d'être brièvement embauchée comme agente administrative dans un comité de parents d'une commission scolaire, peu avant l'abolition des commissaires scolaires francophones. Cette expérience m'a offert un aperçu unique du fonctionnement organisationnel d'une grande institution francophone de Montréal en transformation.

À travers ces mois d'accompagnement des parents élus sur les conseils d'établissement, j'ai aussi mieux compris le système éducatif québécois et les impacts de la Nouvelle Gestion Publique (NGP), déjà soulevés par le milieu communautaire. En résumé, la NGP transpose dans le secteur public des pratiques issues du privé. Elle vise à accroître l'efficacité, la transparence et l'orientation vers les résultats, notamment par la responsabilisation et la décentralisation des décisions. Toutefois, un outil central de cette approche, la Gestion Axée sur les Résultats (GAR), pose problème. En cherchant à mesurer

l'atteinte de résultats par des indicateurs de performance, elle risque de normaliser à l'excès les pratiques pédagogiques. Dans le contexte scolaire, cela oriente les enseignantes vers des objectifs standardisés, parfois au détriment de leur autonomie professionnelle et de la diversité pédagogique (Savard et al., 2005).

C'est ainsi qu'ironiquement, après avoir facilité la démocratie participative montréalaise, œuvré pour la démocratie scolaire et assisté, impuissante, à sa mort officielle avec l'abolition des commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 2020), je me suis spécialisée dans la mise en œuvre intersectorielle de projets en persévérance scolaire et réussite éducative, toujours sans reconnaissance d'acquis du ministère. Parallèlement, mon enfant grandissait et la question de sa scolarisation s'est posée. Puisque j'œuvrais déjà sur les activités de transition vers le primaire et qu'il m'accompagnait souvent au travail, il était prêt pour l'école. Mais devant son enthousiasme, je ressentais des craintes. J'y avais moi-même été malheureuse et m'en étais tirée non sans peine. Chaque passage dans une école me ramenait à cette question lancinante. Pourquoi devons-nous fonctionner selon un rythme institutionnel aussi aliénant?

Chapitre 3

Éducation autrement

À chaque activité de « Bienvenue à la maternelle », je ne pouvais retenir mes larmes. Il y a toujours un enfant de quatre ans qui finit par éclater en sanglots, appelant désespérément sa mère. Plutôt que de lui offrir un câlin ou d'inviter le parent à rester pour adoucir la transition, l'équipe-école colle aussitôt une étiquette : « problèmes affectifs ». Puis, une éducatrice le prend par la main, le ramène à son parent, sous les yeux d'adultes silencieux, alignés devant la direction. Chaque fois, je ressens une profonde détresse, comme si on échappait cet enfant, comme si l'on risquait de briser la joie fragile de son univers. C'est précisément ce type de traumatisme que je voulais éviter pour mon propre enfant.

Un ami, étudiant à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), m'a alors suggéré d'assister au colloque *L'éducation autrement : des écoles alternatives au unschooling*, organisé par l'Association des étudiantes et étudiants en sciences de l'éducation (ADEESE) de l'UQAM et le Réseau des écoles démocratiques du Québec (RÉDAQ). Je connaissais déjà les nuances entre école publique et privée, traditionnelle ou alternative, ainsi que des pédagogies comme Freinet, Steiner ou Montessori. Mais je n'avais jamais entendu parler d'éducation démocratique.

À part les concerts et les lieux où l'on danse, je n'aime pas les foules, je les évite. Après mon passage au certificat, mes souvenirs de l'UQAM, de ses grèves et de ses militant·es étaient plutôt négatifs. Je me rappelais surtout la compétition entre étudiant·es en classe et de longs couloirs sombres, bondés de gens pressés qui ne regardaient pas devant eux. Pourtant, la question du choix d'école pour mon enfant me stimulait et cette conférence portait précisément sur les alternatives en éducation.

Elle avait lieu un samedi de janvier, il faisait très froid. Je pouvais m'y rendre en métro, rester au chaud, amener mon enfant et éviter une foule pressée. À l'accueil, les personnes ont salué l'enfant avant moi, malgré son jeune âge. Elles se sont présentées et m'ont ensuite demandé si je souhaitais payer l'entrée, et combien. On me suggérait un prix modeste, à la hauteur de mes moyens, sans obligation de justification. Habitée à

l'organisation d'évènements culturels ou privés, j'étais perplexe. Comment pouvait-on organiser un colloque sans vente de billets ni prix fixe? Ce mystère éveillait ma curiosité encore plus que le terme *unschooling*.

Je me suis promenée toute la journée dans une UQAM presque vide, j'ai écouté les présentations et discuté avec quelques personnes. Toutes les conférences visaient à promouvoir des méthodes d'apprentissage plus ouvertes et centrées sur l'élève, où l'autonomie des jeunes et la participation active des parents jouent un rôle crucial. L'événement avait attiré des éducateur·ices, des parents et des chercheur·es intéressé·es par les innovations pédagogiques et la mise en œuvre d'écoles démocratiques au Québec. Plusieurs étudiant·es en éducation ont souligné, pendant les moments de partage, qu'ils n'avaient pas assez accès à ces pédagogies et aux options québécoises dans leur cursus.

À la fin de la journée, j'étais mitigée et un peu déboussolée. J'avais eu accès à beaucoup d'informations qui avaient bousculé mes croyances et ébranlé ma confiance en mes connaissances. Je travaillais depuis plusieurs années sur le développement et la mise en œuvre de projets pour la réussite éducative, mais je n'avais jamais vraiment réfléchi à la question des savoirs dans le système scolaire. Surtout, je croyais que mon enfant était obligé d'aller à l'école. Je réalisais que, comme les étudiant·es en éducation avec qui j'avais discuté, personne ne m'avait jamais parlé d'éducation démocratique, de world schooling (scolarisation par le monde, apprentissage par le voyage) ou d'unschooling (apprentissage libre motivé par l'intérêt intrinsèque). Je n'avais pas non plus réfléchi à la scolarisation des apprenant·es différent·es, comme les enfants doués ou les jeunes athlètes de haut niveau. Ceux-ci ne fréquentent généralement pas l'école publique du quartier, ils sont inscrits dans un établissement privé ou accompagnés d'un tuteur, avec une instruction adaptée à leurs entraînements et compétitions.

Cela remettait en question mes croyances selon lesquelles l'école, publique ou privée, était incontournable et que les savoirs étaient détenus uniquement par des maîtres. Au Québec, la Loi de l'instruction publique (LIP) encadre la fréquentation scolaire, et les parents partagent la responsabilité de l'éducation avec l'État. Par exemple, les notions inscrites au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), établies par le

ministère, sont évaluées à travers les examens obligatoires pour obtenir des crédits. En d'autres mots, il n'est pas nécessaire de fréquenter un établissement scolaire pour apprendre ces notions et avoir le droit de passer les examens afin d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES).

L'Association québécoise de l'éducation à domicile (AQED) expliquait très bien ces possibilités pendant sa présentation. Une des conférencières avait recours à des allégories marquantes. En comparant les connaissances à de la nourriture, elle disait qu'un enfant curieux exprime sa faim de savoir. Or, plutôt que de lui donner la liberté de cuisiner ce qui l'intéresse, on lui jette des guimauves au visage sans lui permettre de les attraper, puis on se félicite de l'avoir nourri. Cette image traduisait parfaitement mon ressenti devant l'inefficacité de certains dispositifs éducatifs incapables de répondre aux besoins réels des apprenant·es.

Je suis finalement ressortie de cette journée remplie de connaissances stimulantes. J'avais rencontré des pédagogues, chercheur·es, parents, enseignant·es, étudiant·es et enfants qui portaient un discours très différent de celui dominant dans les milieux traditionnels. Le menu avait été varié, allant de réflexions sur l'inclusion aux effets de la Nouvelle Gestion Publique, en passant par la neurodivergence et les témoignages de jeunes apprenant·es libres. Certains avaient fréquenté l'école avant de décrocher, d'autres n'y avaient jamais mis les pieds. En discutant avec eux, j'ai été frappée par la maturité des plus jeunes, entre six et douze ans, et par le parcours déjà professionnel des plus âgés, engagés dans leurs passions tout en poursuivant une instruction personnalisée. Une fillette passionnée de botanique faisait ses leçons le matin et s'occupait de sa production de plantes et de ses ventes en ligne l'après-midi. Un autre, passionné de dessin, travaillait déjà comme contractuel pour une entreprise internationale de jeux vidéo, tout en terminant son secondaire à domicile. Le plus surprenant, c'est qu'il avait été inscrit à l'école publique, mais celle-ci l'avait expulsé parce qu'il dessinait tout le temps en classe.

Unschooling

De son côté, *unschooling* peut se traduire par « l'a-scolarisation » ou « l'apprentissage libre motivé par intérêt intrinsèque ». Dans cette approche, l'enfant choisit lui-même les sujets

qui l'intéressent et le moment où il souhaite les explorer. Il ne s'agit donc pas seulement de déroger à l'obligation d'un cursus scolaire standardisé, mais plutôt de permettre à l'enfant de devenir maître de son apprentissage. Inspiré par des établissements comme l'école Summerhill, où aucune contrainte académique n'est imposée, l'école démocratique est simplement un lieu partagé où les jeunes s'organisent par des processus collectifs, dans lesquels les savoirs sont démocratisés, c'est-à-dire qu'il n'y a pas cursus imposé, ni tronc commun et que tout est accessible. Si un enfant veut apprendre le japonais, il est libre de s'organiser pour l'apprendre et le personnel enseignant facilitera le tout en l'accompagnant dans la mise en place de moyens permettant de répondre à ses objectifs. Ce modèle offre une liberté totale d'apprentissage, transcende l'idée de l'instruction obligatoire à l'école et conséquemment, pose inévitablement un problème légal dans plusieurs pays.

Cette expérience a profondément influencé ma réflexion sur mon rôle de parent, ma relation et mes choix éducatifs pour mon propre enfant. Il était aussi réconfortant de constater que je n'étais pas seule à questionner la pertinence du système éducatif traditionnel tel qu'il est. Si un enfant est malheureux à l'école, il existe une communauté de parents, tant à l'échelle locale qu'internationale, qui avait trouvé des alternatives. Bien que ces options demandent parfois des sacrifices, notamment financiers, elles sont bel et bien réelles et viables.

Une grande partie de ces réflexions faisaient écho à la conférence de Sir Ken Robinson « L'école tue-t-elle la créativité? » qui circulait depuis un moment parmi les professionnel·les de l'éducation avec qui je travaillais. Son nom avait été mentionné à plusieurs reprises lors de divers ateliers. Intriguée, j'ai décidé d'acheter son livre, tout juste publié après le succès de son TED Talk, et je l'ai dévoré. Dans cet ouvrage, il dresse un portrait critique des lacunes du système éducatif traditionnel en des termes accessibles qui ont résonné en moi. Il plaide pour une réforme radicale de l'éducation, dénonçant entre autres le modèle normalisé qui, selon lui, freine le développement de la créativité et ne répond pas aux besoins diversifiés des élèves. En parallèle, il propose une approche plus personnalisée et créative, adaptée aux passions uniques de chaque enfant. Il insiste sur l'importance de l'imagination, de l'innovation et de la diversité dans l'éducation, des éléments essentiels pour préparer les futurs adultes à un monde en perpétuelle évolution.

Dès le deuxième chapitre, Robinson s'attaque à la vision traditionnelle de l'éducation, qu'il compare à une chaîne de production industrielle, et propose à la place une métaphore organique. Il conçoit l'éducation comme un écosystème vivant qui favorise la diversité, la croissance et l'épanouissement naturel de chaque apprenant. Il offre ensuite des recommandations aux dirigeant·es d'établissements scolaires, les encourageant à créer un environnement propice à l'innovation et à la créativité. Il met en avant l'importance d'un leadership visionnaire, de la flexibilité organisationnelle et de l'engagement de toute la communauté scolaire. Il propose également un leadership distribué où les responsabilités et la prise de décision sont partagées entre les membres de la communauté, favorisant ainsi une plus grande implication collective et une meilleure adaptation aux besoins spécifiques de chaque enfant.

Ces idées m'ont interpellée car, dans mon travail axé sur la mise en œuvre de projets visant la réussite éducative par des changements de pratiques, j'ai souvent rencontré des défis organisationnels. Dans ses exemples, Robinson relate une expérience de transformation institutionnelle et présente un organigramme qualifié d'organique, illustré par des fleurs enracinées, des nuages et des abeilles (Robinson, 2016, p. 254). Cette image m'a immédiatement rappelé les notions de Mintzberg que j'avais souvent utilisées en gestion pour opérer des changements organisationnels. Le langage de Robinson, que je comprenais bien, et ce dessin, inspiré de Mintzberg, soulevaient une question cruciale. Comment passer de la pyramide hiérarchique ou du modèle rigide en champignon à cette forêt fleurie, symbole d'un mécanisme organique. En d'autres mots, comment l'école publique, constituée comme un centre opérationnel institutionnalisé, répondant à une double hiérarchie encadrée par des lois et des politiques, pourrait-elle se transformer en ce modèle idéal décrit dans son huitième chapitre, axé sur la création d'une culture d'apprentissage ouverte, collaborative et orientée vers l'enfant.

C'est dans la postface que j'ai trouvé une partie de mes réponses, bien que chaque réponse ait éveillé de nouvelles questions. Robinson y revisite les travaux et les théories de plusieurs penseurs influents en éducation qui ont inspiré les pratiques pédagogiques qu'il présente. Il met en lumière les contributions de Rudolf Steiner, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey et Alexander Neill, fondateur de l'école démocratique

Summerhill. Il insiste sur leur rôle dans la redéfinition de l'éducation comme processus centré sur l'élève, valorisant la créativité, l'apprentissage par l'expérience et le développement holistique de l'enfant. Cependant, il n'approfondit pas leurs théories, ce qui laisse en suspens plusieurs questions sur la nature exacte de leurs idées et les contextes où elles ont été mises en œuvre. Par exemple, il évoque les succès des méthodes Montessori ou Steiner, mais n'explique pas dans quels environnements ces approches sont les plus efficaces, ni les obstacles structurels et culturels qui peuvent rendre leur implantation difficile. Je me souvenais pourtant, en tant qu'élève, de tensions vécues entre le ministère de l'Éducation et les parents de l'école Steiner à Montréal, et encore aujourd'hui le cursus n'est pas autorisé au-delà du deuxième secondaire.

Ainsi, Robinson met en avant une éducation qui prépare les élèves à naviguer dans un monde en constante évolution, plutôt que de les former uniquement pour des examens normalisés. Il critique sévèrement les systèmes traditionnels qu'il accuse de tuer la créativité et de négliger les besoins individuels des apprenants. Il présente des exemples spécifiques de changements réussis, souvent uniques et contextualisés, comme une direction d'établissement privé disposant des budgets, de l'aval de ses supérieurs et de l'appui de son équipe. Toutefois, il ne fournit pas d'indications précises sur la manière dont on pourrait concilier l'organisation rigide des centres de services scolaires et des écoles avec les besoins individuels des jeunes et de leurs familles. Son approche ne prend pas toujours en compte la diversité des contextes culturels et économiques, notamment au Québec. Enfin, plutôt que de valoriser l'aspect coopératif qui traverse ces différentes approches, il insiste davantage sur la personnalisation de l'enseignement, suggérant que chaque élève développe ses compétences et ses forces en fonction de ses intérêts. Cette idée, séduisante, me paraissait aussi utopique et soulevait de nouvelles questions sur les effets qu'aurait une éducation entièrement individualisée sur les sociétés.

La bienveillance

Toujours en réflexion mais désormais convaincue qu'il fallait évoluer comme société pour mieux scolariser les enfants, j'ai rejoint l'été suivant une marche destinée à promouvoir les écoles démocratiques. J'y ai rencontré les personnes fondatrices du RÉDAQ, ainsi que des

membres de l'AQED et d'autres militant·es pour la démocratisation des savoirs. Tous partageaient une vision commune d'une éducation accessible, guidée par les intérêts des apprenant·es et fondée sur la cogestion.

Malgré mon enthousiasme, à mon arrivée au pied du Mont-Royal ce jour-là, j'étais gênée et, fidèle à mes habitudes, je me suis isolée pour observer. À ma surprise, le groupe respectait mon espace. Ceux que j'avais déjà croisés m'ont saluée avec bienveillance, demandant toujours mon accord avant de s'approcher. De mon côté, sans devoir parler de mon emploi ou de ma formation, j'étais simplement une mère avec un jeune enfant et je me suis sentie accueillie. On m'a ensuite invitée à la prochaine réunion pour préparer la conférence annuelle. Comme les rencontres du RÉDAQ étaient ouvertes à tous, j'ai accepté. J'ai ainsi découvert comment organiser une conférence sans prix d'entrée fixe. Il fallait obtenir des subventions ou compter sur le bénévolat de l'équipe et des conférenciers. Je me suis aussi aperçue que les personnes qui donnaient plus que le prix suggéré étaient souvent plus nombreuses que celles qui ne pouvaient rien payer.

Dès cette première réunion, j'ai expérimenté un mode d'organisation où le collectif prime sur le mécanisme institutionnel. Au début, c'était déstabilisant car très différent de mes expériences en concertation ou en organisation d'évènements. Ici, aucune hiérarchie. Le processus démocratique guidait toutes les décisions et incluait chaque personne présente, quel que soit son âge ou son statut. Chacun disposait d'un droit de vote et d'un espace pour s'exprimer. Cela rendait les décisions parfois longues, car tout devait se faire par consensus. Je me souviens par exemple d'une rencontre où il fallait choisir une couleur pour une manifestation. L'animatrice a proposé quelques options, puis les participant·es ont suggéré d'autres méthodes. Le groupe a décidé de se diviser en petites équipes pour réfléchir, puis a partagé ses choix avant de voter collectivement. Trois heures plus tard, une trentaine d'adultes et d'enfants avaient finalement adopté une couleur.

Ce mouvement m'avait d'abord intriguée par sa mission, mais c'est en participant concrètement à l'organisation de la première conférence que mon intérêt pour sa dimension politique s'est affirmé. Cela fait maintenant près de dix ans que je m'y implique. À travers les échanges et les activités, j'ai découvert de nombreux auteur·es et concepts, constaté

plusieurs défis, mais surtout observé un profond respect mutuel entre les personnes impliquées, soutenu par la pratique constante de la communication non violente. Au-delà de mon intérêt pour les écoles démocratiques et pour la lutte politique visant leur reconnaissance, c'est cette bienveillance vécue collectivement qui m'a véritablement mobilisée. J'étais aussi fascinée de voir comment les principes de la communication non violente pouvaient être appliqués dans un cadre organisationnel ou scolaire, malgré les défis que cela représentait.

Dans ses travaux sur la communication non-violente, Marshall B. Rosenberg utilise les figures allégoriques de la girafe et du chacal pour illustrer les différentes manières de communiquer. Pendant ses conférences, il utilise deux marionnettes qu'il fait parler, pour démontrer des exemples de communications problématiques. Cette allégorie lui permet de poser une réflexion profonde sur l'essence même de nos interactions humaines de façon très ludique et efficace. La girafe, avec son long cou, symbolise la bienveillance : elle voit au-delà des conflits, adopte du recul, et écoute avec un grand cœur. Son rôle est d'interpréter les comportements du chacal, proche de ses émotions et réactif, avec empathie. Rosenberg se sert de cette allégorie pour enseigner les piliers d'une communication bienveillante : observer sans juger, exprimer ses sentiments, reconnaître ses besoins et formuler des demandes claires. Ces principes transforment les échanges conflictuels en dialogues respectueux où chaque parole devient une invitation à la compréhension mutuelle. Toutefois, cette approche repose sur un point central : la reconnaissance empathique de soi.

Je me souviens du silence pesant qui régnait après une formation sur la communication non-violente à l'école. Chaque membre de l'équipe avait reçu un joli sac-cadeau contenant un cahier explicatif sur les principes de la CNV ainsi que deux marionnettes. Hormis quelques enseignantes du préscolaire et éducatrices, qui connaissaient déjà ces concepts, rares étaient ceux qui affichaient un sourire. Dans notre quotidien éducatif, pointer du doigt, donner des ordres hauts et forts faisaient partie des pratiques usuelles, perçues non pas comme de la violence, mais comme nécessaires au bien-être collectif. Je revois combien de fois j'ai dû élever la voix pour rappeler à un enfant

traînant au fond de la cour que la cloche avait sonné. Communiquer avec bienveillance exige un apprentissage, et dans un tel environnement, il était très difficile de l'appliquer et donc encore plus complexe de le transmettre. J'avais d'ailleurs quitté ce travail car, même si j'étais l'adulte « cool » que les jeunes respectaient, je n'aimais plus la personne que j'étais devenue dans ce cadre. Quinze ans plus tard, je me retrouvais pourtant à collaborer avec des personnes qui utilisaient naturellement ce mode de communication. Ces années de bienveillance martelées par la psycho avaient-elles finalement porté fruit?

Violence éducative ordinaire (VEO)

Je me suis alors mise à jour avec les travaux de la Dre Catherine Gueguen, auteure phare et populaire à ce moment. Dans son livre *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des découvertes sur le cerveau*, elle vulgarise les avancées en neurosciences et rappelle l'importance de la bienveillance dans un monde où les relations humaines sont trop souvent guidées par l'autorité plutôt que par l'empathie. Elle soutient que les pratiques éducatives autoritaires et punitives perturbent la maturation de l'enfant en exacerbant les circuits cérébraux liés à la peur et à l'agressivité. Elle montre que la violence éducative ordinaire (VEO), bien qu'apparemment « innocente », a des conséquences profondes et parfois irréversibles sur le développement de l'enfant. Selon elle, chaque épisode de violence, même mineur, active l'amygdale, cette partie du cerveau qui déclenche la peur et l'agressivité. À force d'être sollicitée, cette zone peut se dérégler, rendant l'enfant plus vulnérable à l'anxiété, à la dépression et à des comportements antisociaux à l'âge adulte.

La définition du concept de violence éducative ordinaire (VEO), telle que présentée par Gueguen, renvoie à l'ensemble des gestes, paroles ou attitudes agressives que les adultes, souvent inconsciemment, imposent aux enfants sous couvert d'éducation. Ce type de violence est qualifié d'ordinaire parce qu'il est largement accepté et banalisé par la société, à tel point que les adultes ne réalisent pas toujours qu'ils nuisent à l'enfant. Il peut s'agir de crier, menacer, humilier ou encore recourir à des punitions corporelles comme moyen de discipline. En réalité, la VEO instaure un climat d'insécurité émotionnelle chez l'enfant. Loin de le renforcer, elle fragilise sa capacité à affronter les défis de la vie. Pour Gueguen, cette violence, bien que courante, doit être remise en question et remplacée par

une éducation fondée sur la bienveillance, l'écoute et la reconnaissance des émotions de l'enfant, afin de favoriser un développement harmonieux et équilibré. Elle souligne également que cette violence, en plus d'avoir des effets immédiats sur le comportement, laisse des traces profondes à long terme. Elle prépare même un terreau fertile à la transmission générationnelle de comportements violents, puisque l'enfant qui grandit dans un tel climat risque de reproduire ces schémas dans ses propres relations sociales ou familiales. Selon elle, c'est une bombe à retardement silencieuse qui, loin d'éduquer, ébranle la structure même de la personnalité de l'enfant et réduit ses capacités à vivre sereinement et à interagir harmonieusement avec le monde qui l'entoure. Finalement, elle confirme que l'éducation bienveillante demeure encore marginale, mais essentielle.

Environ quarante-cinq ans séparent Robinson et Gueguen. Tous deux semblent proposer une réponse lumineuse à nos crises relationnelles, qu'elles soient éducatives ou interpersonnelles : la bienveillance. Mais à force d'idéaliser la nature humaine, ces discours ne risquent-ils pas de s'éloigner de la réalité et de nous laisser démunis face à la complexité de nos relations?

D'un côté, Gueguen nous invite à plonger dans l'univers des neurosciences pour comprendre combien l'amour et la bienveillance sont essentiels au développement des enfants. Or, la réalité parentale ne se réduit pas à une mécanique chimique entre cortisol et ocytocine. Que faire lorsque l'amour ne suffit pas, lorsque les ressources émotionnelles ou matérielles manquent? Son approche, aussi noble soit-elle, peut sembler éloignée du quotidien, où la bienveillance doit composer avec la fatigue, l'impatience et les tensions.

De l'autre, Marshall B. Rosenberg propose une danse subtile où chaque mot et chaque geste doivent être empreints d'empathie et d'écoute. Mais là encore, cette vision soulève des questions. Peut-on toujours se défaire de nos jugements? Le quotidien, fait de stress et d'imprévus, semble parfois incompatible avec une telle exigence relationnelle. Sa méthode repose sur une maîtrise de soi quasi constante, qui peut sembler inatteignable pour plusieurs. Pour certains, la bienveillance devient même une injonction supplémentaire dans un monde déjà trop exigeant. De plus, dans les contextes conflictuels – face à des comportements malveillants ou manipulateurs – se pose la question de ses limites. Jusqu'où

peut-on aller dans l'acceptation des besoins de l'autre sans se perdre soi-même? La bienveillance, lorsqu'elle est poussée à l'extrême, ne risque-t-elle pas de basculer dans la complaisance?

Une utopie fragile mais durable

Depuis l'aube des civilisations, la bienveillance a toujours été au cœur des réflexions éthiques et philosophiques. De l'Antiquité à nos jours, elle a traversé les cultures et les pensées pour devenir une valeur fondamentale de nos interactions humaines. Aristote, avec son concept de *philia* (φιλία), mettait en avant les relations fondées sur l'amitié et la justice comme socles de la vertu (Aristote, trad. 2004). Confucius, en Chine, prônait le *Ren* (仁), un idéal de bienveillance indispensable à une vie harmonieuse (Confucius, trad. 1998). Le Bouddha, de son côté, enseignait la *Maitri* (मैत्री), une compassion inconditionnelle envers tous les êtres, valorisée dans les textes du *Sutta Nipata* (Harvey, 2000). Les Celtes, à travers la figure du Dagda, incarnaient une sagesse protectrice et généreuse, souvent associée à la fertilité et à la prospérité (MacCulloch, 1911). Quant à la charité chrétienne, elle appelait à l'amour du prochain, une valeur centrale dans les enseignements de Thomas d'Aquin (Thomas d'Aquin, trad. 1993). Ces idéaux universels, enracinés dans des traditions diverses, ont façonné les valeurs de notre monde moderne. Avec le siècle des Lumières, la bienveillance s'est transformée en norme sociale, indissociable de la dignité humaine, du respect et de la justice (Kant, trad. 1997). Aujourd'hui, elle se trouve au centre de nombreuses approches éducatives et psychologiques. Des chercheurs comme Catherine Gueguen (2014) et Marshall B. Rosenberg (2005) soulignent son rôle crucial dans le développement émotionnel et social, insistant sur ses impacts positifs dans les relations humaines, notamment dans l'éducation et la communication (Rosenberg 2005, Gueguen 2014).

L'enjeu derrière ces discours est qu'ils peuvent laisser croire que la bienveillance est une solution simple à tous les maux. Or, la vie est plus complexe. Elle est traversée par des tensions, des défis et des crises que ni la science ni les mots ne suffisent toujours à résoudre. Gueguen et Rosenberg offrent des outils précieux, mais parfois difficiles à manier dans l'arène quotidienne où les émotions, les incompréhensions et les frustrations sont

inévitables. Cette idée de bienveillance, qui traverse les siècles, nous amène comme Robinson à réfléchir aux systèmes éducatifs que nous voulons pour les générations futures. Si l'éducation a longtemps été marquée par des méthodes autoritaires et punitives, il est désormais évident que de tels systèmes, comme le souligne Gueguen, perturbent la croissance émotionnelle et cognitive des enfants. La violence éducative ordinaire (VEO) n'a pas sa place dans une société qui aspire à l'harmonie et à l'épanouissement de chaque individu. La bienveillance ne devrait plus être une option, mais un fondement.

Dans une école démocratique, les relations entre élèves et enseignants sont horizontales, basées sur le respect mutuel et la compréhension des besoins de chacun. Les élèves y ont une voix et un pouvoir de décision sur leur apprentissage et sur la vie en communauté. Ce modèle n'est pas seulement une réponse aux défis éducatifs contemporains, il s'inscrit dans une tradition de sagesse ancienne. L'idée est de former des enfants capables de s'exprimer, d'écouter et de collaborer dans un cadre où chaque voix compte. Ces écoles promeuvent une éducation plus humaine, en phase avec les besoins émotionnels des enfants, inscrite dans une approche qui rappelle les principes fondateurs de la bienveillance millénaire, comme la girafe de Rosenberg capable de prendre du recul pour mieux comprendre les perspectives. L'objectif n'est plus seulement d'apprendre des faits, mais de grandir en tant qu'êtres humains empathiques, respectueux et responsables. La bienveillance, hier vertu individuelle et aujourd'hui norme sociale, pourrait demain devenir le fondement de systèmes éducatifs transformés, plus humains et plus justes. Pourtant, quatre-vingt-quatorze ans séparaient ce moment de la fondation de l'école Summerhill et, même après la grande réforme québécoise de 1964, aucune école démocratique n'avait émergé.

Politiquement complexe et jugé illégal, ce projet éducatif avait capté toute mon attention. Comment une éducation bienveillante, destinée au bien-être des jeunes d'aujourd'hui et cohérente avec les besoins des adultes de demain, pouvait-elle être interdite dans un monde où coexistent une multitude d'écoles?

Recherches d'alternatives à l'école

Maintenant convaincue que le modèle démocratique pouvait enrichir le Québec, je m'engageais en parallèle dans un autre projet, l'école alternative publique Alter-Égax. Un groupe de parents du quartier où je résidais souhaitait avoir accès à une école alternative, mais le secteur ne comptait qu'un seul établissement à vocation internationale qui n'admettait que très peu d'enfants chaque année. Mon enfant n'avait pas aimé cette dernière et n'avait pas été sélectionné lors du tirage au sort. Cela réglait la question. Je restais donc mitigée quant à son entrée prochaine à l'école. Selon les règlements du ministère de la Famille au Québec, l'inscription devient presque automatique dès l'âge de cinq ans, puisqu'il n'est plus possible de maintenir un enfant en garderie après cet âge. La classe de maternelle, initialement conçue pour préparer les enfants sans expérience en service de garde, est devenue un passage obligé pour tous. Je me demandais alors ce qui arrivait lorsqu'un enfant n'était pas prêt à franchir ce cap vers la grande école, et quelles options s'offraient aux familles.

Ces questions ne concernaient pas directement ma situation, mais elles reflétaient les inquiétudes de nombreux parents de mon entourage. Certains choisissaient de rester à la maison, sacrifiant un salaire pour mieux accompagner leur enfant. D'autres, plus aisés, optaient pour des établissements privés comme Montessori ou le Collège Sainte-Anne, qui proposaient des approches pédagogiques différentes. Pour les familles monoparentales ou disposant de ressources limitées, ces options n'étaient tout simplement pas envisageables. Il devenait donc important, selon moi, d'offrir au moins une école alternative publique sur le territoire. Et qui sait, avec un peu de chance, ce modèle aurait pu intégrer certains principes démocratiques. Comme j'étais déjà familière avec la création d'organismes à vocation éducative, avec les processus du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, et que j'avais des ami·es dans ce réseau, je savais que je pouvais contribuer, au moins modestement, à faire avancer ces volontés.

Ainsi, pendant quelques années, je me suis impliquée dans deux groupes mobilisés pour une école différente, en plus de poursuivre mon travail dans le développement et la mise en œuvre de services selon une approche École-Famille-Communauté dans un

quartier montréalais. Dès le départ, je savais par expérience que la création d'une école alternative dans ce cadre nécessitait de longues démarches et la mobilisation de plusieurs cohortes de parents. Je me doutais aussi que l'implantation d'écoles démocratiques prendrait encore davantage de temps. Mon enfant, de toute façon, n'aurait pas l'opportunité de commencer sa scolarité dans l'un de ces milieux, puisqu'il fallait déjà décider de son inscription à l'école... ou non.

J'ai donc appris très vite car à ce moment-là, en plus de devoir me familiariser avec de nouvelles connaissances pour choisir un cursus pour l'enfant, je me retrouvais à devoir vulgariser en urgence diverses notions qui me dépassaient, dans deux projets éducatifs distincts : la promotion des écoles démocratiques et le projet d'école alternative Alter-Égaux. Selon ma compréhension initiale, je pensais d'emblée que l'école et la maison n'étaient que des bâtiments et que, dans cette perspective un peu simpliste, l'*unschooling* n'était qu'une méthode d'enseignement alternative, sans plus. Lorsque j'ai commencé à chercher comment cela se mettait en œuvre sur le terrain, c'est le mot *déscolariser* qui revenait le plus souvent chez les militant·es francophones en éducation pour désigner cette approche. On peut toutefois croiser différents termes, tels que déscolarisation, non-scolarisation ou a-scolarisation. En y regardant de plus près, j'ai réalisé que le préfixe « dé- » implique l'arrêt d'une action ou son état inverse et que, par extension, déscolariser signifie retirer un enfant de l'école ou, tel qu'Illich l'utilise, amorcer une transformation menant à *une société sans école* (Illich, 1966). À l'inverse, le mot *scolarisation*, muni du suffixe « -ation », ne désigne pas seulement un lieu mais bien un processus qui consiste à soumettre quelqu'un à un enseignement ou à aménager un espace pour l'instruction. Conséquemment, l'*unschooling*, traduit littéralement, ne renvoie pas simplement à l'absence d'école mais à l'absence de tout processus d'instruction, ce qui en ferait plutôt une forme d'« a-scolarisation », surtout si l'enfant n'a jamais été inscrit à l'école traditionnelle. Au-delà de cette gymnastique sémantique, ces nuances terminologiques révèlent une réalité plus complexe, surtout pour les familles qui vivent cette expérience au quotidien sans forcément théoriser leurs pratiques. L'enjeu dépasse les mots ou les bâtiments et il touche à la manière dont les savoirs sont transmis. Plus je m'immergeais dans cet univers, plus l'éducation libre et autodéterminée se profilait comme une alternative

crédible à la scolarisation traditionnelle et plus j'avais envie de comprendre ce qu'était la scolarisation à domicile et la liberté dans ce contexte.

Scolariser à domicile

Le travail de Christine Brabant, présenté lors conférences de l'AQED et du RÉDAQ, a été une source majeure d'informations pour répondre à mes interrogations sur la scolarisation à domicile. Elle m'a aussi inspirée par sa gentillesse et sa générosité. À la fin de ses conférences, malgré la cohue, elle prenait toujours le temps de discuter avec les participant·es qui voulaient lui parler. Dans son ouvrage *L'école à la maison au Québec. Un projet familial, social et démocratique*, elle propose un panorama d'auteur·es phares en éducation et les résultats de sa recherche qualitative. Elle explore d'abord la contribution de philosophes à l'évolution des institutions éducatives. Aristote met la vertu et l'épanouissement de l'individu au cœur de l'éducation. Rousseau, avec *Émile*, rompt avec l'idée d'une instruction institutionnelle standardisée et plaide pour une approche naturelle et individualisée. Dewey introduit une vision pragmatique de l'apprentissage par l'expérience et insiste sur l'adaptation de l'école aux besoins de la société démocratique. Enfin, Ivan Illich, que je connaissais déjà, est célèbre pour sa critique de l'institutionnalisation de l'éducation et pour son plaidoyer en faveur de la liberté et de la décentralisation des apprentissages. Si ses idées sur l'école de l'ère industrielle et la marchandisation des services publics m'étaient familières, ses positions relayées dans certains reportages ont éveillé mes premiers questionnements profondément politiques. L'école, comme outil de contrôle social, et sa proposition d'une société sans école m'ont conduite à une interrogation majeure. Cette vision favorise-t-elle réellement l'épanouissement de l'enfant ou sert-elle plutôt un projet politique sous-jacent ?

En découvrant Brabant, j'ai été surprise par ma propre compréhension et par mon désir d'approfondir encore plus ce sujet. J'étais désormais curieuse, mais aussi avide de réponses. Cette exploration historique avait soulevé des questions concrètes sur la démocratie et l'éducation. Comment Aristote, Rousseau, Montessori, Dewey et Illich définissaient-ils la démocratie ? Je peinais à établir un parallèle entre le modèle de l'école démocratique et la société démocratique actuelle. Ce mode d'organisation collective

ressemblait davantage à ce que j'avais connu dans des communes hippies ou dans certains squats de punks et de redskins qu'aux institutions officielles comme le bureau de circonscription ou le parlement. Enfin, que signifiait l'éducation pour ces penseurs, à une époque où les droits des enfants et des femmes étaient quasi inexistantes ?

Je n'avais pas le temps alors de répondre à toutes ces questions et cela viendrait plus tard. Une certitude se dessinait toutefois. Si je laissais le choix à mon enfant, je devais en assumer les conséquences. Pour l'instant, cette synthèse me suffisait. Je devais me concentrer sur le contexte québécois actuel pour évaluer la faisabilité de la scolarisation à domicile, les tâches qu'elle implique pour des parents souvent contraints de travailler et les défis que cela représente.

Répondant à mes attentes, *les recherches de Brabant* précisent que l'éducation à domicile au Québec est encadrée par la LIP et qu'il y a des évaluations périodiques. Les parents deviennent les principaux éducateurs, responsables de la planification et du suivi des apprentissages. Pour ceux qui travaillent, il existe des options comme des horaires flexibles, du tutorat, l'aide de l'entourage ou le soutien de diverses communautés déjà organisées. Les approches pédagogiques varient entre curriculums formels et liberté totale d'apprentissage. Cela comprend aussi de nombreux défis particulièrement complexes à relever, tels que la conciliation travail-instruction, l'accès aux ressources nécessaires et les jugements sociaux exprimés par l'entourage.

Les Jugements

Les jugements faisant déjà partie de ma vie professionnelle, je comprenais bien le poids de ces préjugés qui minent les relations et freinent les changements. Au nom de l'intérêt de l'enfant, on passait souvent à côté de son bien-être. Combien de fois ai-je entendu des parents critiquer sévèrement l'organisation préscolaire parce que leur enfant n'apprenait pas à lire dès son entrée en maternelle? Ces parents, souvent, n'envisageaient la réussite qu'au travers du prisme de l'excellence académique et de la formation universitaire, en omettant que les recherches en science de l'éducation démontrent que forcer un enfant à lire et écrire trop tôt ne favorise ni sa persévérance, ni sa réussite à long terme (Gray, 2013;

Suggate, 2012). Je me souviens également de cette direction d'école qui souhaitait repenser la question des devoirs avec son équipe, consciente du fardeau qu'ils représentaient pour de nombreuses familles. Lorsque nous avons présenté la synthèse des études remettant en question leur pertinence, les réactions ont été vives. Une partie des enseignant·es a accueilli l'idée avec ouverture, mais d'autres ont résisté. Je revois encore cet enseignant, profondément ancré dans une posture autoritaire, se lever brusquement, jeter ses documents avec colère et quitter la salle. Avec le recul, je me demande si la direction n'avait pas organisé cette réunion justement pour provoquer ce dénouement, car je n'ai jamais revu cet enseignant dans ce milieu et, par la suite, la dynamique de cette équipe-école a radicalement changé (pour le mieux).

Cet atelier est finalement devenu populaire pendant ce mandat et ce ne fut pas la seule fois où j'ai dû affronter une telle hostilité. À chaque nouvelle présentation sur ce sujet dans diverses organisations, les réactions étaient les mêmes, environ la moitié de l'audience, parents et enseignants confondus, semblait dans une véritable rage à l'idée de supprimer les devoirs. « Pourtant, les recherches ne montrent pas, dans l'ensemble, d'effet des devoirs sur les résultats scolaires au primaire et leurs effets sur l'acquisition de bonnes méthodes de travail sont peu étudiés » (CSE, 2010; Collimateur, 2022). Cela me laissait perplexe, pourquoi cette résistance? Alors que l'objectif était bienveillant, comme alléger les soirées familiales ou réduire la pression sur les enseignant·es, qui se plaignaient de manquer de temps. La réalité est que la plupart des enfants passent la journée à l'école puis quittent les services de garde après 16h30. Or, la majorité de ces services refusent de superviser les devoirs, laissant ainsi les parents pris dans un conflit constant avec leur enfant autour de la table du souper. Le résultat est souvent catastrophique. De plus, pour éviter les crises, ce sont les parents qui finissent par compléter les devoirs ou donner les réponses, annulant ainsi tout l'intérêt de l'exercice. Ces réactions révélaient bien plus leurs conceptions de l'école que le véritable intérêt des enfants. Ce décalage entre la science de l'éducation et les pratiques éducatives réelles m'avait amenée à me poser une autre question fondamentale, soit à quoi sert la recherche en éducation si une part importante des enseignant·es et des parents lui tourne le dos, préférant s'accrocher à des méthodes inefficaces par habitude ou par crainte de l'inconnu? Je ne pouvais assurément pas répondre

à cela, mais je pouvais très bien comprendre le type de jugement auquel les parents devaient faire face lorsqu'ils respectaient les choix et le rythme de leurs enfants.

Les micro-agressions

Déjà, en discutant un peu de l'idée de scolariser à domicile, je recevais des commentaires tels que « tu ne peux pas devenir enseignante, tu fais des fautes quand tu écris » ou encore « l'enfant a besoin d'aller à l'école pour socialiser ». J'ai aussi eu droit à « tu vas le couper du monde et ce, juste parce que t'as un problème affectif ». Ces remarques me rappelaient tous ces commentaires étranges qui avaient stimulé ma fibre féministe plus jeune. Lorsque j'ai commencé sur le marché du travail, on me complimentait à coup de « wow, une vraie belle blonde intelligente » ou encore « de voir des jeunes femmes aussi brillantes que toi, ça donne de l'espoir aux hommes ». Pire, je pense que ces agressions se rapprochent des micro-agressions quotidiennes que mes ami·es et collègues des diverses communautés (culturelles et LGBTQ+) subissent chaque jour. Ces micro-agressions, définies comme des actes ou remarques dénigrantes envers des personnes marginalisées, ont des effets délétères sur leur bien-être et leur santé mentale (Université du Québec en Outaouais, s.d.). En particulier, les personnes racisées sont fréquemment confrontées à ces agressions subtiles, qui fragilisent leur estime de soi et peuvent mener à des troubles psychologiques (d'Almeida, 2022). Ces jugements fréquents, fondés sur des préconceptions issues de méconnaissances ou de craintes, sont blessants et, cumulés, finissent effectivement par être très agressants.

Conséquemment, même si je comprends les peurs des adultes dans l'éducation des enfants, j'ai souvent sourcillé et même coupé les ponts avec certaines personnes dont les jugements étaient finalement l'expression de valeurs diamétralement opposées aux miennes. Non, mon problème n'était pas affectif. J'étais solide sur ces questions. Grâce à mes cours en développement de l'enfant et à mon expérience, je savais que toutes les formes de violence devaient être bannies, que dormir avec l'enfant, le prendre dans ses bras et respecter son rythme n'étaient pas des lacunes affectives. Je savais aussi que je n'avais aucun diplôme et que les matières au PFEQ ne m'intéressaient toujours pas, ce qui confirmait que je n'étais pas apte à enseigner la science, le français ou les mathématiques,

du moins tant que je n'avais pas obtenu moi-même un diplôme d'études secondaires. Surtout, je savais que je ne pouvais pas devenir son enseignante, car mon rôle était de l'accompagner dans ses apprentissages, j'étais sa mère. Ma véritable problématique était ailleurs: je ne savais pas si l'école était le bon choix, ni laquelle. Sinon, quoi et comment lui enseigner ce qu'il souhaitait apprendre s'il restait à la maison, voilà mes questions.

Une fois mes insécurités évacuées concernant le possible regard d'autrui, les autres défis concernant l'accès aux ressources et méthodes dans ces dernières questions s'imposaient. Considérant que cet enfant était à une étape de sa vie où il a une grande soif de connaissances, je demeurais concrètement, encore, avec des craintes et questions quant à l'avenir d'un enfant qui ne serait pas inscrit dans aucun processus structurant. Pragmatiquement, cette réflexion soulève une question centrale, celle de l'accès aux ressources, véritable enjeu pour permettre à l'enfant de continuer de nourrir sa soif d'apprendre. Si l'école traditionnelle n'était pas son choix, que pouvais-je offrir d'autre comme options. Et, si l'enfant souhaite devenir astronaute ou médecin, comment pourrait-il y arriver s'il décide de rester à la maison ? Surtout, quels sont les coûts ?

De l'école à la maison au unschooling : ressources et limites

Les travaux de Brabant révèlent que les méthodes varient grandement d'une famille à l'autre et même d'un enfant à l'autre, et conséquemment, il est possible de conclure que les frais varient grandement. Certains enfants ont des cahiers à remplir ainsi qu'un horaire et la supervision est encadrée par les parents ou des tuteurs. À l'opposé, il y a d'autres enfants qui sont complètement libres et il n'y a aucune mesure évaluative. Il est évident que si l'enfant veut apprendre un métier, il devra s'inscrire dans un processus de formation reconnu, éventuellement. Cela comprend des critères d'admissibilité inévitables auxquels il devra répondre. Cette approche éducative s'adresse surtout à l'enfant plus jeune, puisqu'une majorité semble s'inscrire dans un cursus quelconque avant d'atteindre l'âge adulte. Concrètement, malgré ce tour d'horizon satisfaisant, je restais un peu sur ma faim sur les méthodes d'enseignement et j'avais encore plus de questions. Qu'est-ce qu'était l'autodétermination de l'enfant et le concept de liberté d'apprentissage ? Surtout, quelles étaient leurs limites et comment était évalué la progression des apprentissages dans ce

contexte ? Autrement dit, jusqu'où peut-on, réellement, accorder la liberté de ne pas instruire un enfant dans notre contexte social, sans risquer d'être accusé de laxisme par le *Département de la Protection de la Jeunesse* (DPJ).

Cette question était d'autant plus pertinente à l'époque, alors que les signalements semblaient fréquents, comme en témoignaient les parents lors des conférences de l'AQED. Leurs membres avaient accès à des services juridiques et, à mon souvenir, ces avocats étaient largement sollicités pour des dossiers considérés comme relevant de la négligence éducative. Le rôle des intervenants du DPJ est, entre autres, d'appliquer la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ). Or, si cette loi établissait certains critères généraux liés au développement et à la sécurité de l'enfant, elle ne précisait pas clairement les attentes en matière de pratiques éducatives, lesquelles relevaient plutôt de la Loi sur l'instruction publique (LIP). En pratique, les décisions relatives aux signalements laissaient donc une large place à l'interprétation des employé·es du DPJ ou des services administratifs des commissions scolaires. Cette zone grise ouvrait la voie à un arbitraire institutionnel, renforçant une forme particulière de profilage scolaire où des pratiques éducatives non conventionnelles pouvaient être perçues comme de la négligence, non pas en raison de leur nature intrinsèque, mais parce qu'elles s'écartaient des normes établies par le ministère. Cette situation a perduré jusqu'à ce que deux jeunes adultes issues d'une communauté religieuse accusent le gouvernement de ne pas les avoir protégées contre l'aliénation religieuse et de ne pas avoir assuré leur instruction, tel que la loi l'exige (Lacoursière, 2014). Cet épisode a déclenché une chasse aux écoles illégales et aux « mauvais parents », plongeant les membres du RÉDAQ, qui organisaient les conférences, au cœur d'une lutte politique croustillante impliquant des enfants. Solidaires des parents éducateurs membres de l'AQED, nous avons commencé à militer activement pour que les écoles démocratiques soient reconnues comme des centres éducatifs desservant la population d'élèves scolarisé·es à domicile. Une première école démocratique avait été mise en œuvre à Montréal tout juste avant cette cohue et elle a servi à produire des données dans un dialogue politique qui a duré quatre ans. Nous reviendrons en temps et lieu sur ces événements.

Pour l'instant, l'urgence était de comprendre quoi faire pour assurer la meilleure école et la meilleure instruction à ce gamin déjà très curieux, joyeux, sensible et surtout

rempli de questions, définitivement prêt à découvrir le monde qui l'entoure. Avec le recul, je réalise que cette quête de « meilleur » reflète d'abord le regard d'un parent inquiet, alors que mes recherches m'ont depuis montré qu'aucune éducation n'est objectivement supérieure, mais que chacune porte ses forces et ses limites. Au regard de mes interrogations, un collègue m'a proposé de lire, entre autres, Alexander S. Neill et Peter Gray. Ces deux auteurs phares, issus d'époques et de contextes différents, se complètent bien et ils m'ont effectivement aidée à choisir un environnement éducatif qui me semblait le plus adapté aux besoins de l'enfant.

Liberté : Limites légales et responsabilités sociales

A. S. Neill a écrit plusieurs livres, dont *Les Libres enfants de Summerhill*, dans lequel il présente son école comme une expérience pédagogique où prime l'autonomie totale de l'enfant. Il y expose les succès et les limites d'un environnement sans contrainte autoritaire, où les cours sont optionnels et les enfants libres de suivre leurs propres intérêts. L'approche valorise la responsabilité personnelle, l'autorégulation et le respect des rythmes individuels, sans recours à des punitions ou récompenses. Il insiste énormément sur l'importance de l'amour inconditionnel. Il montre que l'épanouissement et la santé psychologique découlent du respect des choix et de la gestion égalitaire de la vie scolaire. Cela dit, en recherchant plus d'informations concernant ses travaux, on constate qu'il a été critiqué depuis ses premiers jours. Ses interventions sans coercition, dans un milieu scolaire qui prévoyait une égalité des voix dans la gestion, le positionnaient comme un libertaire. Même des pédagogues de renom comme Philippe Meirieu, qui a conçu son site web en toute bonne foi et avec rigueur¹³, décrivent Neill comme une

figure emblématique de la pédagogie libertaire, fondateur, en 1921, de l'école de Summerhill en Angleterre. Il fait scandale, à l'époque, par ses options très « libérales » en matière de sexualité... Neill est un disciple de Rousseau et de Reich : il croit en la nature fondamentalement bonne et dynamique de l'enfant. Il met en place une « école » fondée sur les libres choix de l'élève qui décide de ses apprentissages et ne bénéficie de l'aide

¹³ Philippe Meirieu justifie la création de son site personnel, en 2005, par le besoin urgent de rétablir la rigueur intellectuelle dans le débat éducatif, souvent dévoyé par des polémiques et des critiques mal fondées. Face à des distorsions fréquentes de ses écrits et à la difficulté croissante d'accès aux savoirs pédagogiques en raison de la crise éditoriale, il entend offrir un espace de réflexion et de ressources vérifiables. Fidèle à une éthique de la transmission, Meirieu revendique une conception artisanale et autonome de ce projet, tout en sollicitant l'indulgence des visiteurs et en invitant au dialogue (Meirieu, 2005).

du « maître » qu'à sa demande. Néanmoins, Neill est confronté en permanence à la question de l'autorité : Bruno Bettelheim dira de lui que sa personnalité est tellement forte et fascinante que ses élèves, pour obtenir son estime, faisaient n'importe quoi ! En réalité, Neill fonde moins « une pédagogie » qu'il ne crée un « lieu d'éducation » dont la réussite tient essentiellement à sa personne certains diront : « à son emprise ». (Merieu s.d)

Enfin, je détenais une piste concrète et quelques réponses à mes questions quant aux clés pédagogiques des écoles dites démocratiques. Mais face à cette expérience éducative menée par un pédagogue anglais d'une autre époque, autant adulé que critiqué, je me retrouvai étourdie devant la rigueur et la validité des arguments provenant des partisans comme des détracteurs. D'autres doutes subsistaient. En toute honnêteté, lorsque des pédagogues choisissent de mettre en lumière qu'« il fit scandale, à l'époque, par ses options très libérales en matière de sexualité » (Meirieu, s.d.), cela soulève des inquiétudes pour un parent. Certes, la liberté peut être un principe fondateur, mais qu'en est-il de l'adaptation de l'enfant devenu adulte ? Que se passe-t-il si, en grandissant, il peine à trouver une place dans une société dont il a été marginalisé depuis sa naissance ? Que faire s'il évolue vers un mode de vie hors normes ? Et surtout, comment le protéger contre les adultes aux mœurs déviantes si le milieu n'est pas régulé ? J'ai donc poursuivi mes recherches sur les traces de ce libertinisme quelque peu alarmant, en découvrant qu'elles relevaient souvent davantage du scandale moral et du climat puritain de l'Angleterre de l'époque que de pratiques observées à Summerhill. Parallèlement, la simple lecture du mot « *maître* » utilisé dans ce libellé qui décrit Neill, me laissait aussi présager, entre les lignes, que sa démarche se heurtait, peut-être, à des jugements ou incompréhensions quant à la question politique.

Pour certaines personnes qui enseignent, le pouvoir et la hiérarchie dans la relation maître-élève sont des éléments vraiment (mais vraiment) importants. L'anarchie est parfois aussi, pour elles, une forme de résistance à la hiérarchie ou la discipline. Elles appellent donc cette forme de désorganisation de l'élève ou de la classe de l'anarchie ou du chaos. Cela pourrait biaiser une partie de leurs analyses ou rendre la vulgarisation problématique. C'est une hypothèse qui me semblait plausible, considérant que lorsque je discutais avec des politiciens d'éducation libre, certains m'ont dit clairement qu'ils ne voulaient pas ouvrir des écoles d'anarchistes. De l'autre côté, lorsque je rencontre des pédagogues dans différents milieux, eux s'intéressent aux écoles libres, mais je les vois grimacer lorsque je

dis que j'étudie l'éducation démocratique à partir de la science politique. Ils me répondent la majorité du temps, un peu gênés, qu'ils n'ont pas d'opinion sur le cours d'éthique et culture religieuse (citoyenneté) et qu'ils se tiennent loin de la politique. Ce à quoi je réponds, moi de même, surtout depuis que je me suis inscrite en science politique.

La première fois que je me suis retrouvée face à cette réaction inattendue, j'ai pris conscience d'une thèse implicite que je portais. Je présumais que les élus, les employés du ministère de l'Éducation et les pédagogues partageaient un socle commun de connaissances politiques et éducatives. Pourquoi avais-je cette impression ? Peut-être était-ce lié à mon propre parcours, sans diplôme formel, qui m'avait néanmoins permis de saisir certaines subtilités. Ou bien étais-je influencée par l'idée que tous ceux qui avaient suivi un parcours académique maîtrisaient des savoirs bien plus approfondis que les miens.

À cette époque, mes connaissances sur les fondements historiques, politiques et économiques de l'éducation étaient limitées. Mon travail se concentrait principalement sur le financement et la mise en œuvre de projets locaux destinés aux jeunes. Ainsi, les racines organisationnelles du système éducatif n'entraient pas dans mon champ d'analyse. Par ailleurs, la confusion entre les termes « libéraux » et « libertaires » dans les médias et articles anglophones ajoutait une complexité pour une non-spécialiste, rendant la compréhension plus ardue. Cependant, j'avais déjà saisi aisément qu'une personne en lien avec des cercles anarchistes ne devenait pas pour autant une enseignante prônant l'anarchie auprès des enfants. Par exemple, Maria Montessori, avant d'être pédagogue, était socialiste (Association Montessori de France, s.d.). Dans l'Italie de Mussolini, où l'expression d'idées socialistes pouvait être fatale, elle a choisi l'éducation. L'histoire raconte que son opposition au port de l'uniforme et à l'ingérence politique dans l'éducation marqua sa rupture définitive avec le régime fasciste (Chambat, 2024) et qu'en juillet 1936 « *le ministre de l'Instruction publique italien a décrété la cessation de toute activité montessorienne en Italie* » (Hubert, 1949, p. 370). Heureusement pour nous qu'elle s'est éloignée de la politique. En optant pour le silence et en revêtant l'habit de la pédagogue, peu importe le régime, Montessori trouva un terreau d'action, je pense, plus fertile que celui du militantisme. Même si elle a fini par suivre ses valeurs, sa vision d'une éducation universelle autodéterminée nécessitant l'intervention de l'État, tout en protégeant

farouchement l'autonomie de l'enfant, devint sa manière de poursuivre son idéal de justice sociale. En plaçant l'intérêt des enfants au cœur de son action, elle a su démontrer que cette décision, loin de limiter son influence, renforça l'impact de sa méthode, permettant à celle-ci de transcender les frontières et les époques. Sa présence aujourd'hui dans de nombreux textes éducatifs, notamment dans les rapports de la Commission Parent au Québec, témoigne de l'influence durable de son approche sur les sciences de l'éducation (Commission royale d'enquête sur l'éducation au Québec, 1966, livre 3, p. 8).

La liberté ! Pas l'anarchie

Si je fais un lien avec Neill, il semble aussi avoir eu des enjeux de nature politiques, mais ancrés dans un autre contexte social, plus libre, lui, est revenu avec un deuxième livre intitulé *Freedom, not License ! Reflexion on Education*. Traduit, le titre est *la Liberté, pas l'anarchie ! Réflexion sur l'éducation* et je trouve que cela a pour mérite d'être clair, pourtant les auteurs semblaient en faire abstraction. Leurs descriptifs se fondaient-ils sur des jugements et se perpétuaient-ils seulement à travers la critique d'un seul livre ? Peut-être était-ce un problème de traduction ? Évidemment, je me suis attardé à ce contenu dans lequel il en profite d'emblée pour mentionner qu'il a reçu beaucoup de questions de la part des lecteurs. Ce contenu ne s'adresse effectivement pas aux intellectuels et il ne parle pas de politique. D'autant plus que le style littéraire est étrange, voire un peu paternaliste. Concrètement, Neill répond candidement à des questions de toutes sortes, posées par les lectrices et lecteurs du livre précédent et il se fout complètement des normes académiques. Si nous transposions ceci à l'époque actuelle ou s'il était encore en ce monde, je crois qu'il répondrait probablement à des questions similaires encore aujourd'hui, sur les médias sociaux. Il prend ainsi le temps de vulgariser sa pensée en répondant à des questions particulières et diversifiées, portant sur les devoirs, le ménage, la sexualité des enfants et la drogue. C'est confrontant parfois, mais il faut comprendre qu'à l'époque, il n'y avait pas beaucoup de ressources pour répondre aux questions des parents qui accompagnaient le quotidien des enfants dans une société qui, comme la nôtre, s'émancipait de la religion, tranquillement. Les jeunes n'avaient pas l'occasion de rencontrer des professionnel·les, comme un·e sexologue, un intervenant·e en toxicomanie et les métiers en psycho et en travail social n'étaient pas ce qu'ils sont aujourd'hui.

Chaque réponse permet à Neill d'apporter, plus ou moins subtilement, des nuances entre liberté et anarchie, en contexte éducatif et, surtout familial. Il revient aussi sur les notions qu'il considère importantes, dont le concept d'autorégulation. À cet effet, il précise que la mère ne doit pas être parfaite, mais qu'elle doit se réguler elle-même d'abord et abandonner toutes idées préconçues sur le ménage, les sacres, etc. Il est sain pour l'enfant de jouer en prenant des risques, d'explorer sa sexualité ou de détruire des jouets. L'idée est de diminuer les attentes et d'accepter l'enfant, peu importe son comportement.

I seem to be painting a picture of an idea mother who never was on land or sea. Yet what I am trying to say is that a child cannot be more self-regulated than his mother is. Every mother must regulate herself first before she can rear a self-regulated child. She must drop all conventional ideas about cleanliness, untidiness, noise, swearing, sex play, destruction of toys, etc. Many toys should be destroyed consciously by a healthy child. No moralist, no follower of religious rites, no disciplinarian can have a self-regulated child. Self-regulation means behavior that springs from the self-not from outside compulsion. The molded child has no self; he is only a replica of his parents (Neill, 1966, p.14).

L'autorégulation est pour Neill un comportement qui émane de soi et non d'une contrainte extérieure, et avec une lecture plus contemporaine en éducation, j'en comprends que le rôle de la mère transcende aujourd'hui les genres. Cela présuppose donc que tout adulte qui accompagne l'enfant depuis la petite enfance a un rôle significatif et qu'il devrait s'autoréguler en premier lieu ; il ajoute que l'enfant ne peut être plus régulé que son parent. Qu'aucune éducation moraliste, religieuse ou autocratique ne peut produire un enfant qui sait s'autoréguler. Il souligne aussi qu'un enfant — moulé ou — façonné n'a pas d'identité (de soi) ; il n'est qu'une réplique de ses parents. Cette dernière précision ramène d'ailleurs les propos de son premier livre qui soutient que « *derrière tout enseignement se cache le désir de façonner le caractère de l'enfant* » (*Libres Enfants de Summerhill*) » (Gaudois s.d, p.1). Il en profite avec ce complément de lecture pour préciser et vulgariser tout ce qu'il avait déjà écrit, entre autres, que la véritable liberté implique un respect mutuel et l'absence de coercition, tout en refusant le laxisme, souvent confondu, à tort, avec l'anarchie. Il rappelle que les résultats académiques ne sont pas le seul critère d'évaluation du succès d'une éducation et défend l'idée qu'on doit viser l'épanouissement personnel plutôt que la

soumission à l'autorité. À travers les réponses et des exemples, il montre comment une approche équilibrée et respectueuse peut prévenir les dérives autoritaires, tout en favorisant un climat de liberté dans lequel les enfants peuvent se développer sainement. Finalement, il réitère maintes fois que l'objectif de l'éducation n'est pas de former des élèves obéissants, mais plutôt de viser l'autonomie, la pensée critique et le développement d'une responsabilité individuelle.

Ce livre est finalement rempli de conseils, à la limite de l'éthique mais francs. Cela donne un peu accès à sa personnalité et reflète bien l'époque à partir de laquelle il écrit. À la fin, sa dernière réponse, créative et sincère, à la question d'une personne qui voulait ouvrir une école type Summerhill, m'a marquée et ce n'est qu'aujourd'hui que j'en comprends vraiment le sens : « *Only Punch's advice to those about to marry—don't. Unless you are prepared to go through a plethora of difficulties and have the guts to face them and overcome them, don't open a school* » (Neill, 1966, p.135).¹⁴

On pourrait traduire ainsi : « Suivez le conseil de Punch aux personnes sur le point de se marier, ne le faites pas. À moins d'être prêt à traverser une multitude de difficultés et d'avoir le courage de les affronter et de les surmonter, n'ouvrez pas d'école. »

Aujourd'hui, même si je suis loin de l'Angleterre de cette époque, après avoir collaboré à la mise en œuvre de différents projets et organismes à but non lucratif à caractère éducatif, en plus d'avoir tenté de faire ouvrir une école alternative publique, je suis admirative de toutes les personnes qui ont ouvert ces écoles, car cela comprend effectivement de multiples défis.

Neill ajoute, également

If you are going to run a school, it would be best to get married first. A teacher who has no sex life is always in danger of conceiving an unconscious fixation on a pretty girl of 15. This statement applies to teachers of both sexes. (Neill 1966, p.132)

¹⁴ La formule « Punch's advice » provient du magazine satirique anglais *Punch*, qui publia en 1845 le trait d'esprit « Advice to those about to marry—don't », devenu proverbial en Angleterre.

Il dit ici, littéralement traduit, que « si on souhaite diriger une école, il serait préférable d’être marié au préalable. Un enseignant sans vie intime risque de développer inconsciemment une fixation sur une élève de 15 ans. Cette observation s’applique aux enseignants des deux sexes ». Cela montre qu’il reconnaissait que des enjeux de cette nature existaient à l’époque et qu’il ne prônait pas nécessairement des mœurs tordues. D’un œil contemporain, il est aussi possible avec cet extrait de voir des différences claires entre sa société et celle d’aujourd’hui concernant la sexualité, mais, par extension, il est aussi possible de constater qu’il reste encore beaucoup de travail à faire à ce sujet. En révisant ces lignes, je m’interrogeais quant à la pertinence de ce dernier conseil pour mon travail de recherche actuel quand, soudainement, les sites web de nouvelles partagent un article : « Inconduites sexuelles : au moins neuf éducatrices de la Cité-des-Prairies suspendues ou congédiées » (Payant, 2024). Cet article rapporte la suspension ou le congédiement de neuf éducatrices d’un centre de réadaptation pour jeunes en difficulté. À la suite d’un signalement, une enquête interne a révélé plusieurs incidents, certains impliquant des relations sexuelles. L’article soulève de graves questions sur la sécurité des jeunes dans une institution de réadaptation hyper régulée. Bien que la rapidité de la réponse des gestionnaires témoigne d’une prise en charge sérieuse, la situation expose des failles immenses dans le suivi du personnel et dans la prévention d’abus, en particulier au sein d’organisations qui devraient théoriquement protéger les jeunes. Espérant que ce cas encourage des réformes en matière d’approche éducative, d’encadrement et de formation du personnel pour éviter de tels incidents à l’avenir. En attendant, cela me permet de mettre en lumière que, bien que particulier, ce conseil de Neill était significatif d’une réalité taboue qui est encore d’actualité.

Finalement, en terminant cette section sur Neill, j’ai relevé un dernier conseil, intemporel, qui rejoint l’histoire de Montessori :

Keep your opinions to yourself. I have known young Communists in factories who proclaimed their politics from the housetops. They were fired not of course because of their politics, oh, no -the firm was lust reducing its over- head. If you go around saying you are an atheist or a sex reformer, you are in danger. Wait until you are established, and then you can say what you like (Neill 1966, p.131)

En résumé, garde ton opinion pour toi, attends d’être établi et, à ce moment, tu pourras dire ce que tu veux. Avec ce quasi-aphorisme, il met en garde la personne qui souhaite ouvrir ce type d’école contre les critiques et lui conseille de se protéger. Il expliquera plus loin qu’il a étudié en éducation, même si ce n’était pas plaisant pour lui, avant d’ouvrir une école, et qu’aujourd’hui, aucun inspecteur du gouvernement ne peut lui dire qu’il n’est pas un pédagogue qualifié. Finalement, ce pédagogue, aussi fascinant que polarisant dans ses propos et dépeint comme un être unique, était lucide. Il aurait certainement une pertinence au panthéon des philosophes de l’éducation, s’il y en avait un. En revanche, ces nouvelles perspectives proposées augmentaient considérablement mes interrogations sur l’aspect politique de l’éducation, et elles ne m’aidaient pas avec mes questions pragmatiques sur la réussite éducative des enfants libres. Par chance, on m’avait aussi recommandé de lire Peter Gray, un chercheur états-unien en psychologie, spécialisé dans le jeu et le développement de l’enfant, qui venait de publier *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, un livre montrant comment le jeu libre est essentiel au développement émotionnel et cognitif des enfants.

Éducation autodirigée (*self directed learning*)

À la lecture de cet ouvrage, mon expérience et mes formations ont refait surface, ce langage était pour moi plus clair. Gray soutient que l’instinct de jouer est une force évolutive prépondérante qui permet aux enfants de devenir plus autonomes, créatifs et résilients face aux défis de la vie. L’enfant ne s’ennuie effectivement jamais, il joue ! Au début, il dort, boit et grandit, ensuite, les périodes d’éveil s’allongent. Initialement, tout son univers est constitué de jeux et si vous le laissez seul, ni une ni deux, il va assurément trouver quelque chose à faire. Dans une perspective plus moderne, lui aussi critique les systèmes éducatifs qu’il juge trop structurés et contraignants et, décidément, à quelques détails près, ses propos rejoignent ceux de plusieurs, tels que Montessori, Steiner, Illich et Neill. Mais son approche m’a immédiatement sortie d’une forme d’utopie engendrée par des expériences éducationnelles lointaines, réactives à des systèmes étatiques anciens, pour me plonger en psychologie de l’éducation, centrée sur l’enfant, ses besoins et son développement.

Au fil des pages, il fait apparaître une éducation autodirigée (*self directed learning*) comme une approche où l'enfant est le principal acteur de son apprentissage. Contrairement aux systèmes éducatifs traditionnels qui imposent des programmes et des évaluations, l'éducation autodirigée repose sur la liberté de l'enfant de choisir ses propres activités et de déterminer son rythme d'apprentissage. Pour ce faire, il s'appuie sur des études anthropologiques et des observations de la Sudbury Valley School pour montrer que, lorsque les enfants sont libres de suivre leurs passions, ils développent non seulement des compétences académiques, mais aussi des aptitudes sociales et émotionnelles cruciales pour s'adapter au monde moderne. Il précise que cette approche respecte les instincts naturels des enfants, notamment leur curiosité innée, leur désir d'explorer, de jouer et d'apprendre à travers des expériences concrètes. En laissant les enfants explorer des environnements sociaux diversifiés et résoudre des problèmes par eux-mêmes, ils acquièrent une autonomie renforcée.

Cela m'a stimulée à en savoir plus et, en cherchant un peu plus sur Gray, il est possible de trouver aisément de l'information complémentaire. Ses travaux précédant le livre ont été pour moi réconfortants, car plus faciles à lire, et il y répondait à des questions claires en utilisant des moyens concrets que je comprenais bien, tels que des entrevues et questionnaires. C'est évidemment la recherche titrée « Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education? » qu'il a écrite avec David Channoff, fondateur de l'école démocratique Sudbury Valley School (SVS) à Farmingham au Massachusetts, en 1986, qui a attiré mon attention, car je me demandais depuis un moment quel était l'impact à long terme de ce type de milieu sur les apprenant·es. En lisant ses résultats, j'ai enfin pu me libérer de ce poids décisionnel quant au choix de l'école pour mon enfant. Certes, cette étude n'était pas parfaite et elle comprenait assurément des conclusions qui ne permettent pas de généraliser, en plus de posséder des biais de sélection présumés à la marginalité de la proposition éducative. Autrement dit, les répondant·es de cette école unique sont peu nombreux, il est donc impossible de savoir si cela peut s'appliquer dans un contexte plus large. De plus, puisque cette école est privée, les familles des diplômé·es proviennent toutes de milieux socio-économiques favorisés, et cette donnée est une des conditions gagnantes à la réussite éducative peu importe le milieu

scolaire. Pour augmenter les parcours linéaires conventionnels (primaire-secondaire-cégep-université), il faut ajouter à l'aisance économique un haut niveau de scolarité des deux parents (Chouinard et al., 2010). Au-delà de ses limites, la recherche de Gray et Chanoff sur les diplômés de la SVS montre que, malgré une éducation non conventionnelle, ces anciens élèves accèdent sans difficulté à l'enseignement supérieur et s'épanouissent professionnellement. Leur parcours met en lumière des compétences essentielles développées par cette approche comme la responsabilité individuelle, l'initiative, la curiosité, ainsi qu'une aptitude à interagir efficacement avec autrui, tout en intégrant durablement les valeurs démocratiques au cœur de leur vie. Ces statistiques et justifications étaient pour moi convaincantes, puisqu'elles étaient cohérentes avec toutes les données que j'avais eu l'opportunité d'analyser auparavant.

J'avais, entre autres, déjà eu la chance d'assister à quelques présentations de Michel Janosz¹⁵ dans le cadre de mon travail. J'étais jeune, intimidée par les chiffres, les professionnel·les et les universitaires. Je me souviens la première fois, assise au fond de l'auditorium, j'étais prête à me sauver discrètement, mais je me rappelle avoir été finalement absorbée par sa présentation. Mon intérêt de découvrir ses méthodes et résultats m'a collée au banc et c'est ainsi que j'ai découvert deux choses : un enseignant autant passionné que pertinent qui vulgarisait à merveille des choses que je ne pensais jamais être capable de comprendre et ma propre capacité à être intéressée, puis à saisir ces choses que je trouvais initialement abjectes, comme des statistiques.

Ainsi, lorsque j'ai lu les travaux de Gray et ses collègues, mes formations et mon parcours m'avaient donné des bases pour le comprendre. Mes questionnements sur le concept « démocratique », ses valeurs et sa mise en œuvre ont alors quintuplé, mais mon cœur de maman était rassuré. À ce moment, je savais qu'en choisissant l'école publique régulière les chances d'atteindre l'université de l'enfant étaient moindres. Que la distance

¹⁵ Michel Janosz est professeur à l'École de psychoéducation de l'Université de Montréal et directeur du Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES). Son expertise porte notamment sur les trajectoires scolaires et les facteurs influençant l'engagement des élèves ([Université de Montréal, s.d.-a](#); [Université de Montréal, s.d.-b](#))

parcourue matin et soir est un enjeu important et que l'école privée, alternative ou traditionnelle, en plus de frais inhérents, nécessiterait un long voyage. Je savais aussi que, peu importe le choix, l'école, à la maison ou la liberté, cela comprendrait divers défis. J'étais prête à tout.

Finalement, je savais que ce choix n'était pas facile et, surtout, j'étais maintenant convaincue que ce n'était pas à moi de le faire. La personne qui apprend, aussi petite soit-elle, doit être consentante pour pouvoir réellement s'engager dans le processus d'apprentissage.

Liberté de l'enfant et autodétermination : le choix de l'enfant

Sans en être consciente, j'avais déjà expérimenté ce que signifiait réellement laisser l'enfant maître de ses choix. Dès sa naissance, nous nous sommes adaptés à ses besoins et, bien que mon congé de maternité se terminait, j'ai attendu qu'il soit, selon moi, prêt pour la garderie. C'était une époque où il était encore possible d'inscrire l'enfant à temps partiel, sans subir trop de jugements sociaux et surtout, sans être obligé de payer les frais à temps plein. Cet enfant était particulièrement heureux, il était donc important pour nous de pouvoir le laisser dans un milieu de garde au besoin et de le retrouver aussi enthousiaste à la fin de la journée.

Il a débuté graduellement, mais a rapidement demandé d'y aller tous les jours. Cependant, vers ses trois ans, les choses ont changé. Alors qu'il participait volontiers à la routine matinale, il s'est mis à refuser d'y aller, s'agrippant aux barreaux des escaliers en signe de protestation. Grâce à la flexibilité de mon travail, j'ai pu l'emmener avec moi et prendre le temps de comprendre sa réaction. J'ai découvert qu'à la garderie, les changements récents, comme l'augmentation du nombre d'enfants, un local bruyant et une éducatrice qui haussait la voix, le rendaient malheureux.

Ce recul pour écouter son besoin de changement n'était pas instinctif ; ma formation en petite enfance m'y avait préparée. Je connaissais l'importance de la confiance mutuelle qui s'installe dans une relation où l'enfant se sent entendu, sans être contraint. Finalement,

il a choisi un milieu familial multiâge que je n'aurais jamais sélectionné moi-même, mais où il s'est pleinement épanoui jusqu'à la maternelle.

Certains paradigmes de liberté pour les parents sont ainsi possibles au Québec, jusqu'à cinq ans. Aujourd'hui, en théorie, ils peuvent utiliser des services de garde diversifiés selon leur mode de vie. Cependant, en pratique, les garderies sont obligatoires à temps plein et, depuis les dernières décennies, les enfants inscrits y sont de plus en plus jeunes. Sinon, les familles se débrouillent pour rester avec l'enfant jusqu'à son admission à l'école.

Le débat sur les services de garde à l'enfance semble d'ailleurs toujours aussi houleux qu'à l'époque pour les parents de jeunes enfants. Élisabeth Dufresne, éducatrice et conférencière, anime depuis quelques années le podcast *Les Émergents*, dans lequel elle partage ses connaissances et réflexions (Dufresne, 2024). Dans l'épisode 17 du podcast *Les Émergents*, elle exprime son souhait de ne pas envoyer ses futurs enfants en garderie et elle mentionne d'entrée de jeu que c'est un sujet très sensible, avec différents points de vue et plusieurs nuances à considérer. Élisabeth Dufresne y partage entre autres ses observations issues de son travail en tant qu'éducatrice, où elle a pu constater les impacts des structures de garde sur le développement des enfants. Elle souligne l'importance de l'attachement sécurisant et du jeu libre, éléments parfois limités en milieu de garde (Dufresne, 2024).

À l'opposé, *La Presse* souligne que des enseignant·es sondé·es mentionnent qu'il y a des lacunes comportementales et langagières jugées alarmantes chez plusieurs enfants (Duchaine & Lacoursière, 2024). Au-delà des débats et des défis ou de la pression sociale et institutionnelle que subissent les parents et les enseignant·es, il est possible de comprendre que les craintes soulevées à l'époque concernant la prévention précoce et l'institutionnalisation des services en petite enfance se sont confirmées. Les problèmes sont traités de manière fragmentée, sans aborder les racines systémiques des inégalités sociales (De l'intervention précoce à la prévention féroce », 2002 []).

L'effet du système en petite enfance québécois crée deux groupes distincts d'enfants à l'école publique, dès la maternelle. D'un côté, ceux qui répondent aux attentes,

et de l'autre, ceux qui n'y arrivent pas. Cette segmentation engendre par la suite des défis organisationnels incommensurables. Même si la maternelle 4 ans devenait une norme, cela ne résoudrait pas les problématiques initiales d'adaptation et d'acquisition des bases essentielles. Sans un véritable continuum éducatif intégrant la communauté, la famille et l'école, la transmission de valeurs et de compétences durables restera insuffisante pour préparer les enfants à leur avenir (Giguère et al., 2024).

Au moment de sa dernière année en garderie, ce petit être que j'ai la chance d'accompagner était définitivement dans le groupe des enfants qui s'adaptent facilement au préscolaire, et j'avais déjà un bon lien avec lui. À cet âge, il était très curieux et sa confiance en lui était solide, je n'avais donc aucune crainte quant à son intégration à l'école. J'ai pu aisément lui remettre les clefs de sa scolarisation en lui laissant le choix. J'avais beaucoup lu et j'étais prête à toute éventualité, mais, considérant les défis des personnes marginalisées, je ne voulais pas qu'il se sente en marge de la société s'il ne le désirait pas.

Concernant l'école, mes craintes portaient surtout sur le ratio, c'est-à-dire le nombre d'élèves par adulte, car c'était la plus grosse école publique du quartier. En maternelle, il atteignait dix-huit enfants pour une enseignante et, à l'échelle de l'établissement, le nombre total dépassait les huit cents. Comme les écoles étaient pleines, un libre choix dans une école plus petite était impossible.

Au-delà de ma réalité de parent, j'avais aussi des doutes quant à sa capacité à faire un choix éclairé. Comment pouvait-il savoir s'il voulait aller à l'école ou non puisqu'il ne l'avait jamais expérimentée ? Considérant qu'il n'y avait aucune obligation à cinq ans, mais que tous les enfants de son âge y entraient, je lui ai expliqué qu'il existait des lois et des politiques obligeant les parents à assurer l'apprentissage de certains contenus. Je lui ai présenté le PFEQ et les notions de base comme lire, compter et écrire. Il a validé avec enthousiasme son désir d'apprendre ces notions, un jour ou l'autre. Je lui ai expliqué ensuite que, pour ce faire, il pouvait s'inscrire dans une école et suivre le rythme ou rester à la maison et avancer à son propre rythme. L'important pour moi était qu'il soit heureux dans le milieu qu'il fréquente et qu'il comprenne la différence entre l'école comme milieu social et la classe comme espace d'instruction.

À cette époque, il me suivait souvent dans mes activités professionnelles et mes autres engagements. Il avait déjà une idée des différents modèles alternatifs existants et nous avions aussi visité ensemble plusieurs écoles publiques. Son aisance dans ces milieux lui permettait de se projeter sereinement. Les seules règles établies étaient les mêmes que pour toutes ses activités, à savoir avoir un intérêt sincère, relever les défis et respecter l'engagement pris jusqu'à la fin, comme pour ses cours de natation. Il adorait nager, mais il résistait parfois à s'y rendre, avançant des arguments tels que l'inconfort de se mouiller ou de sécher ses cheveux. La routine était néanmoins maintenue, il se rendait à la piscine, finissait toujours par entrer dans l'eau puis en ressortait fier et satisfait de ses efforts. Cette approche visait à encourager sa persévérance sans imposer de contraintes excessives, tout en cherchant des solutions adaptées lorsque certaines activités ne correspondaient plus à ses intérêts ou à ses besoins.

Il a finalement choisi l'école de quartier et, dès son inscription, j'ai compris que je devais adapter mon discours face aux incompréhensions et aux jugements du personnel scolaire concernant mon approche éducative. Bien qu'il ait opté pour un chemin plus traditionnel, c'est lui qui décidait, et mon rôle était de l'accompagner dans ce processus. Cela incluait d'expliquer à son entourage les nuances de cette approche. Par exemple, dans l'essence radicale de ce paradigme, le terme « mon enfant » est inapproprié, puisqu'il ne m'appartient pas. Il est une personne en devenir qui a besoin d'épanouissement. Mon rôle, à chaque stade de son développement, était de m'assurer qu'il comprenne bien la situation afin qu'il puisse prendre des décisions éclairées et, si nécessaire, en assumer les conséquences.

Je peux confirmer aujourd'hui qu'il est extrêmement exigeant de maintenir une posture différente dans notre société actuelle. Lorsque j'explique que la prise de décision revient à l'enfant, peu importe son âge, la réaction est presque toujours la même. La personne comprend que, si l'enfant ne veut pas apprendre à lire ou aller dormir, il en a le droit. Je vois alors les yeux s'arrondir, s'écarquiller ou même se plisser jusqu'à se fermer. Rarement ils s'illuminent. Certains semblent encore croire qu'un enfant, sans encadrement, resterait inactif, le regard perdu au plafond. Pour d'autres, l'idée qu'un enfant puisse prendre des décisions est charmante, mais limitée à des choix insignifiants comme ses

vêtements ou l'heure de se brosser les dents. Chaque adulte a donc sa propre idée de ce que doit être l'apprentissage et une opinion sur l'école, mais rares sont ceux qui remettent en question l'imposition uniforme des connaissances sans considération pour l'intérêt des enfants eux-mêmes. Quant à la remise en cause de la hiérarchie implicite entre adulte et enfant, elle demeure encore très marginale.

Pourtant, cette approche n'était pas naïve. Mes formations, mes expériences professionnelles et mes collègues ont contribué à l'adoption de cette posture éducative. L'objectif était de maintenir la motivation par l'autodétermination, car les deux sont intrinsèquement liées. L'autodétermination est indissociable de la motivation, et il est important de comprendre ces notions pour saisir l'engagement des apprenant·es dans le processus d'apprentissage. Selon Giguère et Kanouté (2024), l'autodétermination, définie comme la capacité à fixer ses objectifs et à agir de manière autonome, est inséparable de la motivation. La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2008) met en évidence trois besoins essentiels à l'engagement, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Alors que la motivation intrinsèque, la plus autodéterminée, favorise l'apprentissage par plaisir ou passion, la motivation extrinsèque varie selon le degré d'intégration des valeurs. Ces dynamiques influencent directement la persévérance et le bien-être des apprenants, plaçant l'autodétermination au centre d'une éducation fondée sur le développement intégral de l'enfant.

À l'heure où j'écris ces mots, le parcours de cet enfant, devenu un ado, est encore en cours. Il m'est difficile de prendre du recul pour évaluer objectivement mon parcours de parent différent dans ce système éducatif. La fin de son primaire a été marquée par la pandémie de COVID-19, période durant laquelle il a expérimenté l'école en ligne. Puis, à la suite de ces deux ans d'isolement planétaire, il a choisi d'essayer une école publique offrant un programme particulier qui l'intéressait pour son secondaire et, il y est encore. Ainsi depuis son entrée en maternelle, j'ai toujours admiré sa résilience et sa persévérance face aux défis scolaires, qui, je le sais, ne sont pas toujours simples. En tant que professionnelle impliquée dans des organisations dédiées à la réussite éducative et aux transitions scolaires, comme parent j'ai cherché à soutenir ses choix et à respecter son individualité. Je lui ai souvent rappelé qu'il n'était pas condamné à subir l'école, un droit

qu'il me fallait parfois revendiquer. Combien de fois ai-je dû expliquer aux enseignant-es que cet enfant avait la légitimité de tracer son propre parcours ? Avec le temps, j'ai appris à structurer mes interventions, des courriels pré-écrits, des limites posées face à des attentes scolaires parfois démesurées, et une vigilance constante pour garantir que des mécanismes de différenciation soient mis en œuvre. Cependant, au fil des années, j'ai dû lâcher prise sur les batailles quotidiennes, particulièrement au secondaire. Là, l'organisation scolaire s'est révélée inflexible face aux besoins croissants d'autonomie des jeunes. Si j'ai croisé des intervenant-es remarquables, alliés-es dans ce système véritablement rigide, force est de constater que ce dernier ne prépare pas adéquatement les élèves à la réalité post-secondaire. À 16 ans, des jeunes citoyen-nes capables de travailler et d'assumer des responsabilités se voient encore dénier le droit de gérer leurs propres absences ou de prendre des décisions autonomes quant à leur parcours scolaire. Cette infantilisation persistante impose une présence parentale disproportionnée et incohérente avec ce qui exige la vie adulte. Parfois, excédée par des notifications d'absences erronées, j'écrivais, non sans ironie : « Si mon enfant manque à l'appel, je vous invite à le joindre directement ou à contacter son psychoéducateur. S'il était présent en première période, il est probablement quelque part dans votre établissement. Merci de vous adresser à lui directement ».

À ce jour, ce que je peux affirmer sans recul, c'est que les attentes envers les parents restent écrasantes jusqu'à la fin du secondaire. Ces exigences, loin de responsabiliser l'élève, tendent à exercer une pression continue sur la famille, générant une charge mentale immense. Dès le premier secondaire, les parents doivent suivre le rythme des enseignant-es et surveiller les présences, mais leur rôle reste périphérique : ils ne sont impliqués que cinq minutes lors de la remise du premier bulletin, et ne sont recontactés qu'en cas de problème dès le deuxième. Pourtant, malgré cette mise à l'écart implicite, les sollicitations ne cessent jamais : courriels, notifications d'applications, rappels constants sur les notes, comportements, retards ou devoirs non rendus. Ce flux incessant transforme le parent en un « adjoint administratif » de son enfant, qui, paradoxalement, n'a même pas le droit d'utiliser un appareil électronique à l'école pour s'organiser ou communiquer. Chaque semaine, les messages s'accumulent : ceux de neuf enseignant-es, d'un professionnel, parfois de la direction. Pour une famille nombreuse, la logistique devient tout simplement

accablante. De plus, cette dynamique place les parents dans une posture inconfortable : surchargés, fatigués, souvent poussés à exercer une pression supplémentaire sur leur enfant pour améliorer ses résultats. Ces tensions viennent miner la relation parent-enfant à une période où préserver un lien affectif solide est pourtant essentiel. Et face à cette situation, une question reste en suspens : comment espère-t-on que l'enfant, après douze années d'un tel encadrement, puisse apprendre à gérer sa vie une fois adulte, si on lui refuse le droit de se gérer lui-même avant sa majorité?

Avec un peu plus de recul et mon regard contemporain fondé sur mon expérience d'élève, de parent, de professionnelle et maintenant d'apprenti chercheuse en science politique, je perçois l'école secondaire québécoise publique comme un théâtre où se joue, chaque jour, un paradoxe : si elle se veut le berceau d'une citoyenneté éclairée et d'un épanouissement individuel, elle incarne aussi, de manière persistante, l'ombre d'un passé autoritaire. Les idéaux de démocratie et de bienveillance, pourtant inscrits dans ses fondements, y résonnent comme des échos lointains, étouffés par des murs de normalisation et des politiques de contrôle qui miment davantage l'usine qu'un lieu de liberté intellectuelle (Inchauspé et coll, s.d. ; Robinson 2016 ; Varin et coll 2015; Velz 1999). Cette institution, avec ses épreuves ministérielles rigides et ses pratiques uniformisantes, semble plus occupée à calibrer les jeunes esprits qu'à les éveiller à la complexité du monde. Dans ce carcan structuré où la discipline prime souvent sur la curiosité, les élèves deviennent passifs, naviguant entre les exigences académiques et une quête personnelle de sens que l'école ne sait guère nourrir. Les occasions d'explorer la citoyenneté critique ou de développer une pensée réellement émancipatrice se réduisent à des exercices formels, vidés de substance (Cavanaghi et coll 2017 ; Dewey 1915 ; Khan 2013 ; Robinson 2016). Ainsi, le système québécois privilégie le contrôle et la normalisation, limitant l'épanouissement de pratiques véritablement démocratiques en plus d'être structuré en différentes filières qui influencent l'accès aux études postsecondaires et tend à perpétuer les inégalités sociales. (Laplanche et coll 2018). Cette école, si prisée, censée préparer ces jeunes à une société mouvante et incertaine, s'est finalement ancrée dans une

stabilité factice qui, loin de leur ouvrir l'horizon, semble refermer leur potentiel sous le poids d'une mission impossible.¹⁶

Pour conclure ce chapitre sur le cheminement de cet enfant, il persévère jusqu'à maintenant dans ce programme particulier, et, consciente qu'il n'y a pas d'école parfaite¹⁷, J'ai confiance en ce jeune ado sensible, ouvert et réfléchi. Je n'ai pas d'inquiétudes quant à sa capacité de réussir sa vie et l'accompagnerai dans le chemin qu'il désira prendre.

Cette première section de ma recherche m'a permis jusqu'à maintenant de présenter un historique expérientiel qui m'a mené vers mon sujet de recherche. Cette technique visait initialement à retracer les raisons personnelles qui m'ont conduite vers l'éducation démocratique car en conférence, lorsque j'essaye d'exposer mes recherches, c'est une question qui revient constamment. Toutefois, ce retour sur mon parcours a pris une ampleur nouvelle, se transformant en un terrain d'analyse philosophique plus fertile que prévu d'où émergeaient sans cesse des questionnements. Ce cheminement autoethnographique m'a finalement permis de revisiter les fondements de mes choix à travers mes expériences d'élève, de parent et de professionnelle, tout en jetant les bases de ma réflexion sur l'éducation démocratique avant mon entrée à l'université en science politique.

¹⁶ La mission de l'école québécoise se divise en trois grandes orientations : instruire (soutenir le développement cognitif et la maîtrise des connaissances) ; socialiser (apprendre à mieux vivre ensemble) ; qualifier (rendre possible le succès scolaire, tout en facilitant l'intégration à la vie sociale et professionnelle). Pour atteindre ces objectifs, l'école a bâti un programme axé sur le développement de deux compétences : les compétences transversales et les compétences disciplinaires (Alloprof Parents, s.d.).

¹⁷Dans une conversation avec Sir Ken Robinson, Sadhguru répond à la question de savoir si une école parfaite peut exister, affirmant qu'aucune institution éducative ne peut être parfaite en raison des différences individuelles et des contextes variés. Cet échange est disponible dans la première partie de leur entretien intitulée *Une éducation idéale* ([Sadhguru, s.d.](#))

Chapitre 4

Écoles et politiques

Pendant ces années, alors que mon enfant faisait le choix d'entrer à l'école primaire publique du quartier, en parallèle, je poursuivais mon travail dans le communautaire en collaborant aux activités du RÉDAQ et au projet d'école alternative. Je me suis aussi mise à comparer les processus de mise en œuvre et à me demander lequel des projets avancerait plus vite. Entre 2014 et 2019, les événements se sont précipités, redéfinissant mes perspectives et me conduisant naturellement vers la science politique. La prochaine section explorera précisément ce tournant, en détaillant les actions politiques du RÉDAQ et le cadre dans lequel mes recherches ont pris forme. Plusieurs facteurs se sont croisés avant que je ne sois finalement en mesure d'écrire ces lignes qui me mèneront, je l'espère, à une diplomation. Il y a eu, entre autres, des remous dans les coulisses du politique et, pour moi, un crescendo composé d'un projet d'école alternative, d'un dialogue politique entre le ministère et le RÉDAQ et du début de mes études de deuxième cycle en science politique. Ce parcours académique, prolongé par une pandémie et divers aléas de la vie, s'est finalement transformé en une quête sur l'éducation et la démocratie au Québec.

Pour comprendre ce contexte, il faut revenir à 2014, au moment où a éclaté la controverse des « écoles illégales », ravivant en coulisses les tensions autour de la laïcité de l'éducation et le débat sur le financement des écoles privées, un sujet récurrent depuis la Réforme Parent. Selon la LIP, les jeunes entre six et seize ans doivent suivre les notions inscrites au programme en priorité pendant la journée. Par défaut, tout établissement qui reçoit des jeunes le jour et qui n'offre pas l'enseignement prévu au PFEQ est considéré comme illégal. Par ricochet, cette logique remettait en question la légitimité de plusieurs projets communautaires axés sur la réussite éducative. Je me souviens d'avoir aidé une amie, directrice d'une maison des jeunes, qui avait mis en place un programme de mentorat pour jeunes décrocheurs en collaboration avec un carrefour jeunesse-emploi. Ce projet, bien que conçu en concertation avec des intervenant·es scolaires, avait été qualifié soudainement « d'école illégale » par l'administration de la commission scolaire, exigeant que les jeunes retournent en classe. Ironiquement, ces jeunes n'allaient justement plus à

l'école, d'où la nécessité de leur créer un espace constructif avant qu'ils décrochent complètement. Grâce à la concertation entre l'école, le commissaire du quartier et l'élue en éducation de l'époque, le problème fut réglé en une seule rencontre. Par la suite, chaque jeune a reçu un code pour régulariser son dossier auprès de la CS. Cet exemple illustre la complexité des initiatives concertées école-famille-communauté, les dérives possibles dans l'interprétation des directives par les personnes qui œuvrent dans ces institutions et l'ambiance de méfiance entourant les projets éducatifs non conventionnels.

Au printemps (28 avril) 2015, le Protecteur du citoyen a publié un rapport intitulé *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants* dans lequel il soulevait divers défis liés à l'enseignement à domicile au Québec. Il formulait également des recommandations pour améliorer l'encadrement et le suivi des apprentissages des enfants concernés. Il soulignait, entre autres, une augmentation importante du nombre d'enfants scolarisés à domicile dans les dernières années et la grande disparité dans l'encadrement et les suivis. Ce rapport soulevait alors des enjeux universels, qui, je pense, sont encore d'actualité. Comment garantir que chaque enfant, qu'il soit à l'école ou à la maison, reçoive une éducation de qualité ? Comment favoriser un dialogue constructif entre les familles et les institutions ? Et surtout, comment veiller à ce que notre système éducatif reste inclusif, peu importe le chemin choisi par l'apprenant·e ? Il rappelait également qu'au-delà des murs de l'école, l'éducation est un bien collectif à protéger. Que ce n'est pas seulement l'affaire des familles concernées, c'est aussi une question de société.

École alternative Alter-Égax 2015-2019

À l'automne de cette même année, la première rencontre pour une école alternative avait réuni une cinquantaine de familles. Je l'ai brièvement mentionné plus haut, mais pour mettre en œuvre ce type d'école publique, cela doit passer par plusieurs étapes avant de pouvoir y inscrire des élèves. Je savais que cela pouvait être très long et prendre plusieurs cohortes de parents pour y arriver. Je connaissais aussi la théorie concernant les résistances organisationnelles dans des processus de changement institutionnel, mais je n'avais jamais expérimenté la réelle complexité de ce type de mise en œuvre.

À cette période, les élections scolaires atteignaient un taux de participation famélique et l'abolition de ce palier démocratique, devenu un enjeu politique provincial, était imminente. Cela dit, c'est grâce aux commissaires scolaires que le projet d'école alternative fut accepté rapidement (Caron, 2015). J'étais initialement très optimiste concernant ce projet, car il avait tout pour réussir. Il avait même l'appui du Réseau des écoles alternatives du Québec (RÉPAQ) et de tous les commissaires, ainsi que l'implication active d'un noyau de parents diversifiés (cadres, enseignants, entrepreneurs, etc.). Ce groupe avait rédigé un projet solide et détaillé, mais assez malléable pour laisser toute la latitude nécessaire à la commission scolaire afin d'accélérer sa mise en œuvre. Un sondage avait également confirmé qu'une longue liste de parents étaient prêts à y inscrire leurs enfants. Les rencontres avec l'administration de la commission scolaire ont débuté et toutes les personnes semblaient enthousiastes face à la mise en œuvre de ce projet. Il restait à trouver un bâtiment et des budgets.

À partir de ce moment, ce fut le début d'une saga. Les rencontres de pourparlers se sont accumulées, mais l'élaboration d'un plan à court terme n'était jamais possible. Une grande partie de la première cohorte de parents, qui avait travaillé très fort à l'élaboration de bases solides pour une mise en œuvre, s'est démobilisée. D'autres parents se sont relayés et, malgré un accueil favorable par le conseil des commissaires et le dépôt officiel du projet fondateur en avril 2015, trois ans plus tard plusieurs solutions avaient été envisagées, mais les défis majeurs, notamment liés au financement et à l'implantation, restaient les mêmes, entravant chaque fois la réalisation du projet. Une des personnes mandatées par sa hiérarchie pour accompagner le groupe ne semblait pas convaincue par le modèle alternatif. Nous l'avions surnommée « Madame Ouimet », car elle n'écoutait pas les parents et répondait toujours par : « Oui, mais... », jusqu'à ce que nous soyons finalement tous démobilisés. Les principales résistances étaient visiblement causées par le manque de flexibilité de l'administration quant à l'organisation scolaire et surtout, cette personne chargée de mettre en œuvre le tout a fini par s'échapper pendant une rencontre en répondant spontanément : « Oui, mais je ne crois pas au modèle alternatif, je préfère un autre modèle ». Je me suis alors personnellement fâchée d'avoir vu autant de parents perdre leur temps. Lors d'une dernière réunion avec les parents, je me suis dégagée du groupe et j'ai envoyé

un courriel pour nommer les failles et exprimer mon ressenti, en copie conforme au ministre, créant ainsi une rupture définitive pour moi avec cette administration. En 2018, un groupe de parents m’a interpellée pour reprendre le projet et je ne sais pas ce qui est arrivé par la suite. Je sais toutefois que le nouveau gouvernement provincial élu cette même année n’était pas favorable aux projets alternatifs, que le palier démocratique scolaire francophone a été aboli par la suite et que l’école alternative Alter-Égax n’a finalement jamais vu le jour.

Réseau des écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ) 2015-2019

À l’hiver 2015, la conférence « L’éducation autrement : de l’école alternative au unschooling » avait réuni près de 200 participant·es, témoignant du caractère marginal de ces réflexions. Pourtant, dès 2016, le nombre de participant·es avait doublé, marquant un tournant pour le RÉDAQ. Cet engouement grandissant a mobilisé un nombre croissant de collaboratrices et collaborateurs, notamment parmi les étudiant·es en éducation. Ce groupe dynamique de jeunes enseignant·es, en quête de cohérence pédagogique, avait travaillé sur un document destiné aux rectorats universitaires, où ils formulaient des propositions réformatrices. Bien que je ne sache pas si ce document a été transmis, il s’est révélé très utile au printemps de la même année, lorsque le bureau du ministre de l’Éducation a contacté le RÉDAQ. Cette demande faisait suite au rapport du Protecteur du citoyen, déposé l’année précédente, qui soulignait une augmentation significative des familles optant pour l’éducation à domicile. Ce phénomène traduisait une défiance croissante envers le système scolaire public et privé, obligeant le gouvernement à agir. Une consultation publique sur la réussite éducative avait aussi été lancée, et le RÉDAQ, désormais identifié comme un acteur clé, fut invité à participer pour éclairer les inégalités et proposer des solutions. Pour répondre formellement dans ce cadre ministériel, il était impératif à ce moment que les représentant·es du RÉDAQ soient en règle avec l’inscription de leurs enfants dans le système scolaire, afin d’éviter tout malentendu politique. N’ayant aucun enjeu personnel à ce niveau et bénéficiant d’une expérience dans la mise en œuvre de projets éducatifs concertés, j’ai ainsi servi de courroie de transmission entre le ministère et le groupe dans ce contexte politique.

Les autres sont des pédagogues, parents et professionnel·les admirables, qui militent pour la mise en œuvre de centres éducatifs libres, solidaires aux enfants. Pour être honnête, j’y suis allée car je n’avais jusque-là que peu de confiance envers ce parti politique pour lequel j’avais travaillé plus jeune. Toutefois, l’approche respectueuse et professionnelle adoptée par l’équipe de ce ministre m’a surprise. Les attaché·es politiques écoutaient attentivement, posaient des questions pertinentes et cherchaient véritablement à comprendre les réalités qu’ils ignoraient. Nos échanges dépassaient souvent les cadres d’analyse stricts, nourris par des récits d’enfants ou d’adolescents malheureux à l’école. Ensemble, nous tentions alors d’esquisser des solutions concrètes, transformant ces conversations politiques en espaces de réflexion partagés, dans l’intérêt de tous les enfants sur le territoire, autochtones, citoyen·nes d’ici et d’ailleurs, incluant les « sans-papiers », car il y avait aussi de graves enjeux dans les organismes les concernant. Ces enfants ayant des réalités complexes devaient parfois payer pour aller à l’école ou rester isolé·es pendant des mois dans leur famille nouvellement arrivée, sans possibilité de recevoir des services éducatifs (Radio-Canada, 2017).

C’est ainsi que j’ai participé comme collaboratrice politique au RÉDAQ pour finalement rédiger trois documents, appelés « mémoires », destinés à des réflexions gouvernementales précises, à trois moments différents, en 2016, 2017 et 2019 (voir ce dernier en annexe). Les trois documents convergent vers une vision éducative centrée sur l’autonomie, la personnalisation et l’inclusion. Tous dénoncent les cadres législatifs trop rigides qui freinent l’innovation pédagogique et réclament une reconnaissance officielle de l’éducation démocratique et des familles éducatrices. Cependant, chaque document se distingue par son contexte d’intervention : le mémoire de 2016 est davantage prospectif, le rapport de 2017 est centré sur des projets législatifs précis, tandis que celui de 2019 critique en détail le projet de règlement sur l’enseignement à domicile. Cette évolution témoigne, entre autres, d’un approfondissement des analyses et des propositions du groupe et de sa construction comme instance politique pendant ces années de changements de législation (RÉDAQ, 2016; 2017; 2019).

Contributions au dialogue

Réflexions et propositions dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative

Le premier document, *Réflexions et propositions dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative*, adressé directement au ministre, s'appuyait sur le rapport du Protecteur du citoyen, insistant sur l'importance d'une concertation élargie pour garantir l'équité et l'efficacité. Il mettait de l'avant qu'une diversification des modèles éducatifs dans notre contexte social pouvait répondre aux besoins des élèves québécois. Axé sur la reconnaissance des centres autodirigés d'apprentissage et des écoles démocratiques, il soulignait une éducation centrée sur l'autonomie, l'engagement citoyen et la personnalisation des parcours. Les propositions incluaient l'ouverture de centres gérés par leurs communautés, l'évaluation éducative confiée aux orthopédagogues, une formation enrichie pour les enseignants sur les pédagogies alternatives, un accès élargi aux ressources publiques pour les familles scolarisant à domicile et une reconnaissance officielle des initiatives locales innovantes.

Initialement, le groupe n'avait ni la structure ni l'expérience pour entreprendre une telle action politique. Rédiger un mémoire dans un contexte de consultation ministérielle était une entreprise nouvelle, à mille lieues des aspirations premières liées à l'éducation des enfants. Ce groupe, composé de pédagogues, de professionnel·les et de parents, ne cherchait pas à « faire de la politique », mais plutôt à clarifier le modèle d'école démocratique et à soutenir les bénévoles de l'AQED, propulsés malgré eux dans un débat social complexe. Devant l'urgence, chaque membre et partenaire du RÉDAQ fut mobilisé, ouvrant un espace collectif où toutes les contributions étaient bienvenues. Chacun possédait un lien pour enrichir le contenu. Pour ma part, c'était ma première participation à un exercice de rédaction collaboratif d'une telle envergure, impliquant un groupe si diversifié. La tâche était d'autant plus ardue que tous les membres devaient toujours s'accorder sur les contenus proposés. Cette contrainte rendait l'effort de consolidation particulièrement exigeant, puisqu'il devait représenter fidèlement toutes les perspectives dans de brefs libellés destinés à une consultation publique, où chaque nuance comptait.

Parfois, le résultat, bien que sincère, pouvait sembler plus flou ou inachevé par nécessité d'inclusion. En témoignent ce passage, emblématique des défis rencontrés :

Le Réseau des écoles démocratiques au Québec est un réseau d'individus, provenant de tous les horizons, impliqués directement ou indirectement en éducation (parents, élèves, enseignant(e)s, citoyen(ne)s engagé(e)s, etc.), qui croient aux bienfaits des écoles démocratiques, aussi dites "écoles libres", dans une société. Les membres reconnaissent que ce modèle représente une option en éducation parmi plusieurs, le réseau est donc constitué de partenaires pratiquants divers modèles éducatifs qui travaillent tous en collaboration pour améliorer l'offre de service. Considérant qu'une partie de nos membres souhaiterait voir une organisation scolaire plus harmonieuse avec leur vision de l'éducation et que d'autres souhaitent travailler de la maison en partenariat avec des intervenants, mais doivent à ce jour être très discrets, il est constaté qu'une offre de service de proximité, diversifiée et malléable permettrait une plus grande place à la dimension de l'autodirigeance dans l'éducation répondrait à plusieurs besoins. [RÉDAQ, 2016 p.2)

Ce premier document comprenait des précisions quant à la constitution du RÉDAQ et représentait d'entrée de jeu la volonté de tous les partenaires. Après un processus de validation établi, quelques bénévoles ont pris le relais pour respecter l'échéancier et ficeler le contenu final. Ce document imparfait restait centré sur le soutien aux familles qui choisissaient l'éducation à domicile et présentait des réflexions qui répondaient à des questions précises, telles que cette (gentille) équipe ministérielle l'avait demandé. Il visait à promouvoir le modèle d'écoles démocratiques, tout en offrant des solutions concrètes, adaptées et inclusives, qui soutenaient les familles.

Après ce premier dépôt, les échanges téléphoniques ont continué. Le document avait été bien reçu, salué pour sa vision novatrice, et son plaidoyer en faveur d'une diversification pédagogique inclusive avait été entendu. Cependant, en plus de sa forme peu conforme et des erreurs, je savais qu'il manquait de données scientifiques robustes, garantes de crédibilité aux yeux des décideurs. Ces données, toutefois, n'existaient pas vraiment. Les comparaisons trouvées entre écoles étaient limitées à des exemples isolés, provenant d'époques différentes ou mises en œuvre dans des contextes législatifs variés, complexifiant toute analyse comparative. De plus, malgré des propositions pertinentes, des détails sur le financement et l'évaluation des orthopédagogues restaient flous.

Heureusement, le mandat du ministère ne nous demandait pas de tout résoudre, ni d'écrire sans faute, mais bien de mettre en lumière des enjeux clés et de suggérer des solutions.

C'est à cette même période que l'ampleur de mes questionnements m'a frappée de plein fouet, éveillant un besoin profond d'y répondre. Comment construire un véritable mémoire ? Où trouver ces données ? Mon immersion dans les rouages de l'éducation québécoise avait fait naître en moi un désir ardent de comprendre, de structurer et d'apporter des réponses tangibles. Sans contrat dans le milieu communautaire et avec un chômage sur le point de s'épuiser, j'ai envisagé, encouragée par mes proches, de retourner à l'université pour formaliser mes compétences.

Lors des portes ouvertes de l'UQAM, j'hésitais entre un deuxième cycle en travail social, en éducation ou en science politique, sans être convaincue d'avoir les prérequis nécessaires. L'idée même de franchir les portes de l'université me rendait nerveuse. Ce jour-là, les étudiant-es manifestaient, et l'espace des kiosques était envahi par une foule bruyante et agitée. J'étais partagée entre fuir cet environnement oppressant ou tenter de faire le tour des stands pour calmer mon angoisse. À la première table sur ma route, une professeure représentante de la faculté de science politique m'a accueillie avec bienveillance. Devant notre incapacité à se parler, elle m'a invitée à discuter calmement dans son bureau, loin du chaos ambiant. Là, elle m'a bien expliqué le concept de la propédeutique : un comité évalue la candidature selon le parcours académique, détermine une liste de cours obligatoires, et l'étudiant-e doit maintenir une moyenne de 3,2 pour accéder au cycle demandé. Son écoute attentive et ses encouragements m'ont donné la confiance nécessaire pour poser ma candidature en science politique. Honnêtement, sans son intervention, je serais probablement repartie ce jour-là, découragée, sans m'inscrire nulle part. Mais j'ai osé, et j'ai été acceptée conditionnellement à la réussite d'une propédeutique.

À l'automne 2016, j'ai entamé mes cours tout en découvrant les défis d'être mère aux études à temps plein. Pendant ce temps, les conférences *L'Éducation autrement* du REDAQ portaient leurs fruits. Les concepts proposés commençaient à s'enraciner :

collaboratrices et collaborateurs s'appropriaient progressivement cette vision, lançant des projets de centres démocratiques à travers le Québec. Cette effervescence me nourrissait d'un sentiment d'espoir pour l'avenir des centres.

Une année charnière

Le début de l'année 2017 a marqué une étape importante pour le développement de l'éducation démocratique au Québec. J'ai eu l'opportunité d'assister aux débuts du centre Mont-Libre à Montréal, un projet qui allait devenir un pilier québécois de l'éducation libre et autodirigée ainsi qu'un modèle cité dans les documents du RédaQ. Cette même année, la conférence *L'Éducation autrement* a innové en ajoutant une journée portes ouvertes des écoles alternatives et démocratiques, incluant des établissements tels que Le Vitrail, Steiner, Mont-Libre et Communidée. L'événement a connu un succès croissant, attirant un public toujours plus diversifié, des journalistes curieux et même des représentants du ministère. Leur présence, bien que discrète, ne passait pas inaperçue. Ces personnes arrivaient avec des questions précises, demandant à rencontrer « la direction ».

Leur quête d'une figure d'autorité m'amusait, car il me fallait à chaque fois expliquer que le RÉDAQ fonctionnait comme un collectif horizontal, sans hiérarchie établie. Cette réponse les déconcertait souvent, et l'idée d'un réseau non hiérarchisé leur semblait difficile à concevoir. Ils insistaient pour savoir qui prenait les décisions ou qui était imputable. Dans ces cas-là, je les dirigeais souvent vers Marc-Alexandre Prud'homme, fondateur du RÉDAQ et du centre Mont-Libre. Avec sa formation en enseignement et son rôle d'enseignant universitaire, en science de l'éducation, il était idéal pour dialoguer avec un public varié. Il avait cette capacité, comme Neill l'a souligné dans un autre contexte, de bénéficier de l'aura conférée par son diplôme, renforçant sa crédibilité pédagogique pour le politique. Cette dynamique, bien qu'imparfaite et reposant sur une personne, permettait de rassurer rapidement ceux qui cherchaient une structure plus familière à leurs cadres institutionnels.

Avec le recul, je ne peux m'empêcher de souligner une dimension paradoxale : Marc-Alexandre Prud'homme, fondateur du RédaQ et du centre Mont-Libre, avait déjà publié des recherches sur les écoles libres (Prud'homme, 2012; 2014), mais cela n'avait

jamais été mentionné ni mobilisé dans le cadre de nos travaux collectifs. Cette absence m’a surprise, d’autant plus que ses écrits auraient pu renforcer la crédibilité scientifique de nos démarches. Elle illustre à la fois le décalage qui peut exister entre recherche académique et action militante, et le choix, parfois implicite, de privilégier l’expérience vécue et la pratique collective plutôt que l’autorité universitaire.

Alors que je terminais mes deux premières sessions à temps plein de propédeutique, une expérience exigeante mais profondément enrichissante, une nouvelle dynamique politique s’est installée. Ces mois d’étude m’avaient permis de consolider mes connaissances, de perfectionner ma rédaction et d’affiner ma capacité à structurer mes idées, ce qui allait s’avérer crucial pour les événements à venir. Le ministère de l’Éducation a lancé une série de consultations autour des projets de loi 99 et 144, prévoyant des modifications législatives significatives et encore une fois, le RÉDAQ a été interpellé afin de partager son expertise et surtout fournir des précisions sur le fonctionnement des écoles démocratiques. Cette sollicitation marquait une autre étape dans la reconnaissance du réseau comme acteur dans le débat public sur l’éducation au Québec.

Commentaires et observations pour le PL 144

Le document de 2017, fruit d’un exercice collectif exigeant, portait une vision éducative ambitieuse mais révélait également des zones d’ombre et quelques incohérences. Sa rédaction, en plein été, s’est avérée complexe. Les partenaires, moins disponibles, devaient jongler entre des questions législatives pointues, la compréhension des réalités des familles pratiquant l’éducation à domicile et la nécessité de maîtriser des connaissances juridiques. Un groupe de bénévoles a finalement consolidé les contributions provenant des divers partenaires : représentants de parents, participants aux consultations et partenaires éducatifs. Ainsi, ce document proposait surtout des mesures demandées par les parents, notamment l’instauration de crédits d’impôt remboursables pour alléger les frais liés à l’éducation à domicile. Ces crédits visaient à couvrir le matériel pédagogique, les activités sportives et l’accompagnement éducatif, tout en facilitant l’accès des familles aux ressources publiques, comme les programmes artistiques et parascolaires. Le RÉDAQ y plaidait aussi pour une meilleure reconnaissance des centres d’apprentissage autodirigés,

tels que Mont-Libre (Mont-Libre – Centre éducatif Agile de Montréal s.d), et appelait à clarifier les concepts législatifs pour réduire les frictions administratives. Ces recommandations reflétaient toutes un objectif clair qui était d'intégrer les centres démocratiques dans un continuum éducatif inclusif et durable, au service de tous les enfants.

Ainsi, malgré ses limites, le document de 2017 a intégré des données préliminaires issues de Mont-Libre, Centre éducatif Agile de Montréal, ouvert cette même année. Ce milieu, destiné aux jeunes de 9 à 18 ans scolarisés à domicile, repose sur une gouvernance démocratique où chaque membre participe activement aux décisions. Inspiré des principes des *Agile Learning Centers*, Mont-Libre valorise les choix individuels, la co-crédation de l'environnement d'apprentissage, la communication ouverte et le soutien à l'autonomie, permettant aux jeunes d'explorer leurs intéréts et de développer leurs compétences (Mont-Libre – Centre éducatif Agile de Montréal, s.d.; Agile Learning Center, s.d.). En collaborant avec des organismes locaux et en adoptant une tarification ajustée aux revenus des familles, Mont-Libre affichait dès sa première année des résultats prometteurs.

Parmi les 17 jeunes accueillis, 70 % avaient été orientés par des intervenant·es pour des difficultés dans le système scolaire traditionnel, et plusieurs semblaient déjà à ce moment avoir retrouvé autonomie et motivation grâce à cette approche (RÉDAQ, 2017). Ce pourcentage, issu du mémoire tel qu'il avait été déposé au ministère, correspond en réalité à 12 jeunes sur 17. Bien que l'usage de pourcentages avec de si petits effectifs soit discutable en termes de rigueur statistique, il avait été retenu à l'époque pour rendre les données plus parlantes dans un cadre de communication politique.

Avec ce document, je savais que le RÉDAQ apportait une contribution utile, bien que perfectible. Les observations sur Mont-Libre restaient anecdotiques, et nous manquions de données quantitatives robustes. Cependant, des chercheuses de renoms telle que le CSE, Christine Brabant et Sivane Hirsch, enrichissaient déjà le débat avec des analyses rigoureuses dans leurs créneaux respectifs. Les attachés et cadres ministériels quant à eux souhaitaient accorder une attention particulière aux contributions citoyennes, qu'ils considéraient comme essentielles pour saisir les nuances de terrain. Ce dépôt en tant

que mémoire citoyen avait donc pour ambition d'amplifier les voix des familles et des acteurs éducatifs locaux.

Je n'ai jamais eu de longues conversations avec Sébastien Proulx, le ministre de l'Éducation de l'époque. Mon rôle était souvent en coulisse, mais j'ai été témoin à plusieurs reprises de sa bienveillance, lors de consultations ou d'événements d'envergure comme les Journées de la persévérance scolaire à Montréal. Il s'arrêtait, se mettait à la hauteur des enfants, discutait avec eux et écoutait attentivement les parents. Cette humanité et cette curiosité m'ont profondément marquée, et j'ai été attristée par la fin de son mandat. Sous sa gouverne, des initiatives majeures avaient vu le jour, comme la Politique de la réussite éducative ou le Lab-École, un projet présenté à l'époque comme « révolutionnaire », puisqu'il visait à transformer l'architecture scolaire pour créer des environnements modernes, inspirés des meilleures pratiques internationales. Malheureusement, le parti suivant n'a pas poursuivi cette vision, adoptant des priorités bien différentes, souvent, selon moi, au détriment d'une éducation inclusive et humaniste.

Changements politique

En 2018, le RÉDAQ a poursuivi sa mission de promouvoir l'éducation démocratique en diversifiant ses activités et ses partenariats. L'image initiale, représentant des bonhommes qui sautaient hors d'une pancarte jaune de passage scolaire, jugée trop militante, a évolué au fil du temps pour adopter un logo épuré et plus consensuel. Sous cette nouvelle identité visuelle, et toujours en collaboration avec l'ADESSE, le RÉDAQ a organisé sa conférence annuelle en accueillant des figures connues dans le milieu, tout en ajoutant une deuxième journée dédiée aux visites guidées d'écoles alternatives et démocratiques, captant ainsi l'intérêt d'un public varié et élargi.

De mon côté, je traversais une période plus discrète, absorbée par mes études de deuxième cycle. Mes lectures, mes cours et l'effort de cadrage de mon sujet de recherche, combinés aux exigences de la vie quotidienne, laissaient peu de place à l'implication active. Pourtant, je suivais avec optimisme la dynamique politique sous la gouverne d'un ministre en qui j'avais maintenant confiance. La Politique de la réussite éducative tout juste

déposée, on annonçait des concertations prometteuses. Hélas, les élections ont entraîné un changement de gouvernement, interrompant brutalement ces initiatives et laissant un goût d'inachevé. Cela dit, malgré ces bouleversements, les conférences et visites organisées par le REDAQ ont continué de porter leurs fruits. Partout à travers la province, quelques modèles de centres éducatifs adaptés aux besoins des familles pratiquant l'éducation à domicile ont vu le jour, témoignant de l'impact croissant du réseau.

C'est un matin, en sirotant un café et lisant tranquillement les publications sur les réseaux sociaux que j'ai découvert avec étonnement dans un article, un extrait de la conclusion du livre *Ces écoles qu'il nous faut!* de Marc-André Carignan positionnant officiellement le REDAQ comme un think-tank. Voici ce qui y figurait :

Plus que jamais, le milieu de l'éducation est mûr pour un changement salubre qui permettrait de transgresser les limites de l'école traditionnelle. Nombre de professeurs, de directeurs, d'intervenants de commissions scolaires, d'architectes, de psychologues sur le terrain - et j'en passe - tentent tant bien que mal de faire progresser l'apprentissage de nos jeunes non seulement dans son contenu, mais aussi en repensant son milieu, son environnement immédiat. Sans compter les think tanks comme le collectif Repenser l'école, l'Institut du Québec et le Réseau des écoles démocratiques, qui essaient de bousculer le statu quo de la machine éducative en renouvelant le modèle avec divers influenceurs des milieux du design, de l'éducation, des affaires et de l'économie sociale (Carignan 2018 p.207).

Dans ce passage intitulé *Le réveil collectif*, il décrit les contributions essentielles de divers acteurs éducatifs, architectes et psychologues, tout en citant le Réseau des écoles démocratiques parmi les think tanks québécois cherchant à réinventer le modèle éducatif. Ce positionnement m'a surpris. Un *think tank* désigne généralement une organisation de recherche ou d'influence reconnue dans le débat public, ce qui contrastait avec l'image que j'avais alors d'un petit réseau militant, horizontal et centré sur des valeurs de proximité comme la coopération, la paix et l'inclusion. Cette désignation, même si elle s'éloignait de notre fonctionnement collaboratif, soulignait néanmoins la portée politique inattendue de nos actions et redéfinissait par défaut le rôle du réseau dans le débat public sur l'éducation québécoise.

En 2019, le RÉDAQ a franchi une nouvelle étape dans sa mission de promouvoir l'éducation démocratique, soutenu par l'AQED et l'ADESSE dans l'organisation de la conférence *L'Éducation autrement*. Avec un public grandissant, les visites guidées se sont élargies à un éventail plus riche de milieux alternatifs et démocratiques, tandis que des intervenants de renom ont renforcé la diversité des sujets abordés. Parmi eux, Marc-André Carignan est venu présenter son livre sur la modernisation des espaces éducatifs, dénonçant leur caractère désuet et proposant des solutions inspirées d'exemples internationaux. Il avait d'ailleurs captivé l'auditoire avec sa réflexion et, bien que ces idées aient fait consensus, elles avaient aussi suscité des interrogations sur la faisabilité politique et économique de tels projets, où nécessité et coût s'opposaient.

L'année a également marqué un tournant politique. Avec l'arrivée d'une nouvelle équipe ministérielle, des réformes législatives ont suscité l'inquiétude et mobilisé des familles autour du concept de « liberté éducative ». Derrière ce terme se cachent deux visions opposées. La première est portée par des parents qui souhaitent déterminer eux-mêmes les contenus éducatifs pour leurs enfants, tandis que la seconde s'appuie sur le droit de l'enfant à choisir librement son propre parcours d'apprentissage. Ces postures divergentes mettent en lumière les tensions entre la liberté parentale et l'autodétermination des enfants, révélant la complexité des débats sur l'autonomie et la responsabilité en éducation.

Dans ce contexte, le RÉDAQ a joué un rôle actif, déposant un troisième mémoire et participant, avec l'AQED et d'autres partenaires réunis au sein du *Front de solidarité pour la liberté éducative*, à une série de manifestations, dont l'une devant l'Assemblée nationale à Québec, le 7 mai 2019 (CNW Group, 2019; Le Soleil, 2019). Ces événements, réunissant enfants et familles, ont concrètement révélé des tensions entre une vision humaniste de l'éducation et un système institutionnel où les préoccupations citoyennes semblaient parfois reléguées au second plan.

Dans ce climat marqué par les divisions et les affrontements idéologiques, j'ai eu le privilège d'observer un trio de femmes politiques dont l'engagement et la collaboration transcendaient les lignes partisans. Christine Labrie (Québec solidaire), Marwah Rizqy

(Parti libéral) et Véronique Hivon (Parti québécois) ont incarné une forme rare de leadership politique, guidé par une attention sincère envers les citoyens. Leur capacité à mettre de côté les clivages de parti pour travailler ensemble sur des enjeux éducatifs a insufflé un souffle nouveau aux débats parlementaires, transformant des échanges souvent monotones en moments captivants, empreints d'humanité et de rigueur intellectuelle.

Pendant la manifestation de Québec, Christine Labrie a par exemple accepté d'organiser une visite éducative du Parlement pour des jeunes scolarisés à domicile et leurs familles. Cette initiative, qui a marqué les esprits, montrait qu'un élu pouvait rendre accessible un espace symbolique du pouvoir et démontrer aux enfants que leurs voix comptaient. Cachée derrière mon appareil photo, je traversais ces couloirs d'habitude inaccessibles aux citoyennes et citoyens, entourée de familles enchantées par cette expérience unique. Ce moment m'a donné espoir, non pas seulement à cause de la visite elle-même, mais parce qu'il révélait qu'il existe encore des élu·es accessibles, capables d'écouter et d'ouvrir des portes dans un système souvent perçu comme fermé.

Cette expérience m'a également invitée à réfléchir aux dynamiques transpartisanes et à leur potentiel pour réinventer la pratique démocratique. Dans quelle mesure nos modèles représentatifs actuels favorisent-ils réellement ce type de collaboration ? La démocratie représentative, avec ses structures hiérarchiques et ses logiques partisans, peut-elle pleinement intégrer ces élans de solidarité et de dialogue, ou reste-t-elle condamnée à privilégier les rapports de force ? Ce trio a montré que d'autres formes de pratique démocratique sont possibles, rappelant que l'essence de la politique ne réside pas dans l'affrontement, mais dans la quête commune d'un avenir meilleur.

Document déposé dans le cadre de la période de commentaires relative au projet de changement dans le règlement sur l'enseignement à la maison.

Le mémoire de 2019 a consolidé le rôle du RÉDAQ en tant que think tank, en précisant les bases conceptuelles de l'éducation démocratique. Dans la littérature en science politique, les think tanks sont définis comme des organisations qui produisent des savoirs experts pour influencer le débat public et les décisions politiques (Stone, 2007; Abelson, 2009). Cette reconnaissance, appliquée au RÉDAQ, plaçait le réseau dans une position inédite, à

la croisée de l'action militante et de l'expertise citoyenne. Le document mettait en avant des pratiques essentielles qui faisaient consensus, comme l'évaluation par portfolio, reconnue pour favoriser une progression individualisée et une autonomie accrue des apprenants. Il proposait aussi des mesures concrètes, telles qu'une banque d'heures annuelles pour les centres démocratiques, permettant un accès équitable aux ressources éducatives et une réforme du cursus des maîtres.

Cependant, l'apport le plus marquant de ce document réside dans la définition de l'éducation démocratique, décrite comme une approche pédagogique et organisationnelle centrée sur l'autonomie, la participation et la résolution collective. Ces principes visent à articuler simultanément le développement individuel et l'engagement communautaire, tout en répondant aux besoins variés des apprenant·es. Malgré sa portée, cette définition reste confuse et incomplète. Elle s'attarde peu aux contraintes structurelles et institutionnelles qui limitent l'intégration de ces pratiques dans le système éducatif québécois. De plus, elle n'aborde pas les tensions inhérentes entre les besoins individuels des apprenants et les exigences collectives d'une gouvernance partagée. Une réflexion critique s'impose pour évaluer si ces principes peuvent réellement s'harmoniser avec les attentes institutionnelles et les réalités éducatives contemporaines.

Cela dit, à la suite de cette définition, le mémoire reconnaît également que

(...) ces écoles n'existent pas officiellement au Québec, car la reconnaissance de cette liberté académique nécessiterait d'autres révisions de lois et programmes. Cependant, dans le contexte québécois, le RÉDAQ soutient le développement de centres d'apprentissage ou milieux éducatifs libres, car ils sont cohérents avec cette approche pédagogique, ils répondent aux besoins des familles québécoises qui ont fait le choix d'une éducation à domicile et offrent une possibilité d'accès complémentaire à celles du réseau qui ont un parcours plus difficile ou atypique. (RÉDAQ, 2019 p 4)

En pointant ainsi l'éléphant dans la pièce, à savoir l'illégalité persistante de la non-scolarisation et en positionnant les écoles démocratiques comme inexistantes, ce document ouvre une porte à l'émergence des centres éducatifs libres dans le paysage québécois. Ces centres, à l'image des maisons des jeunes, fonctionnent comme des organismes à but non

lucratif autonomes, régis par des conseils d'administration et offrant des services variés aux familles. Bien qu'ils ne résolvent pas les enjeux de décrochage scolaire, de rigidité des systèmes, de vitesse et d'iniquités, en attendant que ces derniers soient réglés, ils permettent à un plus grand nombre d'enfants sur le territoire québécois d'avoir accès à un espace éducatif accueillant et sécurisant. Ces lieux offrent une opportunité précieuse aux enfants pour se forger une identité, socialiser et bénéficier d'un cadre légal et bienveillant, adapté à leurs besoins spécifiques.

Les recommandations reflétaient une approche équilibrée et proactive, visant une éducation inclusive et bienveillante, tout en encourageant un dialogue constructif entre familles, institutions et décideurs. Cependant, la nouvelle équipe ministérielle percevait la concertation comme un contre-pouvoir et tous ses partenaires comme des lobbyistes, ce qui a conduit à l'érosion de ces espaces de dialogue, illustrant un enjeu politique majeur.

Cela soulève une question fondamentale. Dans quelle mesure les espaces de consultation institutionnelle permettent-ils réellement d'inclure les voix des premiers concernés, à savoir les enfants et leurs familles ? Cette prise de conscience m'a amenée à m'interroger sur les limites des structures démocratiques actuelles, où les logiques économiques et institutionnelles tendent à occulter les véritables enjeux humains.

Nouveaux horizons

Après la pandémie, le RÉDAQ n'a pas repris l'organisation des conférences L'Éducation autrement et bien que je n'aie pu mesurer directement les effets d'une éducation démocratique, j'ai été ravie de constater l'impact informel du réseau. À mes débuts auprès de ce groupe, aucun centre libre n'existait au Québec et trop peu de données venaient éclairer cette réalité dans la province. Aujourd'hui, même si cette mouvance demeure marginale, le RÉDAQ a grandi et le paysage éducatif québécois s'est enrichi de centres d'apprentissage libres et, dans certains cas, d'inspiration agile¹⁸. Ce développement est si tangible que le ministère, à quelques reprises, a communiqué directement avec le RÉDAQ,

¹⁸ Les *Agile Learning Centers* ont été fondés en 2012 à New York dans la lignée des écoles Sudbury, en intégrant des pratiques collaboratives inspirées de la méthode Agile issue du milieu de la gestion de projets (Alliance for Self-Directed Education, n.d.; Prud'homme, 2014).

comme s'il s'agissait d'une instance officielle. Récemment, un message évoquait des visites surprises pour vérifier si les enfants fréquentant ces centres étaient inscrits au ministère, une situation presque ironique pour des organisations autonomes, autodirigées et libres.

En parallèle, des influenceur·euses et entrepreneur·euses ont également pris le chemin de l'« autrement », développant divers services pour répondre aux besoins des enfants qui ne souhaitent pas ou ne peuvent pas fréquenter l'école traditionnelle. Certaines figures publiques, déjà actives dans le débat sur la petite enfance, ont prolongé leur engagement en créant des projets novateurs, accessibles notamment à travers des conférences ou des podcasts. Elles se positionnent comme des actrices et acteurs de première ligne, capables de détecter les besoins émergents et d'y répondre rapidement.

Lors des premières conférences *L'Éducation autrement*, des thèmes encore marginaux, comme les neurosciences, l'école en forêt ou la classe à l'extérieur, commençaient à circuler. Aujourd'hui, ces approches se sont institutionnalisées et bénéficient d'une visibilité accrue¹⁹. Aujourd'hui, ces approches se sont institutionnalisées et bénéficient d'une visibilité accrue. Parmi les personnes qui ont contribué à cette diffusion, Élisabeth Dufresne illustre bien cette évolution. Formée et engagée en petite enfance, elle s'est progressivement tournée vers l'approche de Gordon Neufeld, décrite dans l'ouvrage *Hold on to Your Kids*, qui met en lumière l'importance des relations affectives dans le développement de l'enfant (Neufeld & Maté, 2004). Son parcours montre comment des pratiques initialement marginales nourrissent désormais des réflexions plus larges sur la place de l'attachement et de l'affect dans les modèles éducatifs contemporains.

Ainsi, ce terrain, autrefois aride, constitue maintenant un petit champ fertile d'investigation pour de nouvelles recherches. Dans le sillon de Brabant, Joëlle Gaudreau a exploré les effets du unschooling, mettant en lumière les défis et opportunités liés à cette

¹⁹ La série documentaire *Dehors l'école!* explore les nombreux bénéfices de la pédagogie en plein air sur la réussite éducative et le bien-être des jeunes. Composée de cinq épisodes de 25 minutes, elle est diffusée sur Savoir Média et donne la parole à divers experts et acteurs de terrain. (Cusson, 2024)

approche. Bien qu'enrichissante, elle peut entraîner des tensions entre valorisation de la liberté éducative et marginalisation liée au manque de structure (Gaudreau, 2017). Campée en travail social, la recherche de Fabienne Hannequart-Fortin met en évidence que l'auto-institution dans un environnement comme un centre d'apprentissage libre favorise le développement de compétences essentielles à la délibération et à l'action collective. Ces compétences incluent la résolution de conflits, la réflexion éthique sur les règles, l'écoute des perspectives divergentes et l'autolimitation. Ces environnements offrent également un espace unique pour les jeunes, souvent exclus des sphères décisionnelles en raison de préjugés adultistes. En soutenant leur capacité à auto-instituer ces espaces ou à initier leurs propres projets, cette approche contribue à renforcer leur autonomie politique et leur potentiel de participation active dans la société (Hannequart-Fortin, 2022). De son côté, Janie Lafrenière, située à la croisée de la science politique et de l'éducation, s'intéresse aux centres autodirigés libres et démocratiques. Ses travaux critiques éclairent les tensions contemporaines entre individualisme et éducation personnalisée, inscrites dans les dynamiques mêmes du libéralisme (Lafrenière, 2024).

Chapitre 5

Enjeux historiques, philosophiques et sémantiques

Ces réflexions m'ont amenée à explorer les fondements historiques et philosophiques des systèmes et modèles éducatifs, afin de mieux comprendre ce qui entrave encore aujourd'hui les promesses d'une véritable éducation démocratique. Autrement dit, il s'agissait de voir comment certaines pratiques, bien qu'ancrées dans des principes progressistes, ont pu malgré tout perpétuer des dynamiques de pouvoir. L'éducation démocratique s'est développée sous l'influence de figures marquantes telles que Platon, Rousseau, Condorcet, Montessori, Dewey, Vygotsky et bien d'autres, qui ont chacune et chacun articulé à leur manière la tension entre idéaux philosophiques et réalités institutionnelles. Comme le souligne René Hubert, « l'histoire du passé a une valeur par elle-même, mais cette valeur serait mince, qui ne se rapporterait qu'à notre appétit d'érudition. Mieux vaut lui demander un enseignement pour le présent » (Hubert, 1949, p. 3).

Chez Socrate et Platon, apprendre signifiait dialoguer. Pourtant, ce principe profondément démocratique s'exerçait dans un cadre réservé à une élite sociale et politique. Rousseau a marqué une rupture en plaçant l'enfance au cœur de la réflexion éducative avec *Émile ou De l'éducation* (1762). Son projet visait à former un homme libre et autonome, capable de raison et de citoyenneté. Toutefois, cette vision demeure profondément genrée. Dans le livre V, consacré à Sophie, Rousseau attribue aux femmes un rôle distinct, celui d'épouses et de mères dévouées, responsables d'éduquer les passions des hommes et de soutenir leur destin citoyen (Rousseau, 1762/1969). Malgré cette limitation, son apport a exercé une influence décisive sur la plupart des systèmes éducatifs occidentaux, et au-delà, où ses idées ont circulé et été réinterprétées dans divers contextes (Hubert, 1949; Venturi, 1969; Ozouf, 1995; Starobinski, 1988). Plusieurs réformes éducatives, en Europe comme ailleurs, se sont inspirées de son idée d'un développement adapté aux étapes de la croissance de l'enfant et centré sur l'expérience vécue. Ces conceptions rappellent aussi que l'histoire de la pensée éducative s'est largement construite à partir de voix masculines, reléguant souvent les femmes à des rôles périphériques ou invisibles. Pourtant, plusieurs d'entre elles ont joué un rôle central dans l'expérimentation et la mise en pratique d'idées pédagogiques, bien que leurs contributions aient été longtemps passées sous silence.

Pestalozzi, de son côté, insistait sur l'importance du lien social et du rôle éducatif de la communauté. Ces visions contradictoires montrent que l'éducation a toujours oscillé entre idéal émancipateur et reproduction des hiérarchies.

Au tournant du XXe siècle, les pédagogues des écoles nouvelles ont cherché à incarner ces idéaux. Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet et Adolphe Ferrière ont conçu des environnements éducatifs valorisant l'autonomie et la coopération. John Dewey occupe ici une place centrale. Pour lui, l'école devait être un véritable laboratoire de démocratie. Sa maxime *education is life, school is society* résume sa vision d'une éducation qui ne prépare pas seulement à la vie démocratique, mais qui la fait vivre au quotidien (Dewey, 1916/2011). Son projet reste pourtant marqué par son inscription dans la société industrielle et par une conception universaliste de l'élève, souvent pensée comme une abstraction neutre. Cette approche a parfois occulté les différences de genre, de classe et de culture, ce qui limite la portée de son projet dans des contextes éducatifs marqués par la diversité et les inégalités (Biesta, 2011; Garrison, Neubert, & Reich, 2012; Lagemann, 1996). Malgré ces angles morts, sa pensée a profondément nourri les mouvements pédagogiques et démocratiques à travers le monde.

Lev Vygotsky, de son côté, a mis en lumière la zone proximale de développement, soulignant que l'apprentissage se produit dans l'interaction sociale et l'accompagnement. Cette conception a ouvert la voie à des pratiques collaboratives et à une pédagogie de la médiation. Cependant, son œuvre inachevée et longtemps censurée par le régime stalinien a aussi laissé place à de multiples interprétations, parfois contradictoires, qui reflètent la tension constante entre innovation scientifique et instrumentalisation politique (Chaiklin, 2003).

Au Québec, la Réforme Parent des années 1960 a marqué une rupture avec l'influence cléricale et instauré un système public et laïque. Ce chantier s'inspire explicitement des traditions pédagogiques issues de Rousseau, Montessori et Dewey. J'ai découvert avec étonnement qu'Evelyn Dewey, fille de John, y est citée aux côtés de son père. Leur ouvrage *Les écoles de demain* valorise l'expérience collective et l'autonomie des enfants (Dewey & Dewey, 1915/2008). Alice Chipman Dewey, l'épouse de John, avait

pourtant été centrale dans la création et l'expérimentation de la Laboratory School à Chicago, rôle qui a longtemps été invisibilisé (Fischer, 2015). Cette présence féminine, pourtant déterminante, a longtemps été reléguée dans l'ombre. Comme le soulignent Staring et Aldridge (2014), Evelyn Dewey a développé une réflexion originale sur le rôle social de l'école, mais ses contributions sont restées associées au travail de son père. De même, l'apport d'Alice Chipman Dewey à la création et à l'expérimentation de la Laboratory School a été largement invisibilisé. Mettre en valeur ces figures rappelle que l'histoire de l'éducation démocratique ne se résume pas au récit des grands penseurs, mais inclut aussi des femmes qui ont contribué à transformer les pratiques et à incarner concrètement les idéaux de liberté et de coopération.

En parcourant les documents issus de la Réforme Parent, j'ai été frappée par les références à Rousseau, Montessori et Dewey, mais surtout par la présence de deux Dewey : John et sa fille Evelyn. Leur ouvrage *Les écoles de demain* explore des pratiques éducatives progressistes centrées sur l'enfant et son expérience. Ils y décrivent des écoles qui s'éloignent des méthodes traditionnelles pour privilégier l'apprentissage par l'action et la participation active des élèves, dans l'esprit du *learning by doing* (Dewey & Dewey, 1915). Cette approche vise à préparer les enfants à la vie démocratique en développant leur autonomie, leur esprit critique et leur capacité à coopérer.

Il est toujours rafraîchissant de découvrir des prises de position étonnantes dans les textes originaux. Par exemple, les Dewey écrivent :

« Personally, Pestalozzi was as heroic in life as Rousseau was the reverse. Devotion to others took with him the place occupied by a sentimental egotism in Rousseau. For this very reason, perhaps, he had a firm grasp on a truth which Rousseau never perceived. He realized that natural development for a man means a social development, since the individual's vital connections are with others even more than with nature. » (Dewey & Dewey, 1915, p. 62)

Dans ce passage, Dewey met en lumière une distinction clé entre deux approches pédagogiques. Rousseau, malgré son influence théorique majeure, est décrit comme animé par un égocentrisme sentimental, tandis que Pestalozzi est présenté comme héroïque et profondément dévoué aux autres. Cette différence de caractère expliquerait pourquoi

Pestalozzi a mieux compris une vérité fondamentale que Rousseau : le développement naturel de l'être humain est avant tout un développement social.

Pestalozzi lui-même écrivait que « la nature éduque l'homme pour les relations sociales et par les relations sociales ». Dewey reprend cette idée pour rappeler que l'apprentissage ne peut se faire isolément, mais doit être ancré dans les interactions humaines. La vie familiale devient ainsi le modèle central de toute institution éducative. Dans un cadre familial, les objets matériels – tables, chaises, arbres, pierres – prennent un sens social, car ils sont utilisés et partagés par plusieurs personnes, influençant leurs actions communes.

Ces lectures résonnaient avec mes observations concrètes. Une éducation trop centrée sur l'individu peut engendrer des comportements égocentriques et limiter la capacité à dialoguer. Dans mon engagement au RÉDAQ, j'ai observé les tensions entre les revendications des parents et le droit des enfants à choisir eux-mêmes leur parcours. Les institutions, quant à elles, oscillent entre contrôle normatif et ouverture à l'expérimentation, mais elles ne reconnaissent pas encore réellement les savoirs issus du terrain.

Ce retour historique n'avait pas pour but de dresser une fresque exhaustive, mais de mettre en lumière les tensions persistantes entre idéaux pédagogiques et réalités institutionnelles. Ces tensions ne se révèlent pas seulement dans les pratiques, elles se manifestent aussi dans les mots que nous employons. C'est pourquoi il m'est apparu nécessaire d'examiner de plus près les usages sémantiques des termes éducation et démocratie, afin de mieux comprendre les malentendus qui entourent aujourd'hui cette expression.

Les enjeux sémantiques de l'éducation démocratique

En retraçant l'historique des institutions, des concepts et des doctrines, j'ai progressivement pris conscience du défi central qui traverse ma réflexion sur l'éducation démocratique. Cette analyse chronologique ne relevait pas d'un simple exercice

intellectuel. Elle révélait une expérience vécue, celle de me heurter, chaque fois que je présentais mon projet, à des définitions floues, contradictoires ou incomplètes. Les termes éducation et démocratie, souvent employés avec assurance, oscillaient en réalité entre deux pôles : l'idéal d'autonomie pédagogique et les logiques de contrôle institutionnel.

Depuis mes premières explorations, un problème récurrent revenait sans cesse. Les mots clés comme éducation, démocratie, liberté, autodétermination, émancipation et liberté éducative portent une charge sémantique multiple. Cette polysémie génère non seulement des malentendus, mais aussi des tensions philosophiques et politiques. Elle illustre la nécessité d'une rigueur accrue dans leur usage, afin d'éviter les interprétations réductrices ou erronées. Pendant la rédaction de mon premier projet de recherche, où je souhaitais mesurer les effets de l'éducation démocratique sur les apprenant·es, j'ai dû mettre de côté plusieurs notions de base, car il m'était impossible de les définir simplement. Chaque présentation de mon sujet suscitait les mêmes questions, centrées non pas sur ma méthode, mais sur le sens même de l'expression éducation démocratique.

Pour beaucoup, le terme éducation démocratique renvoie à l'apprentissage des mécanismes de gouvernance et des institutions politiques. Cette interprétation n'est pas fausse, mais elle demeure réductrice. Dans les centres d'apprentissage libres, l'éducation démocratique dépasse l'enseignement des notions politiques. Elle repose sur une gouvernance collective où chaque voix compte, qu'elle vienne d'un adulte ou d'un enfant. Les règles de vie et les parcours éducatifs se décident ensemble.

Il s'agit donc moins d'une éducation à la démocratie que d'une éducation par la démocratie. Et pourtant, même réduite à cette distinction simple, l'approche est souvent mal comprise. J'ai tenté d'éclairer cette confusion en lisant Hubert et en revisitant les réformes éducatives québécoises. J'ai parcouru des ouvrages sur la démocratie issue de divers contextes. Mais je ne comprenais toujours pas pourquoi, dans nos institutions, on persiste à parlementer au lieu de dialoguer, comme dans l'Antiquité. C'est en lisant Dupuis-Déri que j'ai enfin compris d'où provenait la confusion.

L'éducation démocratique trouve ses fondements théoriques dans les travaux de John Dewey, philosophe pragmatiste du début du XXe siècle. Pour Dewey, l'éducation n'avait pas pour seul but l'épanouissement de la nature enfantine ni la préparation à une vie ultérieure. Elle devait être à la fois l'un et l'autre, la seconde par le moyen de la première. « Cessez, dit-il, de concevoir l'éducation comme une préparation à la vie ultérieure, et faites-en la signification entière de la vie présente. Ajouter que seulement dans ce cas, l'éducation deviendrait vraiment une préparation pour la vie ultérieure ne serait pas un paradoxe. Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être très efficace comme préparation à quelque chose » (Hubert, 1949, p. 324).

Campé dans le contexte de la révolution industrielle, Dewey concevait la démocratie non pas comme un simple système de gouvernance, mais comme un mode de vie ancré dans les interactions sociales quotidiennes. Son programme d'éducation morale partait des instincts et des inclinations intrinsèquement sociaux de l'enfant. Ces tendances naturelles, cultivées à travers des activités collectives, pouvaient se transformer en habitudes éclairées et durables, contribuant ainsi à façonner le caractère de l'individu (Hubert, 1949).

Pourtant, la vision directe de la démocratie qui nourrissait sa pensée s'est progressivement éloignée de son essence. Comme le souligne Francis Dupuis-Déri dans *Démocratie. Histoire politique d'un mot aux États-Unis et en France*, le concept a subi une transformation sémantique destinée à légitimer les régimes représentatifs libéraux. Cette dérive, issue de ce qu'il appelle l'agoraphobie politique, reflète la méfiance des élites envers l'expression populaire directe. Elle a réduit la démocratie à un exercice électoral minimaliste. Dans ce cadre, la participation citoyenne s'est limitée à l'élection de représentants, marginalisant le rôle actif des individus dans la prise de décision collective.

Alors que Dewey voyait la démocratie comme une expérience quotidienne fondée sur la coopération et l'égalité, l'idée dominante aujourd'hui tend à confondre l'éducation démocratique avec un simple apprentissage des institutions politiques. Cette réduction limite sa portée transformative et la relègue à un programme académique, plutôt qu'à une pratique vécue. En réhabilitant la vision de Dewey, résumée dans ses deux formules

répétées à l’envi, *learning by doing* et *education is life, school is society* (Hubert, 1949, p. 331), et en la croisant avec l’analyse de Dupuis-Déri, il devient possible de clarifier cette confusion. L’éducation démocratique n’est pas seulement un projet pédagogique alternatif. Elle constitue un véritable engagement politique, qui vise à redonner sens au pouvoir d’agir collectif et à faire de l’apprentissage un processus participatif où chaque individu contribue à la gouvernance de son environnement éducatif.

Démocratie et citoyenneté

Ma compréhension des concepts d’éducation, de citoyenneté et de démocratie a évolué au fil des lectures et des réflexions théoriques, révélant leur complexité et les tensions qu’ils soulèvent. Comme le soulignent Inshauspé et Inshauspé (2013), l’œuvre de Condorcet marque une étape fondamentale dans la conceptualisation de l’éducation comme levier de démocratie. Cette idée est prolongée par Dewey, qui transforme cet idéal philosophique en une pratique éducative centrée sur l’expérience et la collaboration.

Ces concepts, bien qu’interconnectés, portent chacun une charge sémantique propre, influencée par leur contexte historique et leurs usages contemporains. La distinction opérée précédemment entre démocratie représentative et démocratie directe sert maintenant de point de départ pour aborder les notions d’éducation à la démocratie. Cette perspective, inclusive des deux notions, permet d’examiner les compétences nécessaires pour exercer une citoyenneté active, éclairée et participative, en s’appuyant sur les contributions d’autrices et auteurs contemporains.

L’éducation à la citoyenneté, comme l’explique Matthew Lipman (1991), ne se limite pas à la transmission de savoirs civiques ou à l’apprentissage des mécanismes institutionnels. Il insiste sur l’importance de développer la pensée critique dès le plus jeune âge, afin de permettre aux individus d’exercer leur jugement dans un cadre démocratique. Cependant, Philippe Perrenoud (2003) rappelle que cette ambition se heurte à une réalité institutionnelle où l’école échoue souvent à devenir un lieu d’expérimentation citoyenne. Les discours restent théoriques, déconnectés des pratiques concrètes qui permettraient aux élèves de vivre et d’exercer leur citoyenneté.

Dans un contexte de crises multiples, Edgar Morin (2000) appelle à une éducation globale, capable de relier les savoirs et de dépasser les cloisonnements disciplinaires. Pour lui, la citoyenneté ne peut être exercée efficacement sans une compréhension systémique des enjeux globaux et une conscience éthique des interdépendances entre individus, sociétés et environnement. De son côté, Henry Milner (2004) insiste sur la compétence civique, définie comme la capacité des citoyens à mobiliser des connaissances pour comprendre les débats sociétaux et faire des choix politiques éclairés. Cette compétence repose non seulement sur un socle de savoirs, mais aussi sur des habiletés relationnelles et une capacité à dialoguer dans un esprit de respect et de collaboration (Milner, 2004; Morin, 2000).

Au Québec, ces réflexions trouvent un écho particulier dans l'ouvrage *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*, dirigé par André Duhamel et France Jutras. Ce collectif met en lumière les compétences nécessaires pour exercer une citoyenneté active dans le contexte québécois, où la pensée critique, la collaboration et l'engagement collectif émergent comme des éléments centraux (Duhamel, 2005). Cependant, comme le souligne Guay (2011), l'éducation à la citoyenneté doit aller au-delà des principes théoriques pour s'ancrer dans des pratiques démocratiques concrètes. Ce défi est d'autant plus complexe dans un système encore largement normatif, où les espaces d'expérimentation citoyenne demeurent limités. Enfin, Fernand Ouellet (2004) propose une approche conjuguant transmission de connaissances politiques et développement de compétences pratiques telles que la collaboration, la résolution de conflits et l'engagement collectif. Ces pratiques concrètes, selon lui, préparent les citoyens à comprendre les implications de leurs actions et à s'engager de manière significative dans la vie démocratique.

Ces auteurs convergent sur un point essentiel. La citoyenneté ne peut être réduite à un ensemble de savoirs ou de règles, elle doit être vécue comme une pratique relationnelle et évolutive. Dans ce cadre, l'éducation démocratique représente une tentative ambitieuse de former des citoyens autonomes, capables d'exercer leur liberté de jugement tout en intégrant les multiples dimensions de leur environnement social et relationnel. Cependant, cette vision se heurte aux réalités institutionnelles et aux malentendus sémantiques, ce qui souligne l'urgence d'un dialogue renouvelé entre théorie et pratique.

En ce sens, la citoyenneté active repose sur un engagement collectif et une responsabilité éthique, où chaque individu réfléchit aux impacts de ses choix sur autrui et sur la société. Ces compétences, ancrées dans des pratiques concrètes, font de la citoyenneté un processus dynamique, à la fois intégré dans le présent et en constante évolution. Enfin, comme le souligne implicitement Perrenoud (2003), cette capacité ne prend tout son sens que lorsqu'elle s'articule avec la notion d'autodétermination. Véritable complément de la pensée critique, l'autodétermination repose sur un équilibre entre réflexion personnelle et soutien collectif, permettant aux individus de prendre des décisions éclairées tout en s'inscrivant dans une réalité sociale.

Autodétermination

Le terme autodétermination porte une ambiguïté sémantique qui continue d'alimenter des malentendus dans les discours contemporains. Historiquement, il désignait le droit collectif d'un peuple à disposer de lui-même, notamment en matière de souveraineté et d'intégrité territoriale. Ce n'est que plus récemment que cette notion a été transposée à des contextes individuels, comme ceux des personnes en situation de handicap ou des apprenant·es, où elle exprime la capacité à prendre des décisions éclairées concernant sa propre vie.

Cependant, réduire l'autodétermination à une indépendance absolue serait une erreur. Comme le souligne un récent état des connaissances (*Collaboration et partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité*, 2024), la véritable autodétermination repose sur un équilibre dynamique entre la réflexion personnelle et les relations interpersonnelles significatives. Elle ne se construit pas dans l'isolement, mais dans une interaction constante avec autrui, où le soutien joue un rôle fondamental.

Ainsi, que l'on parle d'un peuple, d'un individu ou d'un·e apprenant·e, l'autodétermination reste relationnelle et contextuelle, loin de l'image réductrice d'une autonomie purement isolée. Elle témoigne de la capacité à s'inscrire dans un environnement social tout en affirmant sa propre liberté de choix et d'action (Perrenoud, 2003).

En somme, la réflexion sur l'autodétermination illustre que cette notion ne peut être pleinement comprise sans intégrer les enjeux plus vastes de la liberté et de l'émancipation. Si l'autodétermination repose sur un équilibre entre autonomie individuelle et soutien collectif, l'émancipation invite plutôt à interroger les structures mêmes qui conditionnent notre liberté. Que signifie s'émanciper ? Quelles sont les contraintes visibles ou invisibles dont il faut se libérer pour accéder à une véritable autonomie ? Ces questions, fondamentales en philosophie de l'éducation, ouvrent la voie à une exploration plus approfondie des tensions entre promesse d'émancipation et limites imposées par les contextes sociaux, politiques et culturels.

Émancipation : s'émanciper de quoi?

L'émancipation incarne l'aspiration universelle à s'affranchir des contraintes pour accéder à une autonomie véritable. Cependant, Ernesto Laclau montre que cette quête repose sur un paradoxe fondamental (Laclau, 2000, p. 43). Chaque tentative d'émancipation, qu'elle soit religieuse, politique, économique, nationale, individuelle ou culturelle, tend à générer de nouvelles formes de dépendance ou de limitation. L'émancipation religieuse vise à libérer les esprits des dogmes, mais aboutit souvent à l'imposition d'autres orthodoxies. L'émancipation politique et économique, malgré leur ambition d'instaurer l'égalité, reproduisent parfois des structures de pouvoir similaires sous d'autres formes. Quant aux émancipations nationale et culturelle, en célébrant la souveraineté ou la diversité, elles risquent d'enfermer dans de nouvelles frontières plutôt que d'ouvrir des espaces de liberté. Selon Laclau, ces contradictions révèlent que l'émancipation totale, celle qui promettrait une libération absolue, reste une illusion (Laclau, 2000, pp. 43-52).

L'autodétermination et l'émancipation comportent des limites et ne sauraient être confondues avec la liberté, bien qu'elles soient étroitement liées. La liberté, en tant que concept, possède des enjeux sémantiques complexes. En plus d'être limitée par celle d'autrui, elle interroge également les influences sociales, culturelles et institutionnelles qui façonnent les choix individuels et collectifs.

À travers l'histoire, la quête de liberté a souvent été associée à des luttes pour l'émancipation individuelle, comme celles des esclaves ou des prisonniers, avant de

s'élargir à des revendications collectives pour l'égalité des droits. En éducation, cette quête s'est traduite par des transformations profondes des systèmes éducatifs. En France, la liberté s'est notamment incarnée dans la laïcisation des écoles, comme en témoigne l'ouvrage *Une école libre. Défense et illustration de la laïcité* de Cornec, qui défendait la neutralité religieuse comme fondement essentiel. L'auteur affirmait que « telle est notre laïcité, synonyme de liberté » (Cornec, 1977, p. 306).

Au Québec, cette réflexion a pris une dimension particulière avec la Réforme Parent, qui a redéfini la liberté dans un contexte éducatif. En laïcisant les écoles, en démocratisant l'accès à l'éducation et en centralisant sa gouvernance, cette réforme a transformé l'éducation. Cependant, comme l'a souligné Guy Rocher, cette liberté nouvellement acquise s'est toujours construite dans une tension entre modernité et préservation identitaire, notamment en raison des spécificités culturelles et linguistiques du Québec (Rocher, 2004). Ces tensions identitaires se répercutent également sur les approches pédagogiques. Par exemple, les écoles anglophones ont souvent privilégié des méthodes éducatives importées des États-Unis ou du Royaume-Uni, tandis que les écoles francophones ont mis davantage l'accent sur les traditions pédagogiques européennes, influencées par des penseurs comme Rousseau ou Ferry. Ce dualisme reflète les aspirations divergentes des deux communautés : préserver la spécificité culturelle francophone d'une part, et s'aligner sur les modèles anglo-saxons d'autre part.

Plus récemment, Sébastien Proulx, dans *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire* (2018), a mis en lumière l'importance d'une éducation de qualité comme fondement de la liberté. Selon lui, l'accès à la littérature et au développement de la pensée critique est essentiel non seulement pour l'émancipation personnelle, mais aussi pour renforcer la cohésion sociale dans un Québec où cohabitent plusieurs identités. Cette perspective souligne la nécessité de concilier la quête d'autonomie individuelle avec l'importance de préserver une identité collective.

En somme, la liberté, qu'elle s'exprime à travers l'autodétermination, l'émancipation ou la démocratisation, ne peut être réduite à une simple absence de

contraintes. Elle s'inscrit dans des contextes sociaux et historiques complexes, où l'équilibre entre droits individuels et responsabilités collectives demeure fondamental.

Tel qu'abordé précédemment, le concept de liberté éducative incarne une tension fondamentale entre la liberté des parents et celle des enfants. D'un côté, certains parents revendiquent le droit de déterminer eux-mêmes les contenus éducatifs et les méthodes pédagogiques, exprimant une méfiance envers le système institutionnel. De l'autre, des acteurs comme le RÉDAQ plaident pour une approche centrée sur l'enfant, valorisant son droit à choisir librement son parcours d'apprentissage en fonction de ses intérêts et de ses besoins.

Ces deux visions partagent une aspiration commune à l'autonomie, mais leurs implications diffèrent profondément. Les parents critiques du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) le perçoivent comme une entrave à la personnalisation des apprentissages. À l'inverse, les défenseurs de la liberté de l'enfant considèrent ce programme comme une contrainte limitant son autodétermination. Entre ces deux extrêmes, des pratiques hybrides émergent, où parents et enfants collaborent pour créer de véritables « villages éducatifs » autour de chaque enfant (Brabant, 2013).

Ces tensions autour de la liberté éducative trouvent un écho particulier dans les réformes récentes et les mouvements qu'elles ont engendrés. Les mobilisations menées par le RÉDAQ, où enfants et familles revendiquent une voix dans leur parcours éducatif, illustrent cette quête d'équilibre entre aspirations individuelles et exigences collectives. Elles soulignent également la nécessité de repenser la gouvernance démocratique dans un système éducatif souvent perçu comme contraignant.

Dans ce contexte, l'école est fréquemment décrite comme un espace paradoxal. Elle doit conjuguer l'individualisation démocratique, qui valorise l'émancipation personnelle, avec une mission de socialisation collective essentielle à la cohésion sociale (Perrenoud, 2003). Cette dualité, omniprésente dans les débats sur la liberté éducative, pose une question centrale : comment articuler l'autonomie des individus avec les solidarités nécessaires à la vie démocratique ?

Éducation

Le mot éducation, central dans mon thème de recherche, a été volontairement gardé pour la fin en raison des nombreuses ambiguïtés sémantiques qu'il porte. Ce terme dépasse largement la simple transmission de savoirs. Il incarne à la fois un outil politique pour répondre aux maux sociaux et un champ traversé par des tensions. Contrairement à l'instruction, souvent perçue comme un acte technique centré sur les contenus, l'éducation interroge des finalités sociétales plus larges et des modalités pédagogiques propres à chaque époque (Reboul, 1980). Elle se situe à la croisée de l'apprentissage, de la socialisation, de la transmission de valeurs et de l'acquisition de compétences.

L'instruction a longtemps occupé une place centrale, comme en témoigne Condorcet dans son *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792), où il la conçoit comme un moyen universel de former des citoyens éclairés. Associée à l'enseignement formel, elle a été pensée à la fois comme apprentissage, socialisation, transmission de valeurs et acquisition de compétences (Hubert, 1949; Meirieu, 2005; Perrenoud, 2003). Cette polysémie en fait un champ de débats, où chaque acteur, sauf l'enfant, projette ses priorités et ses visions distinctes.

À cela s'ajoute la pédagogie, concept souvent amalgamé à l'éducation, mais qui dépasse les simples méthodes d'enseignement. Elle questionne non seulement les modalités de transmission des savoirs, mais aussi les besoins des apprenants, cherchant à accompagner leur développement global (Reboul, 1980; Meirieu, 1996; Montessori, 1912; Dewey, 1916; Dewey, 1931). Dans *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Olivier Reboul précise les nuances sémantiques du mot « apprendre ». Il soutient que, bien qu'il soit possible d'apprendre hors des cadres institutionnels, l'enseignement organisé reste essentiel pour structurer le savoir et favoriser l'acquisition. Il analyse aussi les notions d'information, de connaissance, d'enseignement, de maître, d'études, d'évaluation et d'école, et montre ainsi la complexité des dynamiques de l'apprentissage et leur lien étroit avec l'éducation.

Ce bref tour d'horizon n'a pas la prétention d'être exhaustif. Des auteurs comme Reboul, Hubert, Meirieu et bien d'autres ont déjà exploré ce thème avec précision. Mon

objectif n'est pas d'entrer dans les méthodes d'enseignement, mais de rester concentrée sur les enjeux sémantiques.

Les ambiguïtés qui entourent ces notions montrent à quel point les discussions sur l'éducation et la démocratie doivent être abordées avec précision. Ces termes, souvent employés à tort ou vidés de leur substance par un usage trop général, exigent une clarification terminologique rigoureuse. Cette clarification est d'autant plus cruciale que ces débats ne sont pas seulement philosophiques ou pédagogiques. Ils influencent directement les politiques publiques, les choix éducatifs des familles et la reconnaissance institutionnelle des approches démocratiques.

Aujourd'hui, ces problématiques sémantiques trouvent un écho dans nos concertations et dans la mission même de l'école québécoise :

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. Sa toute première responsabilité est à l'égard des apprentissages de base, dont la réalisation constitue une condition essentielle à la réussite du parcours scolaire au-delà du primaire. Mais elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution. Dans l'énoncé de politique ministériel, la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, pp. 2-3)

Pourtant, l'école, dans sa matérialité, n'est souvent qu'un bâtiment où l'on apprend, fermé plus de la moitié du temps. Sa réalité actuelle, marquée par un manque d'investissements et d'ouverture, contraste avec son rôle idéal de lieu de transmission de la connaissance, de la culture et de la citoyenneté. Plutôt que de catalyser les énergies collectives, elle se trouve tiraillée par des enjeux sémantiques et politiques qui détournent son mandat initial et affaiblissent sa capacité à répondre aux besoins éducatifs de notre époque.

L'exploration des notions d'éducation, de démocratie, de citoyenneté, d'autodétermination, d'émancipation et de liberté a montré combien ces termes, trop souvent utilisés comme des évidences, recèlent en réalité des tensions profondes. Leur

polysémie n'est pas seulement un enjeu théorique. Elle traverse les institutions, influence les politiques publiques et structure les débats éducatifs contemporains.

Dans mon parcours de recherche, j'ai constaté que ces ambiguïtés freinent la compréhension même de ce que peut signifier l'éducation démocratique. Les mots ne sont pas neutres. Ils organisent le sens, orientent les pratiques et, parfois, les enferment. Clarifier leurs usages est donc une étape nécessaire pour dépasser les malentendus et pour reconnaître la portée politique de l'éducation, qui ne saurait être réduite à la simple transmission de savoirs.

Ainsi, les enjeux sémantiques constituent non pas une digression théorique, mais un préalable incontournable. Comprendre ces tensions, c'est déjà se donner les moyens de penser autrement les rapports entre institutions éducatives, familles, enfants et société. C'est aussi ouvrir un espace où l'éducation démocratique peut être envisagée comme une pratique vivante, ancrée dans le présent, mais consciente des héritages historiques et des contradictions qui la traversent.

Conclusion :

Au fil de cette recherche, j'ai cheminé de l'intime vers le collectif, de l'autoethnographie à l'analyse sociohistorique, pour interroger ce que signifie réellement parler d'éducation démocratique au Québec. Mon parcours personnel, celui d'une mère et d'une citoyenne engagée, s'est transformé en matériau de recherche. Mes expériences, tant dans les tables de concertation que dans le RÉDAQ, ont montré que les espaces éducatifs demeurent traversés par des tensions entre participation et contrôle, entre ouverture et standardisation.

L'exploration des traditions pédagogiques et philosophiques a révélé que l'éducation démocratique s'est toujours construite dans des rapports de force. De Socrate à Dewey, de Rousseau à Vygotski, les idéaux émancipateurs se sont heurtés à des institutions jalouses de leur pouvoir. Au Québec, la Réforme Parent a ouvert des brèches importantes, mais la logique hiérarchique et normative reste dominante. Les mots eux-mêmes, comme démocratie, citoyenneté, liberté et autodétermination, se sont chargés de significations contradictoires, nourrissant la confusion et limitant les pratiques.

Ces constats invitent à dépasser une vision strictement institutionnelle de l'éducation. Repenser l'éducation démocratique ne signifie pas seulement imaginer d'autres structures scolaires. C'est reconnaître les savoirs multiples, expérientiels, communautaires et familiaux qui enrichissent déjà nos sociétés. C'est comprendre que les enjeux sémantiques ne sont pas secondaires, mais structurants. Ils conditionnent la façon dont les politiques publiques se formulent, dont les familles négocient leur place et dont les enfants peuvent ou non exercer leur pouvoir d'agir.

Cette recherche s'inscrit également dans une démarche épistémologique singulière. En choisissant l'autoethnographie, j'ai assumé une méthode qui brouille les frontières entre le vécu et le scientifique. Ma vie, mes souvenirs et mes perceptions ont été traités comme des données de recherche. Or, comme l'a montré Paul Ricoeur (2000), la mémoire n'est jamais une reproduction fidèle, mais une reconstruction narrative. Chaque souvenir porte en lui une part d'imaginaire, et chaque récit transforme l'expérience vécue. La question se pose alors : qu'est-ce que le réel en recherche? Est-ce ce que nous vivons, ce que nous racontons ou ce que nous faisons reconnaître collectivement comme vrai? Cette étude ne prétend pas

résoudre cette question. Il en a fait une richesse, en considérant la mémoire, l'émotion et la subjectivité comme des composantes essentielles du matériau de recherche.

Cette posture rejoint la tradition de l'interactionnisme symbolique, pour qui la réalité sociale est une construction permanente, produite et négociée par les acteurs (Blumer, 1969). Les concepts d'éducation, de démocratie ou de liberté ne sont jamais figés. Ils prennent sens dans les interactions, dans les pratiques et dans les rapports de pouvoir. L'éducation démocratique, telle qu'explorée ici, doit donc être comprise comme un processus en constante redéfinition, plus qu'une catégorie stable ou une institution immuable.

D'un point de vue philosophique, cette démarche s'inspire aussi de l'idée habermassienne d'« agir communicationnel » (Habermas, 1987). La démocratie, pour exister, suppose des espaces où les acteurs peuvent dialoguer, confronter leurs perspectives et co-construire le sens de leurs actions. Or, comme l'a montré mon expérience dans les tables de concertation et au RÉDAQ, ces espaces existent rarement sous une forme authentiquement égalitaire. Ils sont trop souvent contraints par des logiques de reddition de comptes ou par la méfiance institutionnelle. Le rôle de l'éducation démocratique est précisément de réhabiliter ces espaces de dialogue, en formant des citoyennes et citoyens capables d'y participer activement.

Aujourd'hui, la question se pose avec d'autant plus d'urgence que les mutations technologiques bousculent nos manières d'apprendre et de communiquer. Les institutions réagissent trop souvent par la méfiance et l'interdiction, au lieu d'accompagner de façon critique et bienveillante l'usage d'outils devenus incontournables. Cette attitude défensive révèle une contradiction. Comment préparer les jeunes à être des citoyennes et citoyens autonomes si on leur refuse l'accès aux instruments mêmes qui façonnent le monde actuel? L'éducation démocratique ne peut ignorer cette dimension. Elle doit au contraire intégrer les technologies de manière réflexive et responsable, pour en faire des leviers d'émancipation plutôt que des obstacles.

C'est ici que l'histoire rejoint le présent. La Réforme Parent des années 1960 a permis au Québec d'entrer dans la modernité éducative en rompant avec le monopole clérical. Aujourd'hui, un demi-siècle plus tard, il est impératif de penser une nouvelle réforme qui ne porterait pas seulement sur les structures, mais sur les finalités mêmes de l'éducation. Dans une société marquée par la pluralité des identités, la complexité des enjeux globaux et l'omniprésence des technologies, il ne suffit plus d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). Il faut apprendre à délibérer, à coopérer et à agir de manière responsable dans un monde incertain. Une réforme contemporaine doit s'inspirer des acquis de la Réforme Parent tout en les dépassant, pour intégrer la bienveillance active, l'autodétermination des enfants et la reconnaissance des savoirs pluriels comme principes directeurs.

Toutefois, il importe de reconnaître les limites de cette recherche. L'autoethnographie, si elle offre une profondeur réflexive et une authenticité singulière, demeure marquée par la subjectivité. Mes données sont indissociables de mon parcours, de ma mémoire et de mes émotions. Leur transférabilité à d'autres contextes reste relative. Ce travail n'épuise pas les perspectives possibles sur l'éducation démocratique au Québec, et c'est volontaire. Il laisse au lecteur et à la lectrice la liberté de tracer leur propre chemin, de questionner à leur tour les concepts et les pratiques. C'est précisément grâce à l'autoethnographie que ces constats ont pu émerger. En mobilisant ma propre expérience comme matériau de recherche, j'ai pu dégager des tensions et des paradoxes qui seraient demeurés invisibles dans une approche plus distanciée. Cette méthode m'a permis de transformer une démarche personnelle en analyse collective, et de rendre explicite ce qui, autrement, reste souvent relégué à l'implicite des pratiques éducatives.

En ce sens, cette analyse ne cherche pas à clore des débats, mais à les ouvrir. Qu'est-ce que le réel en éducation? Qu'est-ce que signifie s'émanciper ou s'autodéterminer dans un monde traversé par des institutions normatives et des rapports de pouvoir? Comment concilier liberté individuelle et cohésion sociale sans tomber ni dans l'uniformisation ni dans l'anomie? Ces questions restent sans réponse définitive, et c'est peut-être là leur force. Elles invitent à penser l'éducation démocratique comme une pratique vivante, en perpétuelle redéfinition, toujours inachevée.

Repenser l'éducation dans une société démocratique, c'est accepter de conjuguer héritages et innovations, mémoire et futur. C'est reconnaître que la démocratie ne se transmet pas uniquement, elle se pratique. Et si l'école québécoise veut former des adultes responsables, elle doit déjà offrir aux enfants, dès maintenant, les conditions pour exercer pleinement cette responsabilité.

Or, au terme de ce parcours, une évidence s'impose. Si le Québec veut demeurer fidèle à son ambition démocratique, il doit cesser de bricoler à la marge et entreprendre une véritable réforme éducative. L'école québécoise, telle qu'elle fonctionne actuellement, ne parvient plus à répondre aux besoins du présent ni à préparer l'avenir. Sa mission officielle – instruire, socialiser, qualifier – reste enfermée dans une logique d'uniformisation et de contrôle qui réduit l'éducation à une mécanique de transmission. Dans les faits, elle peine à créer les conditions d'un apprentissage vivant, coopératif et démocratique.

Les analyses de Dewey rappelaient déjà que l'éducation est la vie elle-même, non une simple préparation à la vie. Or, au Québec, les écoles demeurent trop souvent fermées sur elles-mêmes, réduites à des lieux de performance académique, quand elles devraient être des laboratoires de démocratie. Comme le souligne Edgar Morin (2000), une société qui ne sait pas relier les savoirs, qui cloisonne au lieu d'articuler, condamne ses institutions à l'inefficacité. L'école québécoise est précisément dans ce paradoxe. On lui demande de préparer à la citoyenneté, mais on l'empêche d'en faire une pratique réelle.

L'urgence d'une réforme tient aussi à des raisons pragmatiques. Le sous-financement chronique fragilise les établissements, les enseignants quittent en grand nombre, les inégalités sociales persistent, et les jeunes peinent à s'y reconnaître. Comme l'a montré Guy Rocher, les réformes antérieures ont certes laïcisé et modernisé l'école, mais elles n'ont pas véritablement démocratisé son fonctionnement (Rocher, 2004). Cinquante ans après la Réforme Parent, il est devenu indispensable d'envisager une nouvelle rupture qui place enfin la démocratie au cœur de l'éducation.

Concrètement, cela suppose trois chantiers. Premièrement, réinvestir massivement dans l'éducation, car une école appauvrie ne peut être émancipatrice. Deuxièmement,

transformer la gouvernance scolaire pour donner une voix réelle aux élèves, aux familles et aux communautés, plutôt que de les maintenir dans des rôles symboliques. Troisièmement, adapter l'école aux défis de notre temps : apprendre à dialoguer dans un monde pluraliste, à coopérer dans une société fragmentée et à utiliser de manière critique les outils numériques qui redessinent nos rapports au savoir.

Ne pas entreprendre cette réforme aurait des conséquences lourdes. Cela reviendrait à entretenir un système qui fabrique plus de conformisme que de créativité, plus de passivité que de responsabilité. Comme le rappelle Illich (1971), une école qui se réduit à la transmission technique des savoirs reproduit surtout les hiérarchies sociales. À l'inverse, une école démocratique élargit le champ des possibles et prépare de véritables citoyennes et citoyens, capables de contribuer à la société de façon consciente et responsable.

En définitive, il n'y a plus à tergiverser. L'éducation québécoise doit être repensée, non comme un simple service public, mais comme le cœur vivant de la démocratie. Tant que l'école restera prisonnière d'une logique normative, la démocratie elle-même restera inachevée. Si nous voulons des adultes capables de penser par eux-mêmes, de dialoguer avec les autres et d'affronter collectivement les défis de demain, il faut leur en donner la possibilité dès l'enfance. C'est là le véritable enjeu, et la réforme n'est plus une option mais une nécessité.

Bibliographie

- Agile Learning Centers. (s. d.). *Nos principes*. Consulté le 11 décembre 2024, à l'adresse <https://www.agilelearningcenters.org/>
- Alinsky, S. (1971). *Rules for radicals: A Pragmatic Primer for Realistic Radicals*. Vintage.
- Alliance for Self-Directed Education. (s. d.). *Three popular models of self-directed education*. <https://www.self-directed.org/tp/three-popular-models/>
- Alloprof Parents. (s.d.). *Compétences scolaires*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.alloprof.qc.ca/fr/parents/articles/bulletin-systeme-scolaires/competences-scolaires-k1479>
- Aristote. (2004). *Éthique à Nicomaque* (Trad. J. Tricot). Vrin.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Association Montessori de France. (s.d.). *Maria Montessori et sa vision de l'enfant*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.montessori-france.asso.fr/page/167406-maria-montessori-et-sa-vision-de-l-enfant>
- Bacqué, M.-H., & Sintomer, Y. (2011). *La démocratie participative : Histoire et généalogie*. La Découverte.
- Bélanger, P., & Voyer, B. (2004). *L'éducation des adultes au Québec : Pour comprendre et agir*. Presses de l'Université Laval.
- Bernier, J., Clavier, C., & Giasson, G. (2012). *Développement social local à Montréal approche concertée de lutte contre les inégalités*. Réduire les inégalités sociales de santé, 168-177.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer.
- Bisaillon, L., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). Le rôle de l'entourage dans l'adaptation des parents. *Service social*, 47(1), 29–45. <https://doi.org/10.7202/706431ar>
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel esprit de la démocratie : Actualité de la démocratie participative*. Seuil.

- Borvil, A. D. (2021). *Les stratégies d'influence des acteurs dans le processus de gouvernance intersectorielle aux niveaux régional et local : Le cas de l'Initiative montréalaise de soutien au développement social local* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26981>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourque, D. (2008). *L'action communautaire au Québec : De la pratique à la théorie*. Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec : Un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Brossard, M. (2017). *Vygotski : une conception dialectique du développement*. *La Pensée*, 391(3), 50–62. <https://shs.cairn.info/revue-la-pensee-2017-3-page-50?lang=fr>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2e éd.). Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carignan, M.-A. (2018). *Les écoles qu'il nous faut*. Éditions MultiMondes.
- Caron, S. (2015, 10 avril). *Vers une école alternative dans Mercier*. *Journal Métro*. Consulté le 1^{er} janvier 2025, à l'adresse <https://journalmetro.com/actualites/montreal/754964/ecole-alternative-dans-mercier-les-parents-deposent-leur-projet/>
- Cavenaghi, Ugo. Sénécal, Isabelle. *Osons l'école : des idées créatives pour ranimer notre système éducatif*. Édition Château D'encre. Montréal, Québec. 2017. 144 p.
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine. (s.d.). *L'éducation populaire autonome*. <https://cdeacf.ca/dossier/education-populaire-autonome>
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (Éds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
- Chambat, G., & Chevarin, A. (2024, 15 avril). *Montessori et le régime de Mussolini (extrait)*. *Questions de classe(s)*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.questionsdeclasses.org/montessori-et-le-regime-de-mussolini-extrait/>

- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C., & Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321–342.
- Clifford, G. J. (1984). Man/Woman/Child: Dewey and Rousseau on education. Dans J. J. Chambliss (Éd.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (pp. 356–358). Garland.
- Collaboration et partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité. (2024). *Collaboration et partenariat pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité : État des connaissances*. Réverbère recherche et formation. https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2024/04/Collaboration-et-partenariat_etat-des-connaissances_VF.pdf
- Collimateur. (2022, octobre 20). *S'interroger sur les devoirs à la maison*. <https://collimateur.uqam.ca/collimateur/sinterroger-sur-les-devoirs-a-la-maison/>
- Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes : Rapport final*. Gouvernement du Québec. <https://www.csdepj.gouv.qc.ca/rapport-final>
- Commission royale d'enquête sur l'éducation au Québec. (1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'éducation dans la province de Québec : Livre I-IV*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2059627>
- Communagir. (s.d.). *Le pouvoir d'agir des collectivités*. Dans *Comprendre et agir*. Consulté le 5 janvier 2025, à l'adresse <https://communagir.org/contenus-et-outils/comprendre-et-agir/le-pouvoir-d-agir-des-collectivites/>
- Confucius. (1998). *Les Entretiens* (Trad. Anne Cheng). Seuil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Mémoire concernant le projet de loi no 144*. Gouvernement du Québec.
- Cornec, J. (1977). *Pour l'école libre : Défense et illustration de la laïcité*. Robert Laffont.
- Côté, D. (2007). *L'action communautaire au Québec : de la reconnaissance à la professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.
- Courtois, C., & Gagnon, N. (2001). *L'éducation populaire au Québec : Acteurs, pratiques et enjeux*. Presses de l'Université du Québec.

- Couturier, E.-L. (2019). *Abolition des commissions scolaires : une menace pour l'éducation ?* Institut de recherche et d'informations socioéconomiques. https://iris-recherche.qc.ca/wp-content/uploads/2021/03/FicheCAQ-9-Commissions_scolaires_WEB.pdf
- Cyr, J., Pierre, L., Denis, D., Roussel, M., & Audet, G. (2024). *Soutenir le développement professionnel d'intervenant.e.s école-famille-communauté en milieu défavorisé montréalais : faire dialoguer pratique, accompagnement et recherche*. *Revue hybride de l'éducation*, 8(2), 1–11. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i2.1570>
- Cusson, P. (Réalisatrice). (2024). *Dehors l'école!* [Série documentaire]. Savoir Média. <https://centdegres.ca/ressources/dehors-l-ecole-nouvelle-serie-documentaire-sur-la-pedagogie-en-plein-air>
- d'Almeida, Y. (2022). *Impact des microagressions et de la discrimination raciale sur la santé mentale des personnes racisées*. L'Harmattan. <https://www.editions-harmattan.fr/catalogue/livre/impact-des-microagressions-et-de-la-discrimination-raciale-sur-la-sante-mentale-des-personnes-racisees/7148>
- De l'intervention précoce à la prévention féroce ? (2002). *Actes du colloque tenu à Montréal les 3 et 4 mai 2002* [Actes de colloque]. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2034149>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science+Business Media
- Deslauriers, J.-M. (2005). *Le soutien social : Diversité des approches*. Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dewey, E., & Dewey, J. (1931). *Les Écoles de demain* (R. Duthil, Trad.). Ernest Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1915)
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning* (2e éd.). Guilford Press.
- Duchaine, G., & Lacoursière, A. (2024, 25 novembre). *Des enfants de moins en moins autonomes*. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/des-enfants-de-moins-en-moins-autonomes/2024-11-25/peux-tu-le-faire-a-ma-place.php>
- Duclos A.M. (2014) *Le néolibéralisme : une logique destructrice pour l'éducation*. Acfas. [En ligne] < <https://www.acfas.ca/publications/decouvrir/2014/10/neoliberalisme-logique-destructrice-l-education> > (Consulté le 2 septembre 2019).

- Dufresne, E. (2024). *Pourquoi je rêve d'une éducation sans garderie pour mes futurs enfants* (Épisode 17). Dans les Émergeants. Spotify. [<https://creators.spotify.com/pod/show/lesemergents/episodes/17--Pourquoi-je-rve-dune-ducation-sans-garderie-pour-mes-futurs-enfants-e2prf83/a-abjatj4>]
- Duhamel, A., & Jutras, F. (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Presses de l'Université Laval.
- Dupuis-Déri, F. (2019). *Démocratie: Histoire politique d'un mot aux États-Unis et en France*. Lux Éditeur.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2006). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 10. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.1589>
- Fontaine A. (2024, automne) *Balises et enjeux de définition du travail de rue*. Consulté le 5 novembre 2024 à l'adresse <https://www.pactederue.com/wp-content/uploads/2019/05/balises-et-enjeux-d%C3%A9finition-du-travail-de-rue.pdf>
- Fontaine, A. (2011). *La culture du travail de rue : une construction quotidienne* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5178/Fontaine_Annie_2011_these.pdf?sequence=2
- Freire, P. (2013). *Pédagogie des opprimés* (nouvelle éd. augm.). La Découverte. (Œuvre originale publiée en 1970)
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *John Dewey's philosophy of education: An introduction and recontextualization for our times*. Palgrave Macmillan.
- Gaudreau, Joëlle (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. Montréal, Québec, université du Québec à Montréal, maîtrise en éducation.
- Gaudois, C. (s.d.). *Alexander Sutherland Neill* (p. 1). *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/alexander-sutherland-neill/>
- Giguère, M.-H., & Kanouté, F. (2024). *L'autodétermination et la motivation : Deux concepts indissociables*. Dans F. Dubé (Dir.), *Collaboration et partenariat : État des connaissances* (pp. 39-45). Réverbère Éducation. <https://reverbereeducation.com>

- Girard-Bossé, A. (2021, 24 octobre). Québec présente le programme Culture et citoyenneté québécoise. *La Presse*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2021-10-24/quebec-presente-le-programme-culture-et-citoyennete-quebecoise.php>
- Gouvernement du Québec. (2023, 16 octobre). *Styles d'intervention auprès des enfants*. Consulté le 5 novembre 2024 à l'adresse <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/styles-intervention-aupres-enfants>
- 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.
- Gray, P., & Chanoff, D. (1986). Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education? *American Journal of Education*, 94(2), 182–213. <https://doi.org/10.1086/443842>
- Guay, J.-H. (2011). *L'apprentissage de la démocratie*. *Éthique publique*, 13(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.526>
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse : Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Pocket.
- Hannequart-Fortin, F. (2022). *L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Archipel. <https://archipel.uqam.ca/15533/1/M17579.pdf>
- Harris, L., & Wasilewski, J. (2004). Indigeneity, an alternative worldview: Four R's (Relationship, Responsibility, Reciprocity, Redistribution) vs. two P's (Power and Profit). *Pathways: A Canadian Journal on Human Development*, 2(1), 1–13.
- Harvey, P. (2000). *An Introduction to Buddhist Ethics: Foundations, Values and Issues*. Cambridge University Press.
- Hébert, M. (2016). *La participation citoyenne : Théories, pratiques et enjeux*. Presses de l'Université Laval.
- Honneth, A. (2007). *Disrespect: The normative foundations of critical theory*. Polity Press.
- Hubert, R. (1949). *Histoire de la pédagogie*. [History of pedagogy]. Presses Universitaires de France.
- Inchauspé, Paul et François-Xavier. *Pédagogie et émancipation : De Nicolas Condorcet à John Dewey*. Disponible à l'adresse <https://studylibfr.com/doc/3208563/pedagogie-et-émancipation-de-nicolas-condorcet-à-john-dewey>

- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Éditions du Seuil.
- Khan, S. (2013). *L'éducation réinventée*. JC Lattès.
- Lacoursière, A. (2014, 18 novembre). *Un homme réclame 1,25 M\$ au gouvernement pour avoir été «abandonné» dans une école hassidique*. *Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2014/11/18/un-homme-reclame-125-m-au-gouvernement-pour-avoir-ete-abandonnee-dans-une-ecole-hassidique>
- Laclau, E. (2000). *La guerre des identités : Grammaire de l'émancipation*. (C. Orsoi, TRad.). La découverte.
- Lagemann, E. C. (1996). John Dewey and the art of teaching: Toward reflectivity and imagination in teachers. *Teachers College Record*, 98(1), 8–26.
- Laplane, B., & Lavoie-Moore, R. (2018). *L'accès à l'enseignement postsecondaire au Québec : le rôle de la segmentation scolaire dans la reproduction des inégalités*. *Cahiers québécois de démographie*, 47(1), 97–126. <https://doi.org/10.7202/1062106ar>
- La Presse. (2013, 10 août). *Effondrement d'un balcon à Montréal: sept blessés*. <https://www.lapresse.ca/actualites/justice-et-affaires-criminelles/faits-divers/201308/10/01-4678737-effondrement-dun-balcon-a-montreal-sept-blesses.php>
- Larose, F., & Terrisse, B. (2003). *Les fondements de l'intervention éducative*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, R. (1989). *Histoire de l'éducation au Québec : De la Nouvelle-France à nos jours*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106902>
- Lefebvre, S.-M. (2014, 18 novembre). *Un homme réclame 125 M\$ au gouvernement pour avoir été abandonné dans une école hassidique*. *Journal de Montréal*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.journaldemontreal.com/2014/11/18/un-homme-reclame-125-m-au-gouvernement-pour-avoir-ete-abandonnee-dans-une-ecole-hassidique>
- Lafrenière, J. (2024). « *Les centres d'apprentissage libre et démocratique au Québec : une analyse critique du discours au regard d'une théorie de l'éducation démocratique et des idéologies politiques* » Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en science politique.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- MacCulloch, J. A. (1911). *The Religion of the Ancient Celts*. Constable & Company.

- Meirieu, P. (1996). *L'école, mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF
- Meirieu, P. (2005). *Pourquoi ce site?* Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.meirieu.com/pourquoi.htm>
- Meirieu, P. (s.d.). *Les pédagogues*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm>
- Ménard-Dunn, M. (2019). *Les pratiques d'intervention "par et pour" selon les travailleuses qui les mettent en œuvre* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13606/>
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.
- Milner, H. (2004). *La compétence civique : Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*. Les Presses de l'Université Laval. ISBN : 978-2763779386.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. Disponible à : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_j_eunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : De la Nouvelle-France à nos jours*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2106902>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. (2017). *Le travail chez les jeunes du secondaire au Québec*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-202-02W.pdf>
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (vol. 2015). Seuil.
- Mont-Libre – Centre éducatif Agile de Montréal. Consulté le 11 décembre 2024, à l'adresse <https://montlibre.org/>
- Neill, A. S. (1966). *Freedom—Not License!*. Hart Publishing Company. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse, https://trisquel.info/files/a_s_neill--freedom--not-license_1.pdf
- Neufeld, G., & Maté, G. (2004). *Hold on to your kids: Why parents need to matter more than peers*. A.A. Knopf Canada.

- Observatoire Vivre Ensemble. (n.d.). *Cadre de référence pour la participation citoyenne*. https://observatoirevivreensemble.org/sites/default/files/cadre_de_reference_0.pdf
- Ouellet, F. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Presses Université Laval. 244p
- Ozouf, M. (1995). *Rousseau et les Lumières*. Gallimard.
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
- Parkin, A., & Baldwin, N. (2009). *La persévérance aux études postsecondaires au Canada : Une revue des taux, des facteurs et des politiques*. Bourses du millénaire. https://archivesorquestuebec.ca/id/eprint/293/1/perseverance-etudes-canada_document_complet.pdf
- Payant, C. (2024, 24 octobre). *Inconduites sexuelles : Au moins neuf éducatrices de Cité-des-Prairies suspendues ou congédiées*. *Le Journal de Montréal*. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://www.journaldemontreal.com/2024/10/24/inconduites-sexuelles-au-moins-neuf-educatrices-de-cite-des-prairies-suspendues-ou-congediees>
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? : éducation à la citoyenneté, quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Chronique sociale.
- Protecteur du citoyen. (2015). *La scolarisation à la maison : pour le respect du droit à l'éducation des enfants*. Gouvernement du Québec. https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/pdf/rapports_speciaux/2015-04-28_scolarisation-maison.pdf
- Proulx, Sébastien. *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*. Septentrion 2018.
- Prud'homme, M.-A. (2012). Free schools in Canada: Past and present. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(1), 22–35. <https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.1.22>
- Prud'homme, M.-A. (2014). Free schools in Canada: Practices and possibilities. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(16), 64–92. <https://juaal.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v82164.pdf>
- Prud'homme, M.-A. (2014). Les écoles libres : Étude de cas ethnographique sur l'éducation démocratique. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 8(16), 1–35.
- Radio-Canada. (2017, 9 juin). *Québec veut mieux encadrer l'école à la maison*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1038824/projet-loi-education-sebastien-proulx-quebec-immigration-ecole-maison>

- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. Presses Universitaires de France
- Réseau des écoles démocratiques au Québec. (2016). *Réflexions et propositions dans le cadre de la consultation publique sur la réussite éducative*. <https://www.redaq.ca/uploads/consultation-publique-2016.pdf>
- Réseau des écoles démocratiques au Québec. (2017). *Commentaires et observations pour le PL 144*. [Document présenté à l'Assemblée nationale du Québec]. https://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_132025&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz
- Réseau des écoles démocratiques au Québec. (2019). *Document déposé dans le cadre de la période de commentaires relative au projet de changement dans le règlement sur l'enseignement à la maison*. [Mémoire présenté au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur].
- Réseau québécois de villes et villages en santé. (2012). *Guide de participation citoyenne*. https://urbanismeparticipatif.ca/sites/default/files/upload/document/guides/rqv_guide_urban_parti_fra_0.pdf
- Réseau Réussite Montréal. (n.d.). *Les déterminants de la persévérance scolaire*. Consulté le 4 novembre 2024 à l'adresse <https://www.reseautreussitemontreal.ca/agir/soutiller/les-determinants/les-determinants-de-la-perseverance-scolaire/>
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale : L'action sociale*. Hurtubise HMH
- Rocher, G. (2004). *Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation*. Bulletin d'histoire politique, 12(2), 117-128
- Robinson, K. et Aronica, L. (2016). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. Penguin books.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Enseigner avec bienveillance : instaurer une entente mutuelle entre élèves et enseignants*. Jouvence. 96 p. consulté le 4 novembre 2024 à l'adresse < <https://www.editions-jouvence.com/sites/default/files/K3025.pdf> >
- Rosenberg, M. B. (2005). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. PuddleDancer Press.
- Rousseau, J.-J. (1762/1969). *Émile ou De l'éducation* (Livre V). Garnier-Flammarion.
- Rubenson, K. (2011). *Adult learning and education*. Academic Press.

- Sadhguru. (2016). *Une éducation idéale - 1ère partie : Conversation avec Sir Ken Robinson* [Vidéo]. Isha Foundation. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://isha.sadhguru.org/fr/wisdom/video/une-education-ideale-1ere-partie-conversation-avec-sir-ken-robinson>
- Savard, D., & Gauthier, C. (2005). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sciences sociales et santé*, 23(2), 135-158. <https://doi.org/10.4000/sdt.1353>
- St-Germain, L., Grenier, J., Bourque, M., & Pelland, D. (2017). Enjeux d'autonomie de l'action communautaire autonome (ACA) à partir de l'analyse des discours de rapports d'activités et des acteurs. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 102-120. <https://doi.org/10.7202/1043395ar>
- Sénécal, Gilles; Cloutier, Geneviève; Méthé-Myrand, Léa; Dubé, Amélie et Chevalier, Andréanne (2010). Les effets de la concertation : Étude sur les Tables intersectorielles de quartier de Montréal. INRS Centre - Urbanisation Culture Société, Montréal.
- Sénécal, G., Cloutier, G., & Herjean, P. (2008). Le quartier comme espace transactionnel : l'expérience des Tables de concertation de quartier à Montréal. *Cahiers de géographie du Québec*, 52(146), 191-214. <https://doi.org/10.7202/019588ar>
- Staring, F., & Aldridge, D. (2014). *The life and works of Alice Chipman Dewey from 1909-1919*. Case Studies Journal, 3(10). Disponible à l'adresse : <https://ssrn.com/abstract=3392261>
- Staring, F., & Aldridge, D. (2014). *John Dewey's Laboratory School: Lessons for today*. Sense Publishers.
- Starobinski, J. (1988). *Jean-Jacques Rousseau: La transparence et l'obstacle*. Gallimard.
- Suggate, S. P. (2015). The Parable of the Sower and the Long-Term Effects of Early Reading. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 524-544.
- Thomas d'Aquin. (1993). *Somme théologique* (Trad. M. D. Chenu). Cerf.
- Université de Montréal. (s.d.-b). Michel Janosz : Portrait. Faculté d'éducation permanente. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://fep.umontreal.ca/notre-faculte/direction/repertoire/udemportraits/f/michel-janosz/>
- Université de Montréal. (s.d.-a). Michel Janosz. Département de psychoéducation. Consulté le 1er janvier 2025, à l'adresse <https://psyced.umontreal.ca/repertoire-departement/professeurs/professeur/in/in14075/sg/Michel%20Janosz/>

Université du Québec en Outaouais. (s.d.). *Microagressions*.
<https://uqo.ca/csipu/microagressions>

Venturi, F. (1969). *Utopia and reform in the Enlightenment*. Cambridge University Press.

Velz, Ewald. *Démocratiser pour réussir*. De Boeck & Larcier s.a. Université de Paris. 1999.

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.

Zamora, D. (2014). *Saul Alinsky et les sociologues de Chicago*. *Revue de l'Institut de Sociologie*, (84), 25-42. <https://journals.openedition.org/ris/318>

Annexe 1 : lettre du RÉPAQ pour l'école alternative alter-égaux



Montréal, le 16 mars 2015

Mesdames et messieurs les commissaires,

C'est avec enthousiasme que je donne mon appui au projet d'école primaire-secondaire alternative Alter Égaux. Je crois sincèrement que ce projet collectif des citoyens de Mercier et ses environs a toutes les chances de réussir puisqu'il vient de la base et que cette base est de plus en plus conscientisée aux problèmes qui confrontent le milieu de l'éducation.

En axant ses objectifs sur le développement chez l'enfant du goût d'apprendre plutôt que sur une austère persévérance aux études ou pire encore sur une lutte féroce au décrochage, l'école alternative Alter Égaux offrira aux enfants du quartier Mercier et ses environs un lieu d'apprentissage intéressant et stimulant pour les enfants.

De plus, la communauté qui naîtra de cette école publique, devrait certainement rayonner dans tout le quartier et prouver que l'école publique mérite ses lettres de noblesse.

La Commission scolaire de Montréal a montré hors de tout doute jusqu'à maintenant à quel point elle est visionnaire et soucieuse de répondre aux besoins spécifiques de sa population. C'est maintenant au tour de Mercier et de ses environs de profiter de cette ouverture à l'innovation.

Pierre Chénier, responsable des communications au RÉPAQ

Annexe 2 : Mémoires du RÉDAQ 2019

Document déposé dans le cadre de la période de commentaires relative au projet de
changement dans le Règlement sur l'enseignement à la maison

Par le
Réseau des écoles démocratiques au Québec



Comité de rédaction :
Laurence Pion ; Olga Majed, Sarah Guilbault

Présenté au
Ministère de l'Éducation de de l'Enseignement supérieur
9 mai 2019

Table des matières

Introduction	1
L'éducation démocratique au Québec (RÉDAQ)	1
L'égalité des chances : L'éducation universelle	2
L'acquisition des connaissances et des compétences	3
Examens de commissions scolaires et ministériels	4
Une autre perception : De l'intégration vers l'inclusion	6
L'école et l'apprentissage de la démocratie	7
Recommandations	9
Synthèse des recommandations	10
Bibliographie	11

Introduction

L'initiative de modifier le règlement sur l'enseignement à la maison (chapitre I-13.3 L.I.P.) a suscité beaucoup de réactions au sein de la communauté des familles qui ont fait le choix de vivre cet enseignement. Certaines ont fait ce choix par valeur éducative, d'autres ont dû déscolariser l'enfant à la suite d'expériences douloureuses avec le système scolaire ou encore, elles fonctionnent autrement pour des raisons professionnelles ou parascolaires. Ainsi, différents collaborateurs du RÉDAQ souhaitent mettre en lumière dans le contexte présent que le projet de changement de règlement proposé s'intègre difficilement avec les projets éducatifs de ces familles.

Dans ce bref document, nous présenterons donc brièvement l'éducation démocratique au Québec, relaterons certains aspects que nous considérons importants quant à l'acquisition des connaissances et des compétences imposées par les programmes d'études établis par le ministre. Parallèlement, nous souhaitons apporter quelques réflexions sur l'obligation de respecter les cycles d'apprentissage ainsi que l'imposition d'examens ministériels. Ensuite, nous poserons un regard sur l'école en soi et l'apprentissage de la démocratie puis terminerons avec quelques recommandations.

L'éducation démocratique au Québec (RÉDAQ)

Le Réseau des écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ) rassemble des personnes de tous les horizons impliqués directement ou indirectement en éducation (parents, élèves, enseignant(e)s, citoyen(ne)s engagé(e)s, etc.) qui croient aux bienfaits d'une éducation démocratique tant sur le plan psychologique, académique, familial que social. Ces milieux éducatifs inclusifs sont constitués de principes démocratiques qui transcendent la gestion et la pédagogie.

Ainsi, au sens pédagogique, l'éducation démocratique est devenue un concept en soi et représente une alternative au modèle dit traditionnel ou régulier. Ce courant international propose une méthodologie d'enseignement initié par l'intérêt de l'apprenant (Verdiani 2012 ; point 2017) et soutient que le processus de résolution de problèmes collectifs est un déterminant qui permet la démocratie. L'expérience démocratique devient donc un moyen pédagogique qui sert à établir une continuité entre le collectif et l'individu en plus d'outiller l'être, autant dans ses capacités personnelles que dans sa capacité à participer à une démarche collective et démocratique (Point 2017 ; Ouellet 2004 ; Perrenoud 2003).

Dans ce contexte, l'apprenant, peu importe son âge, évolue selon ses propres objectifs et intérêts dans un environnement favorisant le leadership partagé qui lui offre des leviers pour se réaliser. Ces apprenants participent pleinement au choix de cursus et de cours, ils

peuvent également partager leurs connaissances avec leurs pairs sous principe de formations et d'ateliers. Ils sont donc maîtres de leurs parcours et sont guidés, aux besoins, par un pair ou une personne-ressource. De plus, la prise de décisions concernant l'organisation est réalisée par assemblée, enfants et adultes détiennent un vote. Donc, en plus d'une éducation complètement démocratisée, c'est un apprentissage de la vie en collectivité qui doit se faire concrètement, et ce, en appliquant les principes démocratiques au quotidien.

Cela dit, ces écoles n'existent pas officiellement au Québec, car la reconnaissance de cette liberté académique nécessiterait d'autres révisions de lois et programmes. Cependant, dans le contexte québécois, le RÉDAQ soutient le développement de centres d'apprentissage ou milieux éducatifs libres, car ils sont cohérents avec cette approche pédagogique, ils répondent aux besoins des familles québécoises qui ont fait le choix d'une éducation à domicile et offrent une possibilité d'accès complémentaire à celles du réseau qui ont un parcours plus difficile ou atypique.

L'égalité des chances : L'éducation universelle

Éliminer les inégalités est au cœur de la recherche en éducation.

« L'éducation jette les bases de notre évolution dans la vie. Nul ne saurait nier le fait que tout enfant, tout être humain mérite autant qu'un autre d'avoir la possibilité d'acquérir des compétences et d'évoluer dans la société, quels que soient son sexe et son milieu socioéconomique, ethnique ou culturel. L'équité est vraiment l'une des valeurs fondamentales. » (OCDE, 2018 p.11)

Ainsi, les actions posées au quotidien par les différents acteurs incluant les parents éducateurs veillent à atteindre cet objectif. Conséquemment, il est primordial d'assurer une multitude d'environnements d'apprentissage favorables et de qualités pouvant contribuer à combler ces inégalités.

En effet, les gouvernements ont un grand intérêt à mettre l'éducation au cœur de leur action politique, car la qualité des environnements éducatifs dans lesquels grandissent les nouvelles générations est un indicateur de prospérité économique des nations (Ibid.). En d'autres termes, des enfants recevant une éducation déficiente sont « *extrêmement coûteux, car les gouvernements doivent trouver les moyens de les compenser et de garantir le bien-être social et financier de tous* » (Ibid p. 11). De ce fait, le souci du gouvernement actuel de vouloir améliorer les conditions éducatives dans lesquelles baignent les enfants du Québec est compréhensible. Cependant, tout comme le milieu socioéconomique est un indicateur de réussite éducative, les politiques et législations le sont aussi. Par conséquent, le projet de règlement aura un impact sur tous les enfants pratiquant les apprentissages en famille et surtout celle pratiquant l'éducation naturelle.

Si nous nous basons sur les principes de l'éducation inclusive et la conception universelle des apprentissages, nous devons assurer un environnement éducatif accessible à TOUS. Nous avons le devoir de prévenir les barrières freinant les apprentissages et d'y remédier. Or, le projet de règlement proposé ne se situe pas dans cette optique.

De plus, il est important de souligner que cette relance concernant les évaluations semble balayer plusieurs mois de travail et de réflexions faits par les acteurs du réseau, des services internes ainsi que l'ensemble des groupes concernés. Ce travail réunissait les syndicats, les commissions scolaires, les fédérations, les associations et les réseaux (AQED ; AODQ ; FCSQ ; FCPQ ; DPJ ; CSE, etc.). Ces acteurs se sont réunis pour réfléchir aux approches éducatives les plus probantes et les façons de documenter l'apprentissage. Ainsi, considérant que les résultats de ces dernières mesures mises en œuvre n'ont toujours pas fait l'objet d'une évaluation rigoureuse, que les délais d'arrimages prévus entre les réseaux dans ce contexte n'ont pas été respectés et qu'elle n'est pas issue de la réflexion d'une concertation constituée d'individus expérimentés, nous trouvons qu'il est précipité de porter un jugement sur son efficacité.

L'acquisition des connaissances et des compétences

Dans le projet de règlement, les apprentissages faits à la maison doivent être équivalents au programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Nonobstant que le PFEQ est un programme qui offre une belle flexibilité et qui suggère le développement de compétences indispensables tant au niveau académique qu'au niveau social et la plupart des parents-éducateurs s'y réfèrent. Cependant, selon l'intérêt des apprenants, certains parents souhaitent avoir plus de liberté éducative pour choisir des orientations pédagogiques qui permettent d'instruire, de socialiser et de préparer leurs enfants à une qualification.

De plus, à cause de la rigidité de la hiérarchie scolaire contraignant le développement d'une compétence à un temps donné, certains parents ont retiré leur enfant du système. Donc, en imposant l'acquisition des connaissances et des compétences et des évaluations par cycle, les parents-éducateurs perdent toute la souplesse qu'offre le cadre de l'apprentissage en famille. De plus, en termes d'éducation cela ne répondra pas aux besoins de l'enfant et ne servira pas la collectivité qui l'accompagne. Pourtant, ce qui nous motive collectivement est que, peu importe le cadre, chaque enfant puisse effectuer des apprentissages et avoir une progression cohérente en lien avec ses propres besoins.

L'éducation naturelle se concentre sur l'intérêt de l'enfant et l'encourage dans l'initiation de ses apprentissages. Cette approche pédagogique personnaliste (Richer 1966 ; Houssaye 1991) ou différenciée permet justement d'ajuster significativement l'évaluation

de l'apprenant. Ainsi, pour les accompagnateurs d'un tel parcours, la proposition d'imposer un socle de connaissances et de compétences commun délimité par le temps peut, entre autres, limiter ce que l'apprenant peut apprendre ou créer un environnement d'apprentissage stressant générant une expérience éducative négative et contraignante. Malheureusement, dans le contexte québécois actuel ces éléments sont observés à l'école.

« Jeanne Siaud-Facchin cite deux chiffres lors d'une de ses interventions (1er octobre 2014) : 50% des parents sont inquiets pour la réussite scolaire de leurs enfants et 85% des consultations en psychologie de l'enfant et de l'adolescent sont liées à des motifs autour de l'école. » (Lepinasse 2016 p.2)

De plus, selon de nouvelles données de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ - 2017), les jeunes du secondaire sont plus nombreux à éprouver des problèmes de santé mentale qu'il y a six ans et les jeunes filles sont particulièrement touchées (Fragasso-Marquis, 2018). Pour certaines de ces familles, cette proposition vient donc reproduire ce qui ne fonctionnait justement pas à l'école. Elles se sont organisées pour leurs enfants afin de leur faire vivre une expérience positive, bienveillante et naturelle face aux apprentissages qui s'avère être favorable au développement de l'enfant. (Brabant, 2013)

Examens de commissions scolaires et ministériels

Lorsqu'une enseignante procède à l'évaluation de l'apprentissage, souvent à la fin d'un enseignement, c'est dans le but de sonder sa classe. L'enseignante le fait pour savoir qui de ses élèves a besoin d'approfondir les apprentissages par rapport à la notion en question et ceux avec lesquels elle peut passer à autre chose. Ainsi, le but de l'évaluation de l'apprentissage est la régulation de la planification de l'enseignante, voire de l'ajustement des services à offrir à l'élève dans certains cas.

Au cours de l'apprentissage, ce qui est valorisé et mis de l'avant par l'enseignant est l'évaluation au service de l'apprentissage, par le biais de rétroactions constructives qui permettent à l'enfant de se réguler et de s'ajuster face à ses erreurs, considérées comme partenaires de son apprentissage. De plus, selon la métaanalyse de John Hattie (2012), Visible Learning, la rétroaction est la clé de l'évaluation. Elle est un des facteurs les plus influents sur la réussite de l'élève (Hattie, 2012). Parallèlement, il est important de souligner que l'approche par compétence (APC) est questionnée. Ainsi,

« La plupart des systèmes éducatifs qui optent pour l'APC ont fini par imposer des examens à la fin de chaque cycle de l'école primaire et conserver les épreuves qui ponctuent la fin du cours secondaire, etc. Il y a là un paradoxe que certains observateurs n'ont pas manqué de souligner à juste titre. Les enseignants, pour leur part, en sont venus à jouer sur les deux plans : d'une part, une pédagogie souple liée à l'autoévaluation par le truchement de portfolios et, de l'autre, un « bachotage » dans le but de préparer leurs élèves aux examens officiels. » (Boutin, 2004 p.32).

être faut-il laisser au département de protection de la jeunesse ce mandat? L'école et le le Ministère peuvent collaborer avec la DPJ, mais elles ne peuvent pas se substituer à elle.

Finalement, le projet de règlement fait fi des besoins particuliers des enfants pratiquants les apprentissages en famille. En effet, lorsqu'un élève démontre des besoins particuliers dans le cadre scolaire, celui-ci a le droit à un plan d'intervention faisant état des adaptations nécessaires pour sa réussite. L'élève ayant des difficultés d'apprentissage généralisées peut profiter d'un programme modifié et être exempté des évaluations CS et ministérielles (régime pédagogique 23.2-3). En contrepartie, l'élève ayant un haut potentiel peut, entre autres, profiter d'une accélération de programme. En imposant à tous les enfants scolarisés à la maison l'acquisition de compétence selon un cycle donné et des examens ministériels, le projet de règlement ne tient pas compte de la diversité des besoins des enfants scolarisés à la maison et les prive, en quelque sorte, de leur droit à l'éducation adapté à leurs rythmes, leurs besoins et leurs intérêts. Ainsi, comment faire pour être équitable?

Par souci d'inclusion sociale et éducative, il est important que tout enfant puisse se développer et apprendre dans un environnement éducatif sensible à ses besoins. Un environnement que l'école a encore beaucoup de difficultés à assurer. Le projet de règlement empiète directement sur ce droit fondamental en voulant imposer un programme uniforme, des cycles d'apprentissage, des contraintes temporelles d'apprentissage et des examens. En effet, toutes ces pratiques riment très peu avec l'inclusion, mais bien plus avec le fameux « one size fits all », malheureusement.

Une autre perception : De l'intégration vers l'inclusion

La démocratisation du savoir est reliée au libre accès à des connaissances dans un milieu éducatif de qualité et la socialisation coopérative est liée à la socialisation politique, dans un milieu collaboratif et inclusif. Cependant, la rigidité du système rend le processus complexe, et ainsi, diverses mesures et pédagogies reliées à ce concept visent à faciliter une intégration de tous les apprenants dans une classe dite ordinaire. Cette intégration se transforme dans nos systèmes en problématiques conceptuelles, théoriques et organisationnelles en plus de devenir des défis pédagogiques. (Rousseau 2014)

« L'inclusion scolaire, et les pratiques inclusives qu'elle sous-tend reposent donc sur l'idée que tous les enfants devraient apprendre ensemble, et ce, indépendamment de leurs caractéristiques particulières (Peters, 2007). Dès lors, les pratiques plus inclusives reposent sur la présence d'une culture de changement au sein de l'école (Bélanger et Duchesne, 2010 b) ainsi que sur la transformation de l'organisation scolaire et des représentations de la diversité par les enseignants (Dyson et Millward, 1997 ; Prud'homme et al., 2011). L'inclusion entraîne donc un changement de paradigme important qui place l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves, et non l'inverse (Peters, 2007). » (Rousseau et coll. 2014 p.4)

Il est précisé que l'enseignant est un des acteurs clés dans le processus, mais que l'école est un lieu peu adapté en ce moment pour permettre cette inclusion (Ouellette 2004). La classe ordinaire est une des raisons qui peut contribuer à augmenter les défis d'inclusion ou d'intégrations, car le sentiment d'une non-conformité s'accroît (stress, peur des autres et du jugement, rendement, etc.) (Rousseau et coll. 2014). Les conditions défavorables pointent donc vers une posture des acteurs scolaires qui valorisent une vision traditionnelle de l'enseignement ou qui manquent de connaissances ou formations. De plus, l'organisation scolaire est ciblée, car « *le climat scolaire compétitif où une culture d'évaluation est prédominante nuit au développement de pratiques plus inclusives* » (Rousseau et coll. 2014 p.19). Parallèlement, les conditions favorables observées dans ce contexte sont toutes reliées à des pratiques de collaboration entre les acteurs qui gravitent autour de l'enfant (enseignants, professionnels, parents, etc.) (Rousseau et al 2014). Cela permet également de mettre en lumière qu'actuellement, les deux concepts peuvent être abordés comme les opposés d'un continuum dans lequel chacun des milieux et enseignants peut osciller. (Ouellette 2004)

L'école et l'apprentissage de la démocratie

L'école traditionnelle (privée ou publique), dans la plupart des pays, est fondée par des principes de transmission d'un savoir, d'un apprentissage structuré dans un mécanisme autoritaire et coercitif. Favorisant l'individualisme et la compétition ce concept répond très bien aux besoins d'un marché de l'emploi mondialisé (Varin 2015 ; Rangel 2018). Cependant, la pertinence du modèle est aujourd'hui questionnée, car il se heurte depuis longtemps avec des limites factuelles et le développement technologique des dernières années accentue ce raisonnement. (Cavanaghi 2016 ; Morin 2000 ; Khan 2013 ; Robinson 2016, Rangel 2018 ; Varin 2015.) De plus, il

« ...semblerait que l'éducation formelle prépare mal ces futurs enseignants à devenir des citoyens pouvant contribuer à relever les défis d'une démocratie, et encore moins à devenir des éducateurs socialement engagés dans la construction de cette démocratie. » (Thésée et coll. 2015 p. 380)

Il est souligné qu'en plus d'être formés en ce sens pour enseigner les principes démocratiques et optimiser leurs rôles, les enseignants ont besoin d'un milieu malléable qui permet une mise en relation des individus dans des mécanismes organisationnels coopératifs à caractères délibératifs. Soutenu par la possibilité d'accompagner l'apprenant par multiples pédagogies et moyens dans une forme d'individualisation du cursus académique. (Guay 2011 ; Perrenoud 2003 ; Thésée et al. 2015 ; Richer 1966). Ainsi, cela met en lumière qu'outre la formation des enseignants, les enjeux scolaires concernent essentiellement la classe et son organisation. Les programmes traditionnels appliqués ne conviennent pas à une organisation coopérative, d'autant plus qu'il est

suggéré que l'apprenant puisse délibérer, intervenir sur des processus et prendre des responsabilités. (Guay 2011 ; Ierbert 1971 ; Lipman 2003 ; Perrenoud 2003 ; Ouellet 2004).

Conséquemment, il est constaté qu'en plus du manque de ressource et d'arrimage, les conditions gagnantes de réussite éducative ainsi que celles permettant d'offrir un enseignement à la démocratie ne sont donc pas toutes réunies dans les écoles. (Perrenoud 2003 ; Richer 1966 ; Rangel 2018)

L'éducation au Québec est centralisée, l'organisation scolaire déconcentrée, l'école est autonomisée et l'enseignement, finalement, est coincé par un manque de ressources, de soutien et de latitude. (Lemieux 2011 ; Oulette 2004). Le système scolaire offre, dans un contexte de société pluraliste en constant changement (Oulette 2004), diverses approches pédagogiques possibles, augmentant les choix d'écoles (Poulin 2010; Verdiani 2012). Cependant, dans un contexte politique en mouvement, la standardisation organisationnelle, le PFEQ et les mécanismes d'évaluations apportent des contraintes autant idéologiques que concrètes. Parmi les choix offerts, il y a l'école privée et publique, fondée sur un modèle pédagogique dit traditionnel (ordinaire, régulière) ou alternatif. Ainsi, les variantes de modèles incluses dans l'appellation « alternative » sont très nombreuses (Poulin 2010). Cependant, concernant l'enseignement du « vivre ensemble » et de la démocratie, les principes coopératifs varient selon les écoles, mais peu favorisent l'inclusion (Rousseau et al. 2014.) et aucun n'est officiellement considéré comme démocratique.

De plus, les systèmes et politiques éducatifs sont contestés et les réformes critiquées dans la plupart des pays, depuis qu'il y a des écoles (Dimitriadis et al. 2003). Ainsi, il est intéressant dans le contexte présent de mettre en lumière que dans le cas québécois, une des critiques principales concernant la plupart des échecs de ces réformes ou changements imposés est attribuée à un manque de concertation et d'implication des acteurs concernés dans les démarches de modifications institutionnelles (Rangel 2018).

En terminant, les événements récents et la volonté pour de grands changements s'inscrivent dans un contexte où la littérature souligne que « l'école telle que nous l'avons connue n'est pas adaptée aux réalités d'aujourd'hui et elle doit radicalement changer » (Cavenaghi et Sénécal, 2017 ap.). Que les écoles traditionnelles ne préparent pas le citoyen de demain, que les métiers de l'avenir sont encore inexistants, qu'il est impossible de savoir précisément ce dont les citoyens auront besoin pour terminer le 21^e siècle, qu'il faut conséquemment donner accès à tous les savoirs afin d'outiller l'apprenant qui le désire. (Lipman 2003 ; Oulette 2004 ; Cavanaghi 2017 ; Khan 2013 ; Morin 2000; Robinson 2016) Somme toute, il est précisé que d'accueillir l'enfant avec des pratiques positives et bienveillantes puis d'assurer un accompagnement avec des

échanges empathiques de la maison jusqu'à l'école, serait bénéfique à long terme pour nos sociétés. (Gueguen 2014 ; Lipman 2003 ; Morin 1999 ; Rosenberg 2007)

Recommandations

Afin de conclure sur des pistes concrètes, car nous sommes tous sensibles à la nécessité d'optimiser le continuum de service les collaborateurs du RÉDAQ insistent sur le statu quo, sans modification de règlement et soutiennent qu'il serait préférable de procéder à des changements, s'il y a lieu, de façon concertée avec les parents-éducateurs. De plus, considérant que les propositions de changements dans ce contexte, selon plusieurs, sont précipitées et non fondées et que le portfolio comme méthode évaluative est apprécié par les apprenants, familles et professionnels en plus d'être mis en lumière positivement par la littérature. Il est conséquemment proposé de maintenir cette méthode d'évaluation et d'utiliser les ressources prévues afin de rehausser les exigences, s'il y a lieu, de façon harmonieuse, et ce, dans l'intérêt de tous les enfants.

Outre les recommandations concernant l'évaluation inscrite au règlement, le RÉDAQ souhaite bonifier les propositions par quelques pistes qui pourraient s'inscrire dans une mise en œuvre structurante et cohérente. Il est souligné qu'en complément, il serait opportun de soutenir adéquatement la DEM et enfin mettre à contribution les forces de ce mécanisme. Cela permettrait, entre autres, d'avoir un portrait complet de tous les apprentissages de l'enfant et une meilleure idée des défis concrets à relever dans le but de soutenir les parents-éducateurs. De plus, afin de favoriser l'arrimage et la compréhension du réseau scolaire à cette réalité, surtout, considérant que de fournir des ressources aux familles faisant l'école à la maison est loin dans les considérations de certains réseaux en ce moment. Il est recommandé de développer des ponts entre les services afin d'outiller les commissions scolaires et les écoles de quartier pour qu'elles soient prêtes à répondre aux parents-éducateurs auquel cas.

Finalement le RÉDAQ organise chaque année la journée-conférence « l'éducation autrement » dans le but de rendre accessible la diversité des pratiques existantes et les ressources disponibles en ce sens, en plus de mettre en réseau les individus qui souhaitent vraiment mettre en œuvre une école démocratique au Québec. Ceci dit, cela fait maintenant plusieurs fois que le groupe participe dans les processus gouvernementaux et dans ce contexte précis, il a été considéré important de mettre en lumière quelques recommandations supplémentaires, ayant déjà été effectuées dans les travaux antérieurs. Ainsi, la synthèse des recommandations qui suit inclut les recommandations, actualisées ou telles quelles, soumises dans des processus parlementaires précédents.

Synthèse des recommandations

Recommandations liées au projet de règlement :

- Maintenir le portfolio comme méthode d'évaluation
- Soutenir adéquatement la DEM
- Outiller adéquatement les commissions scolaires et les écoles de quartiers.
- Utiliser la concertation prévue pour assurer des changements cohérents, s'il y a lieu.
- Clarifier le terme « négligence éducative » en collaboration avec la DPJ et les acteurs « Écoles-Familles-Communautés » concernés.

Recommandations, actualisées ou telles quelles, soumises dans des processus parlementaires précédents

- Reconnaître l'expertise des orthopédagogues en pratique privée ou publique, afin qu'ils puissent accompagner l'évaluation de l'expérience éducative, surtout lorsque la Loi de la protection de la jeunesse est interpellée ;
- Clarifier le terme « enseignement » et le concept de « projet d'apprentissage ».
- Définir un droit de fréquentation spécifique sous forme d'une banque d'heures annuelle pour les membres des Centres d'apprentissage démocratique (coopérative ou organisme à but non lucratif), gérée par leur communauté d'utilisateurs.
- Augmenter et favoriser l'accès aux services pour les familles qui scolarisent à la maison ;
- Bonifier la formation des Maîtres, professionnels et intervenants en proposant des cours sur les différents courants alternatifs ainsi que des stages dans des milieux alternatifs ;
- Redéfinir les balises fiscales afin que les parents qui scolarisent à domicile puissent déduire certains frais inhérents à la scolarisation de leur enfant.
- Constituer / consulter immédiatement la table de concertation, afin qu'elle participe aux réflexions et décisions concernant l'élaboration des moyens à mettre en œuvre, l'application des mesures et l'encadrement.

Bibliographie

- Brabant Christine (2013) *L'école à la maison au Québec*. Presse de l'Université du Québec (PUQ) 241 p.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. *Connexions*, (1), 25-41. En ligne < <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm> > (Consulté le 8 mai 2019)
- CSE- Conseil supérieur de l'éducation, *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018.
- Cavenaghi, Ugo. Sénécal, Isabelle. (2017) *Osons l'école : des idées créatives pour ranimer notre système éducatif*. Édition Château D'encre. Montréal, Québec. 144 p.
- Dimitriadis, G. et Carlson, D. (2003). *Promises to keep: Cultural studies, democratic education, and public life*. Routledge. 323 p. [En ligne] <<https://ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/lib/uqam/reader.action?ppg=7&docID=182012&tm=1532483082485>> (Consulté le 2 mai 2019)
- Fragasso-Marquis, (2018) En ligne. < <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/201812/05/01-5206814-hausse-des-problemes-de-sante-mentale-chez-les-jeunes.php> > (Consulté le 8 mai 2019)
- Guay J-H. (2011) *L'apprentissage de la démocratie*. En ligne < <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/526#toc> > (Consulté le 8 mai 2019)
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Robert Laffont. 368 p.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. En ligne < <http://www.tdschools.org/wp-content/uploads/2013/08/The+Main+Idea+-+Visible+Learning+for+Teachers+-+April+2013.pdf> > (Consulté le 8 mai 2019)
- Houssaye J. (1991) *Bertrand (Yves).-Théorie contemporaine de l'éducation*. En ligne < https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_96_1_2488_t1_0115_0000_2 > (Consulté le 8 mai 2019)
- Khan, S. (2013). *L'éducation réinventée*. JC Lattès. 350 p.
- Lerbert, G. (1971) *Introduction à une pédagogie démocratique*. Édition du centurion. 133 p.
- Lespinasse L. (2016) *La souffrance psychique des adolescents en milieu scolaire: entre déni et alibi? En ligne* < <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410743/document> > (Consulté le 8 mai 2019)

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press. 299 p.
- Gouvernement du Québec. MELs, Politique d'évaluation des apprentissages, 2003. EN ligne < http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf > (Consulté le 8 mai 2019)
- Gouvernement Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) Politique de la réussite éducative, le plaisir d'apprendre. En ligne < http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf > (Consulté le 8 mai 2019)
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (vol. 2015). Seuil Paris. 140 53 p.
- OCDE (2018), « Éditorial : La promesse universelle de l'éducation », dans *Éducation at a Glance 2018 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.
- Ouellet, F. Dir. (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Presses Université Laval. 244 p.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? : éducation à la citoyenneté, quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Chronique sociale. 192 p.
- Poulin Marilyne (2010) Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants du primaire pratiquant dans une école alternative. UQAM. 117 p.
- Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation : Les Dossiers du GREE*, (4), 76-91. [En ligne] <https://gree.uqam.ca/upload/files/Articles/Point_final_LDG_4_2017.pdf> (Consulté le 2 mai 2019)
- Rangel T. H. (2018). *Analyse de la politique de l'éducation : Une perspective critique et démocratique*. Editions JFD. 190 p.
- Richer, L. M. (1966). Le rapport parent et la possibilité de dialogue dans l'éducation démocratique (V) P. 107 à 125 ; conclusion p. 127 à 132. In *Le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire selon le rapport parent*. University of Ottawa (Canada). [En ligne] <<https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/867452635?pq-origsite=primo>> (Consulté le 2 mai 2019)
- Richer, L. M. (1966). Le dialogue en éducation (III) P. 46 à 70. In *Le dialogue enseignant-élève à l'école secondaire selon le rapport parent*. University of Ottawa (Canada). [En ligne] <<https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/867452635?pq-origsite=primo>>

com.proxy.bibliotheques.ugam.ca;2443/docview/867452635?pq-origsite=primo>
(Consulté le 1 mai 2019)

Robinson, Ken. (2016) *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. Penguin Book. 292p.

Rosenberg, M. B. (2007). *Vers une éducation au service de la vie*. Edition de l'homme. 166 p.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S. et Tétreault, K. (2015). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : métaanalyse et métasynthèse. *Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture*. [En ligne] < 2014. 56p. <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9> (Consulté le 2 mai 2019)

Thésée, G., Carr, P. et Potwora, F. (2015). Le rôle des enseignants dans l'éducation et la démocratie : Impacts d'un projet de recherche sur la perception de futurs enseignants. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 363-387. [En ligne]< <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2015-v50-n2-3-mje02506/1036437ar.pdf>> (Consulté le 2 mai 2019)

Varin Sacha et Chancerel Jean-Louis. (2015) *Néolibéralisme et éducation : Éclairage de diverses disciplines*. Académia-L'Harmattan s.a. Louvain-La-Neuve. 237 p.

Verdiani A. (2012). Ces écoles qui rendent nos enfants heureux : pédagogie et méthode pour éduquer à la joie. Actes Sud. 224 p.