

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

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

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
JANIE LAFRENIÈRE

JUILLET 2024

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

Il y a quatre ans, commençait un long et grand projet de retour aux études après 10 ans d'enseignement dans les écoles primaires. Si j'ai pu mener ce projet à terme, c'est grâce à toutes les personnes qui m'ont offert, de près ou de loin, un soutien indispensable. À ma famille et mes ami-e-s, merci pour vos encouragements et votre curiosité face à mon sujet d'étude.

Merci à Francis Dupuis-Déri, mon directeur de mémoire, qui a pris le temps d'écouter les balbutiements de mon projet avant même que je m'inscrive à la maîtrise en science politique. Merci pour ses relectures attentives, ses questions pertinentes et ses commentaires constructifs. Merci d'avoir eu confiance en moi et en la pertinence de mon projet.

Merci aussi à mes collègues d'étude, pour toutes ces séances de tomates Pomodoro dans les cafés et les bibliothèques. Je pense entre autres à Adé, Maxime, Roxane, Jade, Léo et Léo. Merci pour votre écoute et pour toutes les discussions sur nos projets de recherches et autres sujets du moment. Un merci tout spécial à un félin adorable, Mamène, qui par son ronronnement réconfortant m'a aidé à mettre sur papier les dernières phrases de mon mémoire.

Merci également à mon amie, Marie-Josée Daviau, d'avoir pris le temps de réviser mon mémoire. Merci pour ses précieux conseils linguistiques et méthodologiques. Il n'y a pas de regard plus aiguisé et bienveillant que le sien.

Par ailleurs, mener des études en tant que parent représente tout un défi, notamment d'un point de vue financier. C'est pourquoi je tiens à remercier l'Association des étudiant-e-s des cycles supérieurs en science politique et droit (AECSSPD) ainsi que

l'Association facultaire étudiante de science politique et droit (AFESPED) pour les bourses qu'elles ont pu m'attribuer durant mon parcours. Je remercie également le CAPED pour son soutien financier qui m'a permis de terminer ma rédaction dans les meilleures conditions.

Pour finir, je ne serais pas en train d'écrire ces lignes si cela n'avait été du soutien indéfectible de mon partenaire de vie, Benoit, et de nos deux enfants, Florence et Louis. Iels ont été présent·e·s au quotidien pour me rappeler les raisons qui m'ont amené à m'engager dans ce projet et pour célébrer chaque petit accomplissement des quatre dernières années. À Benoit, merci pour tous ces cafés du matin (les meilleurs), merci pour tes relectures et surtout, pour ton écoute. Je me souviens de t'avoir dit, au moment de démissionner de mon poste pour m'inscrire à la maîtrise, que cela me faisait peur. Tu m'as répondu qu'on aurait peur ensemble. Finalement, ta présence à mes côtés a été rassurante et la peur, absente. Merci pour tout.

TABLE DES MATIÈRE

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES FIGURES	VI
LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYME	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES ET LES CENTRES D’APPRENTISSAGE LIBRE ET DÉMOCRATIQUE — UN APERÇU	10
1.1. BREF HISTORIQUE DES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES EN OCCIDENT	11
1.1.1. <i>Les écoles démocratiques : racines européennes</i>	11
1.1.2. <i>Les free schools et la contre-culture américaine des années 1960</i>	14
1.1.3. <i>Des free schools aux écoles démocratiques</i>	18
1.2 LES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES CONTEMPORAINES : ÉLÉMENTS DE DÉFINITION	19
1.2.1. <i>Des associations et leurs définitions</i>	20
1.2.2. <i>Clarification des principes et des valeurs des écoles démocratiques</i>	23
1.3. ÉTAT DE LA SITUATION	27
1.3.1. <i>Cadre légal</i>	27
1.3.2. <i>Le contexte québécois</i>	28
1.3.3. <i>Ce qu’en dit la recherche</i>	30
1.3.4. <i>Objectifs du mémoire</i>	34
CHAPITRE 2 : ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE ET IDÉOLOGIES POLITIQUES	35
2.1. L’ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE SELON AMY GUTMANN	36
2.1.1. <i>L’éducation et l’État</i>	38
2.1.2. <i>L’État démocratique et l’éducation</i>	41
2.1.3. <i>Les écoles démocratiques et la théorie de Gutmann</i>	44
2.2. ÉCOLES DÉMOCRATIQUES ET IDÉOLOGIES POLITIQUES	48
2.2.1. <i>Les écoles démocratiques et le libertarianisme</i>	49

2.2.2. <i>Les écoles démocratiques et l'anarchisme</i>	51
CHAPITRE 3 : LE DISCOURS DES CENTRES D'APPRENTISSAGE LIBRE ET DÉMOCRATIQUE (CALD)	54
3.1. LA REPRÉSENTATION DES CALD DANS LES MÉDIAS QUÉBÉCOIS	54
3.2. CHOIX DU CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	57
3.2.1. <i>L'analyse critique du discours</i>	58
3.3. LE DISCOURS DES CALD : ÉLÉMENTS DE CONTEXTE	63
3.3.1. <i>Se nommer</i>	63
3.3.2. <i>Se faire connaître</i>	65
3.4. LE DISCOURS DES CAL ET LA THÉORIE DE L'ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE DE GUTMANN	68
3.4.1. <i>Autorité éducative</i>	69
3.4.2. <i>But de l'éducation</i>	72
3.4.3. <i>Degré de liberté et principes de non-répression et de non-discrimination</i>	77
3.5. LE DISCOURS DES CAL ET LES IDÉOLOGIES POLITIQUES	80
3.5.1. <i>Portrait général</i>	80
3.5.2. <i>Quelques traces en lien avec l'anarchisme</i>	82
3.5.3. <i>Tendance libertarienne</i>	83
CONCLUSION.....	87
ANNEXE A : INFOLETTRE DU RÉDAQ DU 17 AOÛT 2022	91
ANNEXE B : CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES	92
ANNEXE C : L'AUTORITÉ ÉDUCATIVE DANS LE DISCOURS DES CAL	98
ANNEXE D : LE BUT DE L'ÉDUCATION DANS LE DISCOURS DES CAL.....	99
ANNEXE E : LA LIBERTÉ DANS LE DISCOURS DES CAL.....	100
ANNEXE F : LES TRACES DU LIBERTARIANISME DANS LE DISCOURS DES CAL	101
ANNEXE G : LES TRACES DE L'ANARCHISME DANS LE DISCOURS DES CAL	102
BIBLIOGRAPHIE	103
CORPUS.....	116

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Écoles démocratiques dans le monde selon l'IDEN	21
1.2 Écoles démocratiques en Europe selon l'EUDEC	22
1.3 Progression du nombre de CALD en activité au Québec	30
3.1 Nombre de productions médiatiques à propos des CALD	55
3.2 Catégories et sous-catégories d'analyse	62
3.3 Liste des pages Facebook des CAL	66
3.4 L'autorité éducative dans le discours des CAL	69
3.5 Répartition de l'autorité éducative au Québec	71
3.6 Les buts de l'éducation dans le discours des CAL	72
3.7 Le plein potentiel dans le discours des CAL	74
3.8 La liberté dans le discours des CAL	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Théorie de l'éducation démocratique d'Amy Gutmann	44
2.2 Le libertarianisme	49
3.1 Traces d'idéologies dans le discours des CAL	82
3.2 Traces du libertarianisme dans le discours des CAL	84

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYME

- AQED : Association québécoise pour l'éducation à domicile
CALD : Centre d'apprentissage libre et démocratique
CAL : Centre d'apprentissage libre
CSE : Conseil supérieur de l'éducation
DEM : Direction de l'enseignement à la maison
EUDEC : European Democratic Education Community
IDEN : International Democratic Education Network
PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise
EUDEC France : Branche française de l'EUDEC
RÉDAQ : Réseau des écoles démocratiques au Québec
RÉPAQ : Réseau des écoles publiques alternatives au Québec

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur une offre éducative marginale et peu connue au Québec : les centres d'apprentissage libre et démocratique (CALD). Ces centres s'adressent aux jeunes scolarisé·e·s à domicile et s'inscrivent dans la continuité du mouvement des écoles démocratiques européennes et américaines. Ils ont comme principes et comme valeurs la participation démocratique, la liberté et l'égalité tout en remettant en question les rapports de pouvoir et d'autorité entre les adultes et les enfants. Au croisement de la sociologie politique et de la philosophie politique, le but de cette recherche est de brosser un portrait de ce phénomène québécois relativement récent afin de mieux comprendre son positionnement dans le paysage éducatif et politique. L'hypothèse de travail est que le discours des CALD, tout comme celui des écoles démocratiques, comporte une tension entre la promotion d'une éducation *démocratique* et un discours tendant vers un certain *individualisme* proche d'idéologies politiques comme le libertarisme. Ce mémoire propose donc une étude de cas des CALD portant sur les enjeux de démocratie, d'autorité éducative, de liberté et d'égalité. Pour ce faire, une analyse critique du discours est menée en prenant appui sur la théorie de l'éducation démocratique d'Amy Gutmann (1999/1987) et sur les caractéristiques de deux idéologies politiques : le libertarisme et l'anarchisme. Les données recueillies sur les sites Internet des CALD et leurs pages Facebook présentent certains points communs, comme une autorité éducative attribuée principalement aux jeunes et une grande importance accordée à la liberté individuelle. Cette dernière, combinée à une vision de l'éducation comme un bien privé, indique une proximité avec l'idéologie libertarienne. Enfin, étant donné que la liberté est plus importante que la démocratie dans le discours des CALD, l'appellation « centre d'apprentissage libre » devrait être priorisée et ne plus être associée d'emblée à celle d'« école démocratique » ou à l'adjectif « démocratique », comme c'est le cas actuellement dans les médias québécois.

Mots clés : Amy Gutmann, autorité éducative, centre d'apprentissage libre, école démocratique, éducation démocratique, idéologie politique, liberté éducative.

INTRODUCTION

« L'école québécoise est injuste. »

École ensemble (2022b)

Dans un rapport publié en 2016, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) soulève un enjeu important du système scolaire québécois :

La concurrence entre les écoles (voire entre les élèves) et certaines dérives du système semblent alimenter un cercle vicieux qui mine la confiance de la population dans la classe ordinaire de l'école publique. Une des conséquences de cette situation est de créer une séparation des élèves selon leur profil socioéconomique ou leur performance scolaire, c'est-à-dire une forme de ségrégation. (Conseil supérieur de l'éducation, 2016, p. 2)

En d'autres mots, l'école québécoise favorise la reproduction des inégalités socioéconomiques¹ plutôt que de permettre l'égalité des chances. Fondé par des parents d'élèves en juin 2017, le mouvement École ensemble² reprend les constats du CSE en affirmant que le Québec a fait des choix politiques menant à un système scolaire à trois vitesses : l'école publique, l'école publique sélective par des programmes élitistes (avec parfois des frais importants à payer pour les familles) et l'école privée

¹ Ce mémoire est écrit en fonction de l'orthographe rectifié. Pour en savoir plus, voir les *Recommandations générales liées aux rectifications de l'orthographe* sur le site Internet de l'Office québécois de la langue française (<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>).

² « Fondé par des parents d'élèves en juin 2017, École ensemble a pour mission d'animer un espace de réflexion et de mobilisation afin que le Québec se dote d'un système d'éducation équitable en mettant fin à la ségrégation scolaire causée par les réseaux privé subventionné et public sélectif » (École ensemble, 2022a).

subventionnée. La situation ne s'est pas améliorée depuis le rapport du CSE. En effet, des chercheurs et chercheuses de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS) ont analysé le phénomène de ségrégation scolaire une première fois en 2017 (Hurteau et Duclos, 2017), puis cinq ans plus tard :

Le phénomène de ségrégation des élèves en fonction de leurs performances scolaires ou de leur statut socioéconomique ne s'améliore pas dans les écoles du Québec. À certains égards, la situation s'est même aggravée depuis l'analyse réalisée par l'IRIS en 2017. Le réseau privé continue d'exercer une pression importante sur le réseau public, qui a considérablement accru le recours aux programmes particuliers pour tenter de limiter l'exode des élèves vers les écoles privées. Ce faisant, le réseau public participe à l'« écrémage » de ses classes ordinaires et contribue à l'accentuation de la ségrégation scolaire et à la reproduction des inégalités sociales qui l'accompagne. (Plourde, 2022, p. 4)

Face à cette injustice qui perdure, le mouvement École ensemble propose de mettre en place un réseau scolaire commun :

Nous proposons de créer un réseau commun qui mettra les écoles publiques et les écoles privées conventionnées à l'abri du marché scolaire.

- Toutes les écoles du réseau commun auront **un bassin scolaire en propre**.
- Toutes les écoles du réseau commun seront **sans frais de scolarité**.
- Toutes les écoles du réseau commun offriront **un libre choix de parcours** particuliers gratuitement pour tous les élèves. (École ensemble, 2022c)

Il s'agit d'un plan pertinent et ambitieux qui rappelle la dimension politique de l'éducation. Toutefois, il y a un manque dans l'analyse présentée par École ensemble. Qu'en est-il des familles qui choisissent une quatrième vitesse, celle de prendre en charge la scolarisation à domicile ? En 2022, environ 10 000 enfants faisaient l'école à la maison (Péloquin, 2022, cinq octobre). Christine Brabant s'est intéressée aux motivations de ces parents qui font ce choix et a pu identifier sept principaux facteurs qu'elle a ensuite placés en ordre d'importance :

- 1) le désir de vivre un projet éducatif familial,
- 2) l'objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école,
- 3) la volonté d'offrir un enrichissement des programmes,
- 4) le souci du développement socioaffectif de l'enfant,
- 5) les expériences scolaires négatives,
- 6) la transmission de valeurs religieuses, morales ou spirituelles,
- 7) l'observation d'une inadéquation entre l'offre scolaire et les caractéristiques particulières de l'enfant. (Brabant, 2013, p. 78)

De son côté, l'Association québécoise pour l'éducation à domicile (AQED)³ explique que :

Ce mouvement est surtout basé sur une **nouvelle vision de la vie familiale**, sur un **regard critique de l'éducation en milieu scolaire**, sur le **souci de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant**, de même que sur le **caractère novateur des pratiques éducatives alternatives** remettant en question les modes traditionnels d'apprentissage. (AQED, 2024b)

Parmi ces pratiques éducatives dites alternatives se trouvent les «centres d'apprentissage libre» qui souhaitent offrir un milieu éducatif novateur, flexible, et respectueux du rythme d'apprentissage de chacun·e⁴. La création des centres d'apprentissage libre a été soutenue par les réflexions et les travaux du Réseau pour les écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ)⁵. « Préoccupés par le nombre de jeunes qui ne réussissent pas à s'acclimater aux demandes de ces écoles et qui se sentent souvent incompris dans ce système d'éducation », les membres du RÉDAQ ont d'abord souhaité mettre en place des écoles démocratiques, comme celles qui existent déjà aux États-Unis, en Europe et dans certaines provinces canadiennes (RÉDAQ, 2023a). Leur but était « d'augmenter la diversité des options en éducation, pour pouvoir rejoindre les

³ Sur le site Internet de l'AQED, on peut lire que : « En 2021, l'association regroupe au-delà de **2 300 familles**, ce qui représente environ **5 000 enfants** éduqués à domicile au Québec » (AQED, 2024a).

⁴ Ce mémoire présente l'utilisation du point médiant dans un souci d'inclusivité. Pour plus d'information sur la grammaire inclusive, voir le *Guide de grammaire neutre et inclusive* (Divergenres, 2021).

⁵ En date du 12 janvier 2024, le site Internet du RÉDAQ n'est plus accessible. Toutefois, le réseau est toujours actif sur Facebook.

besoins d'un plus grand nombre d'élèves québécois dans un esprit de célébration de la neurodiversité et d'inclusion, par exemple, pour les jeunes LGBTQ » (RÉDAQ, 2023a). En d'autres termes, le RÉDAQ souhaitait pallier une injustice de l'école québécoise, mais en repensant complètement le contexte d'apprentissage ainsi que le rapport d'autorité entre les adultes et les enfants. En effet, les écoles démocratiques sont des milieux éducatifs autogérés avec comme fondements la liberté, la responsabilité, l'égalité ainsi que la démocratie directe et délibérative. Dans ces écoles, il n'y a pas de programme ni de cours obligatoires ou d'examens. Les jeunes sont libres d'apprendre au gré des activités qu'ils⁶ choisissent. Ils peuvent également participer activement à la gestion démocratique de l'école, incluant les prises de décisions comme l'embauche de personnel.

Bien que l'intention de départ ait été la mise sur pied d'écoles démocratiques publiques, le RÉDAQ n'a pas pu aller de l'avant en raison du contexte légal québécois. Pour se nommer « école », il faut obligatoirement respecter la *Loi sur l'instruction publique* et, par conséquent, enseigner le *Programme de formation de l'école québécoise (Loi sur l'enseignement privé, LQ. RLRQ, c. E-9.1, art. 25)*. Une solution a donc été de créer des centres d'apprentissage qui sont des lieux de socialisation, d'activités et de projets pour les jeunes faisant l'école à domicile. Sur son site Internet, le RÉDAQ classait les centres d'apprentissage libre en deux catégories : les centres d'apprentissage libre et démocratiques (CALD) et les centres d'apprentissage avec d'autres approches. Leur nombre croît depuis 2014 et même s'il s'agit maintenant d'un phénomène propre au Québec, ces derniers sont encore très souvent comparés aux écoles démocratiques, notamment dans les médias.

⁶ Le pronom iel est utilisé dans un souci d'inclusivité. Le dictionnaire en ligne *Le Robert* le définit ainsi : « Pronom personnel sujet de la troisième personne du singulier (iel) et du pluriel (iels), employé pour évoquer une personne quel que soit son genre » (Le Robert, s. d.).

Cette proximité des termes peut porter à confusion, notamment dans un contexte de recherche. Les études sur les écoles démocratiques soulignent de nombreux avantages à cette approche (Gray et Chanoff, 1984 et 1986 ; Gray et Feldman, 1997 et 2004 ; Prud'homme, 2011, 2012 et 2014). Cela s'applique-t-il aussi dans le cas des CALD ? Qu'en est-il des angles morts récemment identifiés, comme les enjeux de pouvoir informel, l'homogénéité sociale ou la transmission de valeurs néolibérales et libertariennes (Bouillon, 2021 ; Duyke, 2013 ; Hannequart-Fortin, 2022 ; Wilson, 2015, 2016 et 2017) ?

Puisqu'il s'agit d'un phénomène récent et spécifique au contexte québécois, l'objectif principal de ce mémoire est de mener une recherche exploratoire pour mieux comprendre ce service éducatif, plus précisément d'un point de vue politique. En effet, les CALD occupent une place dans le rapport entre l'éducation, l'État, la société, les familles et les enfants. Considérant la parenté des idées, des principes et des valeurs entre les CALD et les écoles démocratiques, il est probable que le discours des CALD révèle une tension entre la promotion d'une éducation *démocratique* voulant pallier des injustices du système scolaire actuel et un discours tendant vers un certain *individualisme* proche d'idéologies politiques comme le libertarianisme.

Ce mémoire qui s'inscrit dans le champ au croisement de la sociologie politique et de la philosophie politique a donc l'éducation comme objet de recherche, les CALD au Québec comme étude de cas et les enjeux de démocratie, de liberté et d'égalité comme sujets d'analyse. Notre exploration sera menée en trois temps. Le premier chapitre se concentrera sur l'origine du mouvement des écoles démocratiques en Occident, sur les différentes définitions de ces écoles par leurs associations et sur l'état actuel de la recherche. Ce bref survol historique ainsi que l'ensemble des connaissances disponibles à propos des écoles démocratiques permettront de mieux situer la version québécoise de cette alternative en éducation.

Le deuxième chapitre s'éloignera un peu des écoles démocratiques pour mieux y revenir. L'éducation y sera abordée d'un point de vue politique à partir de la théorie de l'éducation démocratique d'Amy Gutmann (1987/1999). Maintenant diplomate en Allemagne pour les États-Unis, elle a enseigné la science politique durant 28 ans à l'Université de Princeton. La question qu'elle se pose dans *Democratic Education* (1987/1999) sera bien utile pour situer les écoles démocratiques et les CALD d'un point de vue politique : à qui revient l'autorité d'éduquer ? Est-ce à l'État, à la famille ou bien à l'individu ? Et quelles seraient les balises d'une éducation démocratique à l'échelle d'une société ? Ce chapitre abordera également la question des idéologies politiques en éducation étant donné que de récentes études ont identifié des liens entre certaines écoles démocratiques et le néolibéralisme ainsi que le libertarianisme (Duyke, 2013, Wilson, 2016 et 2017).

Pour finir, le troisième chapitre replongera dans la question des CALD et de leur discours public. Afin de brosser un premier portrait général de ce service éducatif hors du commun, une analyse critique du discours sera menée à partir de textes et de prises de paroles publiques, comme les sites Internet des centres ou bien des extraits d'entrevues dans les médias québécois francophones. Cette analyse permettra de situer les CALD dans le paysage politique, et ce, en s'appuyant sur la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann ainsi que sur les caractéristiques des idéologies politiques.

Avant de plonger dans le vif du sujet, je tiens à préciser que cette recherche s'inscrit dans un processus réflexif ayant débuté bien avant mon inscription à la maîtrise en science politique. J'ai enseigné pendant dix ans dans des classes au niveau préscolaire. Comme d'autres avant moi, j'ai pris conscience du déséquilibre des pouvoirs entre enseignant·e et enseigné·e et j'ai voulu agir autrement pour offrir à mes élèves le respect et la dignité qu'ils méritent. Par exemple, j'ai participé à la fondation d'une école

alternative dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve et mis sur pied un projet d'éducation relative à l'environnement⁷ dans la dernière école où j'ai enseigné.

J'ai aussi orienté l'ensemble de mes actions et de mes choix pédagogiques pour changer les choses de l'intérieur, à l'échelle de ma classe, comme faire « l'école dehors », et mettre en pratique la pédagogie Freinet⁸. Malgré toutes mes bonnes intentions, je me suis heurté-e aux rigidités du système scolaire : un programme imposant un rythme d'apprentissage standardisé, un nombre d'enfants trop élevé par groupe, le manque de ressources et de soutien tant pour les enfants que pour les parents, la pression d'atteindre des cibles de réussite, une tendance à la normalisation, etc. Ce n'est pas pour rien que les enseignantes de la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) ont choisi la grève illimitée le 23 novembre 2023, dans le cadre de négociations de renouvellement de convention collective avec le gouvernement (Morasse, 2023). De mon côté, après avoir atteint mes limites d'adaptation possibles, j'ai choisi de quitter le milieu scolaire en 2019.

Néanmoins, j'ai continué de m'intéresser à l'éducation, mais, plus spécifiquement, aux alternatives éducatives en dehors du système traditionnel. En 2019, j'ai suivi une formation à Montréal sur la mise en place d'écoles démocratiques. En 2021, j'ai commencé l'école à la maison avec mes deux enfants pour qui le contexte scolaire

⁷ « **L'éducation relative à l'environnement** est cette dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne notre relation au milieu de vie, à cette " maison de vie " partagée. Au niveau personnel, l'éducation relative à l'environnement vise à construire une " identité " environnementale [...] une appartenance au milieu de vie, une culture de l'engagement. À l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, elle vise à induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socioécologiques et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent » (Sauvé, 2009).

⁸ « Freinet [montre] que le tâtonnement expérimental est à la base de tous les apprentissages. Il préconise de favoriser la libre découverte, par les enfants, des grandes lois du langage et de la grammaire, des mathématiques, des sciences. Pour cela, il faut inciter à beaucoup expérimenter, observer, comparer, imaginer des théories, vérifier » (Barré, 1996).

n'était pas adapté à leurs besoins. Iels fréquentent un CALD une journée par semaine⁹. En m'informant à propos des écoles démocratiques, j'étais fasciné-e par tous ces témoignages d'enfants qui disent pouvoir enfin être elleux¹⁰-mêmes et s'investir à fond dans leurs passions¹¹. J'étais impressionné-e par ces conseils d'école hebdomadaires où chacun-e peut prendre la parole, soumettre une proposition, débattre, voter, puis participer aux prises de décisions, peu importe son âge. Je voyais dans les écoles démocratiques une alternative idéale pour les personnes qui ne se sentent pas à leur place dans le système scolaire officiel et une démonstration qu'il est possible de soutenir les jeunes dans leur développement autrement que par un rapport autoritaire entre enseignant-e et enseigné-e. J'y voyais aussi un potentiel pouvant mener au développement d'une société plus égalitaire, démocratique et juste.

En effet, il s'agit d'initiatives qui permettent de penser et de vivre une éducation en dehors du cadre scolaire normatif tel que nous le connaissons depuis la révolution industrielle. En m'inscrivant à la maîtrise, j'avais donc un parti pris favorable aux écoles démocratiques. Je voulais contribuer aux efforts déployés sur le terrain pour que ce modèle ait davantage de reconnaissance et de légitimité.

Cependant, le processus de recherche m'a donné l'occasion de prendre un pas de recul nécessaire pour remarquer des angles morts dans ma perception des écoles démocratiques et pour observer l'écart existant entre la théorie et la pratique : des structures de pouvoir informelles, une certaine homogénéité sociale et, parfois, une transmission de l'idéologie néolibérale (Bouillon, 2021 ; Duyke, 2013 ; Hannequart-

⁹ En septembre 2022, Ariane Labrèche, journaliste pour Radio-Canada, a écrit un récit numérique sur le parcours de notre famille : <https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/3896/famille-atypique-machine-a-ecrire-autisme> (site consulté le 29 décembre 2023).

¹⁰ Le néologisme elleux (elles + eux) est utilisé dans un souci d'inclusivité. Pour plus d'information sur la grammaire inclusive, voir le *Guide de grammaire neutre et inclusive* (Divergenres, 2021).

¹¹ Par exemple, l'École Dynamique a publié le 25 mai 2017 sur sa chaîne Youtube un vidéo intitulé " *J'ai choisi une école où je suis enfin libre.*" - *Ecole dynamique - Épisode 1 (membres)*.

Fortin, 2022 et Wilson, 2015). Mon intention est donc de partager ce regard à la fois admiratif et à la fois critique afin de contribuer à une démarche réflexive permettant la poursuite de ces projets tout en ayant conscience des enjeux qui auraient pu passer sous le radar.

CHAPITRE 1 : LES ÉCOLES DÉMOCRATIQUES ET LES CENTRES D'APPRENTISSAGE LIBRE ET DÉMOCRATIQUE — UN APERÇU

Le Réseau des écoles démocratiques au Québec (RÉDAQ) a été fondé en 2012 et semble avoir cessé ses activités au début de 2024. Ses objectifs étaient de promouvoir l'éducation libre et démocratique dans la province, entre autres par la mise en place de projets-pilotes d'écoles démocratiques publiques (RÉDAQ, 2023d). Pour le RÉDAQ, une école démocratique est une école où les décisions collectives sont prises démocratiquement en assemblée, où l'autonomie individuelle est respectée et où la liberté des uns « se termine là où celles des autres commencent » (RÉDAQ, 2023c). À cela s'ajoute l'absence d'imposition d'un programme scolaire. C'est ce dernier critère qui empêche, encore à ce jour, la réalisation des projets-pilotes. En effet, sur le site Internet du ministère de l'Éducation, il est précisé que :

Tout comme les établissements d'enseignement publics, les établissements d'enseignement privés, subventionnés ou non, sont tenus de respecter le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et d'offrir à leurs élèves la formation prévue au Programme de formation de l'école québécoise. (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2024a)

Dans le but de mettre en pratique la plupart des principes de l'école démocratique, comme la prise de décision démocratique, l'autonomie et la liberté, le RÉDAQ a soutenu la fondation de centres d'apprentissage libre et démocratique (CALD) « qui demeurent cohérent avec l'esprit des écoles démocratiques, mais qui demandent aux parents-éducateurs de pratiquer une forme d'éducation à domicile » (RÉDAQ, 2023b). En d'autres mots, les CALD s'apparentent à un service de garde¹² qui s'adresse aux

¹² Plusieurs de ces centres peuvent émettre le Relevé-24 donnant aux parents accès à un crédit d'impôts pour frais de garde d'enfants auprès de Revenu Québec.

familles pratiquant l'école à la maison et où les principes de l'école démocratique sont mis en pratique.

Afin de bien comprendre ce phénomène en émergence, ce premier chapitre est divisé en trois parties. Premièrement, un historique des écoles démocratiques en Occident sera proposé pour bien mettre en contexte cette avenue éducative. Deuxièmement, des éléments de définition seront abordés pour mieux cerner ce qui unit les écoles démocratiques entre elles. Finalement, un état de la situation, incluant des données empiriques et des résultats de recherche, permettra de clarifier le fonctionnement de ces écoles tout en mettant en lumière certains enjeux qui méritent davantage d'attention.

1.1. Bref historique des écoles démocratiques en Occident

1.1.1. Les écoles démocratiques : racines européennes

En premier lieu, il est important de préciser qu'il n'existe pas de modèle unique d'école démocratique. En effet, chaque communauté d'apprentissage occupe une position qui lui est propre sur le spectre de l'éducation démocratique¹³ (EUDEC, 2023b). De plus, il faut situer l'émergence des écoles démocratiques dans « l'histoire de l'éducation occidentale [qui elle] s'inscrit dans l'histoire des mouvements sociaux, politiques et économiques » (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015, p. 9).

Bien qu'il soit possible de remonter jusqu'à l'Antiquité, le choix a été fait de débiter vers la fin du XIX^e siècle qui est « marquée par l'intensification des conséquences du capitalisme » (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015, p. 37). Pour des figures

¹³ « These learning communities, whatever they are, whoever they are for, are all unique from each other. They each populate their own place in the dome or spectrum of diversity within democratic education practice » (EUDEC, 2023b).

communistes influentes, telles que Marx, Lénine, Trotski et Guevara, « l'école capitaliste sert d'outil aux patrons pour endoctriner les élèves. Elle ne peut donc pas les émanciper ni se réformer » (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015, p. 35).

Cependant, des personnes de différents horizons idéologiques (réformistes, utopistes, socialistes, anarchistes) tentent de proposer des réformes et des alternatives éducatives émancipatrices au sein même de l'école, comme John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Roger Cousinet (1881-1973), Alexander Neill (1883-1973) et Célestin Freinet (1896-1966) (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015, p. 36). Ces personnes ont toutes été impliquées de près ou de loin dans la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN). « Les principes prônés par la [LIEN] à partir de 1921, date de sa création, ont fédéré autour d'elle un ensemble de pédagogues soucieux de rompre avec le modèle traditionnel de l'enseignement scolaire » (Gutierrez, 2009, p. 29). De plus, sans remettre en question les structures capitalistes de la société, « ils visent plutôt à pallier leurs effets en concentrant les efforts de l'école sur la compréhension du développement de l'enfant et sur les pédagogies bienveillantes et centrées sur la relation entre l'enfant et son milieu (son milieu naturel, surtout, mais aussi son milieu social) » (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015, p. 37).

Par exemple, Célestin Freinet choisit de mettre la démocratie au cœur de sa posture pédagogique. Il y a, pour Freinet, une « nécessité de l'auto-organisation démocratique des élèves avec un collectif d'enseignants et la possibilité, pour eux, de participer réellement aux décisions concernant le travail et l'organisation de l'école » (Chabrun et Chambat, 2016, p. 14). De plus, l'initiative de Célestin Freinet s'inscrit « [...] dans un contexte de préoccupations partagées, d'émergence commune d'une volonté de pratiquer autrement la pédagogie et de reconsidérer les rapports d'autorité entre maître et élève, entre enfant et adulte » (Saint-Fuscien, 2017, p. 82-83).

C'est dans ce même contexte qu'est fondée en 1921 au Royaume-Uni l'école Summerhill par Alexander S. Neill. Dans *Summerhill : A Radical Approach to Child Rearing* (1960), Neill relate la mise en place et le fonctionnement de cette école où les élèves sont libres de faire ce qu'ils veulent et où les adultes renoncent à utiliser la discipline, à diriger les activités des enfants et à transmettre un enseignement moral ou religieux. Il ajoute que les pratiques de l'école sont fondées sur la croyance que les enfants sont des êtres fondamentalement bons (Neill, 1960, p. 4). Bien que Neill soit parfois catégorisé comme un anarchiste (Demers, Éthier et Lefrançois, 2015, p. 36), cette croyance en la bonté naturelle des enfants distingue son approche des pédagogies anarchistes. Comme l'écrit Tiphonie Allain dans son mémoire sur l'anarchisme et l'éducation : « cette représentation de l'enfant, construite par les penseurs de l'Éducation nouvelle, est en opposition directe avec les penseurs anarchistes, qui ne mettent pas en avant une image de l'enfant idéal » (Allain, 2018, p. 28). Il serait donc plus juste de dire que Neill met en pratique une approche libertarienne de l'éducation. En effet, le laisser-faire pédagogique ayant cours à Summerhill n'est pas compatible avec une éducation anarchiste. Justin Muller, maître de conférence en science politique à la Lesley University, explique pourquoi :

While an anarchist education does not imply any sort of dogmatic instruction, anarchist educators do view the open encouragement and practice of values, like solidarity, as a virtue. Further, and more distinctively, anarchist educators actively seek to engage with social and political questions, and to open for critique perceived repressive institutions and practices of wider society. (Muller, 2012, p. 21)

Toujours en activité à ce jour, Summerhill est une référence omniprésente lorsqu'il est question des écoles démocratiques. En effet, l'ouvrage de Neill a encouragé plusieurs autres personnes du monde de l'éducation à mettre sur pied des écoles libres et démocratiques (Miller, 2002 ; Prud'homme, 2011). Son livre a aussi été une source d'inspiration importante pour le mouvement des *free schools* américaines, dont il sera question un peu plus loin (Miller, 2002).

Bien qu'on puisse s'y attendre, les travaux de Freinet ne figurent pas parmi les références communes aux écoles démocratiques contemporaines. Cette absence pourrait s'expliquer par son engagement politique socialiste et son appel aux « éducateurs révolutionnaires » (Freinet, 2016 [1921], p. 32), alors que les écoles démocratiques se disent neutres politiquement. Comme l'écrit Ramin Farhanghi, cofondateur d'une école démocratique à Paris¹⁴, ces écoles « n'ont pas vocation à changer le monde, mais à s'intégrer dans la réalité environnante, et en acceptant tout ce qui peut y exister, sans se placer en juge de ce qu'elle a de bon ou de mauvais » (Farhanghi, 2018, p. 97).

1.1.2. Les *free schools* et la contre-culture américaine des années 1960

De l'autre côté de l'Atlantique, aux États-Unis, l'histoire de l'éducation a d'abord été marquée par un grand espoir dans l'éducation publique, et ce, dès les années 1830 (Miller, 2002). Puis, dans le contexte du développement de la contre-culture américaine¹⁵, cet espoir est remis en question par des groupes ne reconnaissant plus la légitimité des institutions libérales et démocratiques (Miller, 2002, p. 2).

Selon Miller, des milliers d'Américain·e·s se sont alors impliqué·e·s dans ce qu'il nomme les *free schools*¹⁶, de petites communautés qu'il décrit ainsi : « free from state

¹⁴ L'école Dynamique a été en activité de 2015 à 2022 à Paris, France. Il s'agissait d'une école hors-contrat s'inspirant de l'école démocratique américaine Sudbury Valley School.

¹⁵ « La contre-culture se développe à un moment où les États-Unis sont en difficulté sur le plan international et où les idéologies néo-marxistes gagnent du terrain au niveau mondial. Elle témoigne d'une crise de confiance dans les capacités de la société américaine à mettre en œuvre les valeurs libérales dont elle se réclame et souligne un refus de l'angloconformisme » (Saint-Jean-Paulin, 1997, p. 180).

¹⁶ Miller résume la chronologie du mouvement ainsi: « After 1967, the passionate educational critique presented in these writings, coupled with the emergence of the youth counterculture, led to a rapid increase in the number of free schools being established across the United States. By 1969, people

control and the values of corporate capitalism, personalistic enclaves in which every child, and every teacher, was free to think, feel, dream, and engage in interactions according to their own authentic needs and passions » (Miller, 2002, p. 2-3). Il explique que le mouvement s'appuie sur de nombreux textes incluant, entre autres : *Summerhill — A Radical Approach to Child Rearing* (Neill, 1960); *Compulsory Miseducation* (Paul Goodman , 1964); *36 Children* (Herbert Kohl, 1967); *The lives of Children* (Dennison, 1969), *Free Schools* (Kozol, 1972), *How Children Fail* (Holt, 1964), *How Children Learn* (Holt, 1967), *The Underachieving School* (Holt, 1969).

Pour Miller, l'idéologie des *free schools* est caractérisée par : 1) la présence des besoins individuels sur un curriculum scolaire imposé par l'État, 2) la croyance que les êtres humains veulent naturellement apprendre et 3) l'importance du développement d'une communauté démocratique. Bref, l'idéologie des *free schools* est, pour Miller, explicitement contre-culturelle et vise l'établissement d'une société à la fois décentralisée, communautaire ainsi que fondée sur le respect de l'individualité (Miller, 2002, p. 131).

Toutefois, cette idéologie est considérée comme utopique puisque les personnes qui y participent croient que leur enclavement permettra la mise en place de cette société nouvelle tout en échappant aux influences néfastes de la culture moderne (Miller, 2002, p. 3). De plus, Miller relève une tension au sein du mouvement des *free schools* entre l'intention de développer une société démocratique nouvelle dans l'esprit de la contre-culture américaine et des pratiques pourtant individualistes et libérales :

involved in these schools recognized that they were part of a significant grassroots movement [...] Yet by 1972 the free school movement began to fade » (Miller, 2002, p. 4).

The core of free school ideology was essentially antinomian and libertarian, and although this anti-authoritarian position was presented within the context of the New Left's romantic, utopian vision of participatory democracy, it proved to be highly compatible with the classical liberal doctrine of laissez-faire individualism [...]. (Miller, 2002, p. 5)

En 1968, un peu avant la chute du mouvement des *free schools*, Daniel Greenberg cofonde Sudbury Valley School dans l'État du Massachusetts. Conforme à l'idéologie décrite par Miller, cette école était et est toujours caractérisée par une croyance dans les apprentissages naturels, l'absence d'activités proposées par les adultes, l'importance de la responsabilité individuelle, l'organisation horizontale et le mode de gestion démocratique. Comme l'écrit Greenberg : « *democratic schooling as preparation for a democratic society* – that was the essence of our socio-political argument against the prevailing school systems, private and public, and for the new model we were proposing » (Greenberg, 2016, p. 38). D'ailleurs, de nombreux ouvrages ont été publiés par cette institution depuis les années 1970. Parmi ces textes se trouvent des guides pratiques pour les personnes qui s'intéressent à l'ouverture d'écoles de type Sudbury, des essais sur les principes et les valeurs mis en pratique au sein de l'école, des textes de jeunes qui y ont passé plusieurs années et plus encore. Cette abondante documentation a permis de pérenniser un modèle d'école démocratique et a été une source importante d'information pour les personnes qui ont renoué avec cette alternative éducative au début des années 2000. En effet, Sudbury Valley School, un des rares établissements à avoir survécu à la chute du mouvement des *free schools*¹⁷, demeure l'une des institutions les plus citées en exemple lorsqu'il est question d'écoles démocratiques (Farhangi, 2018 ; Gray, 2015 ; Gary et Chanoff,

¹⁷ Miller (2002) souligne différents éléments qui ont contribué à la chute rapide du mouvement : régression de la contre-culture au début des années 1970, transfert des efforts vers le développement des écoles publiques alternatives, apparition du phénomène de l'école à la maison ainsi que du *unschooling*.

1984 ; Gray et Chanoff, 1986 ; Gray et Feldman, 1997, Gray et Feldman, 2004 ; Prud'homme, 2011 ; Valeeva et Kasimova, 2014 ; Von Duyke, 2013).

Plusieurs avantages ont été attribués au modèle de la Sudbury Valley School quant au développement des enfants, et ce, tant du côté de leurs apprentissages que de leur épanouissement personnel. En effet, dans les années 1980 et 1990, le psychologue et directeur de recherche au Boston College Peter Gray, en collaboration avec David Chanoff, puis Jay Feldman, a mené des recherches sur différents aspects du quotidien de la Sudbury Valley School¹⁸ : l'importance du jeu dans les apprentissages autodirigés (Gray et Chanoff, 1984), les effets d'une éducation radicalement démocratique sur le succès et l'intégration à la société (Gray et Chanoff, 1986), la fréquence de la mixité observable entre les âges et les genres (Gray et Freeman, 1997) ainsi que les interactions choisies plutôt qu'imposées entre des jeunes de différents âges (Gray et Freeman, 2004). Chacune de ces conclusions met en lumière les avantages du fonctionnement de Sudbury Valley School, telle que des rôles-modèles diversifiés en raison des regroupements multiâges choisis, le développement de valeurs comme le respect des différences, l'entraide et la tolérance, ainsi que la réussite des élèves qui s'engagent dans des études supérieures ou qui intègrent le marché de l'emploi après leur passage à Sudbury Valley School.

Enfin, dans une thèse sur l'autonomie, l'agentivité et les intérêts d'apprentissages émergents, Katerine S. von Duyke (2013) s'est intéressée à deux écoles démocratiques américaines suivant le modèle de la Sudbury Valley School. Selon Duyke, ce modèle se distingue sur plusieurs aspects : « formal commitments to democratic processes at the school: the use of formal law books and legal proceedings that both students and

¹⁸ Il est intéressant de mentionner que, dans son ouvrage *Free to Learn* (Gray, 2013), Peter Gray précise que son fils a fréquenté Sudbury Valley School.

staff adhere to and a strong philosophical commitment to not impose any form of curriculum on students gently or otherwise » (Duyke, 2013, p. 29).

1.1.3. Des *free schools* aux écoles démocratiques

Même si le mouvement des *free schools* s'est effondré au tournant des années 1970, certains auteurs ont poursuivi leurs travaux en ce sens et ont ainsi contribué à la renaissance d'un mouvement éducatif similaire au début du XXI^e siècle. Parmi les plus couramment cités par les membres fondateurs d'écoles démocratiques se trouvent Ivan Illich et John Holt. Selon Illich, la scolarisation obligatoire relèverait d'une croyance : « la sagesse institutionnelle nous dit que les enfants ont besoin de l'école [...] Nous mettons donc des êtres humains dans une catégorie à part : les enfants, et cette ségrégation nous permet de les faire se soumettre à l'autorité d'un maître » (Illich, 1970, p. 56). L'école obligatoire entrerait donc en contradiction avec l'idéal de liberté d'une société libérale (Illich, 1970, p. 60).

Quant à lui, Holt considère l'enfance comme une institution avec « des attitudes, coutumes et lois qui définissent et situent les enfants dans la vie moderne et qui, dans une large mesure, déterminent la forme prise par leur existence et la façon dont nous, leurs aînés, les traitons » (Holt, 1976, p. 9). Selon lui, les enfants devraient pouvoir s'évader de cette institution, tout comme y revenir, si le besoin s'en fait sentir. Il est aussi en faveur de droits des enfants étendus¹⁹, soit « d'une façon générale, le droit de

¹⁹ « Holt positioned children as a minority class lacking essential rights and he wanted to empower their decisionmaking for their own learning. This emphasis on students' sharing power with authority fueled the next iteration of the free school as open democratic free schools » (Duyke, 2013, p. 101).

faire ce que n'importe quel adulte a légalement le droit de faire » (Holt, 1976, p. 10). Il prône également l'école à la maison et la non-scolarisation (*unschooling*²⁰).

Pour résumer, l'intérêt porté aux écoles démocratiques en Occident s'est concentré en trois moments précis²¹ : 1) le mouvement européen pour une éducation nouvelle de la fin du XIX^e au début du XX^e siècle, 2) le mouvement des *free schools* américaines dans les années 1960 et début 1970 et 3) le mouvement des écoles démocratiques du XXI^e siècle qui sera détaillé à l'instant.

1.2 Les écoles démocratiques contemporaines : éléments de définition

Malgré les difficultés entourant la mise en place et le maintien en activité des écoles démocratiques, une nouvelle génération de personnes passionnées d'éducation se mobilise depuis une vingtaine d'années afin de les mettre en place et de faire connaître ce modèle à travers plusieurs associations. Pour Duyke, c'est la Sudbury Vallet School qui a marqué le passage des *free schools* aux écoles démocratiques telles que nous les connaissons aujourd'hui : « what distinguishes the open democratic school model from

²⁰ Selon le Ontario Federation of Teaching Parents (OFTP), « the term “unschooling” was coined by John C. Holt, known as the “father” of the modern homeschooling movement. It refers to an approach to homeschooling in which children are allowed to continue (or return to) the natural, curiosity-driven, discovery-mediated learning that all children engage in as babies and toddlers » (OFTP, 2022).

²¹ En raison de l'espace imparti pour ce mémoire, il est important de souligner qu'il s'agit d'un bref survol historique qui ne prend pas en compte l'ensemble des expériences pédagogiques centrées sur la démocratie et la participation. Il aurait pu être question de Janusz Korczak (1878-1942), médecin et pédagogue dont « les écrits pédagogiques les plus connus [...] sont basés sur des observations faites dans l'orphelinat qu'il dirigeait, et l'analyse des principes pédagogiques qu'il y a introduit, avant tout celui de l'autogestion » (Löwy, 2007, p.3); des républiques d'enfants après la Deuxième guerre mondiale, directement inspirées d'expériences pédagogique menées durant cette guerre ainsi que du mouvement de l'Éducation Nouvelle (Boussion et. al., 2020); et des Freedom Schools misent en place dans le cadre du mouvement pour les droits civiques aux États-Unis, boycottant l'école publique : « the Freedom Schools raised questions about the very nature of American democracy—in particular, how to provide a quality education to all citizens, a still-unrealized promise that had been embedded in the monumental *Brown v. Board of Education* decision (1954) (Hale, 2014).

free-school models are its formal commitments to democratic processes at the school meant to protect students as agents of their own learning » (Duyke, 2013, p. 85).

Bien que l'appellation *free schools* était encore utilisée jusqu'en 2014, tant dans les médias que dans la recherche (The Associated Press, 2006; Kavner, 2012; Prud'homme, 2011, 2012, 2014), les associations ont plutôt choisi l'adjectif « démocratique » pour définir ces écoles ainsi que le type d'éducation qui y est proposé. La section qui suit rassemble différents éléments de définition qui permettront de mieux comprendre le mouvement actuel.

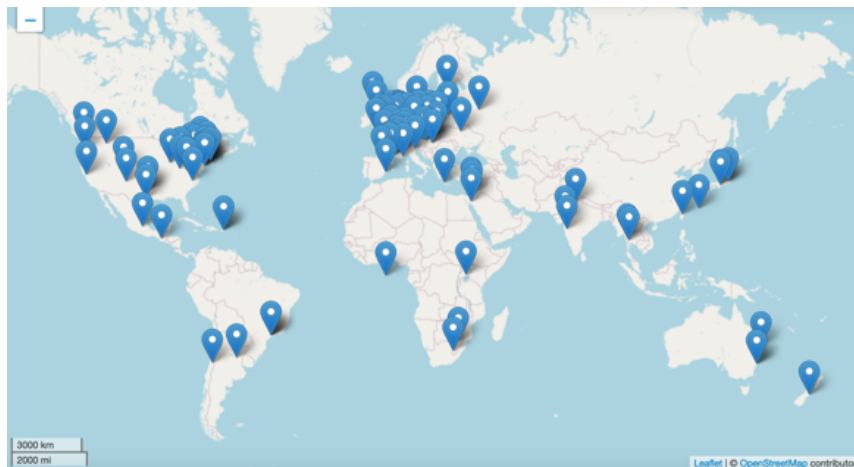
1.2.1. Des associations et leurs définitions

Le RÉDAQ n'est pas la seule organisation à avoir proposé une définition de l'école démocratique. En 1993, l'International Democratic Education Network (IDEN) organise son premier colloque international qui regroupe des participant·e·s d'Australie, du Royaume-Uni, d'Israël et des États-Unis. Lors du colloque de 2005²² en Allemagne, les personnes participantes se sont entendues sur cette définition de l'école démocratique : « teachers and students have an equal vote in the decisions about their learning and their social lives » (IDEN, 2017b). Le réseau a aussi statué que les jeunes ont le droit de décider individuellement du contexte dans lequel ils veulent apprendre et d'avoir une voix égale à celle des adultes quant à la prise de décisions concernant le fonctionnement et l'organisation de leur école (IDEN, 2017b). L'IDEN a recensé environ une centaine d'écoles démocratiques à travers le monde (IDEN,

²² Liste des pays représentés : Australie, Autriche, Belgique, Brésil, Canada, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Hongrie, Inde, Israël, Italie, Japon, Corée, Lesotho, Népal, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Pologne, Russie, Serbie, Espagne, Suisse, Thaïlande, Royaume-Uni, Ukraine, États-Unis (IDEN, 2017c)

2017a). Toutefois, les informations ne semblent pas à jour puisque certaines écoles figurant sur leur carte du monde ne sont plus en activité, comme l'école Windsor House de Vancouver qui a fermé ses portes en 2019, 48 ans après sa fondation (CBC News, 2019). Tout comme dans les années 1960, plusieurs écoles peinent aujourd'hui à rester en activité. Avec les fermetures récentes²³, il serait juste de se demander si le mouvement ne se retrouve pas à l'aube d'un nouveau déclin.

Figure 1.1 : Écoles démocratiques dans le monde selon l'IDEN (2017a)

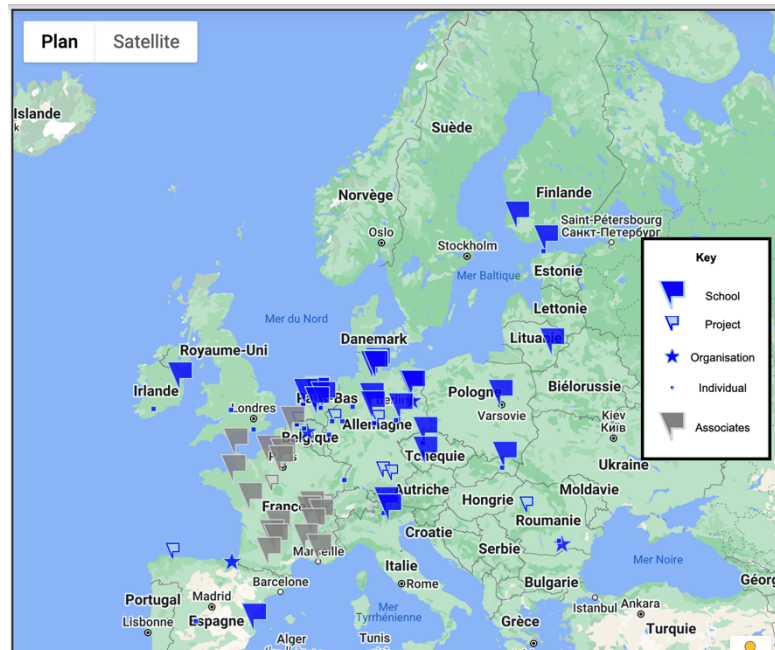


De son côté, l'European Democratic Education Community (EUDEC) a été fondée en 2006 et reconnue comme organisation sans but lucratif en 2009. En plus d'adhérer à la définition de l'IDEN, l'EUDEC ajoute que l'éducation démocratique répond aux besoins des personnes apprenantes, de la communauté et de la société puisqu'elle

²³ Par exemple : Windsor House School en Colombie-Britannique (1971-2019), Carpe Diem au Québec (2019-2021), École Dynamique à Paris (2019-2022), pour ne nommer que celles-là.

permet aux individus de développer leur capacité à résoudre des problèmes de manière collaborative, créative et flexible (EUDEC, 2023b). Selon l'EUDEC, il y aurait une centaine d'écoles démocratiques en activité en Europe (EUDEC, 2023a)

Figure 1.2 : Écoles démocratiques en Europe selon l'EUDEC (2023a)



Quant à elle, la division française de l'EUDEC propose la définition suivante : « dans la pratique, l'éducation démocratique se concrétise dans **un cadre sur lequel l'individu a du pouvoir, qu'il-elle peut faire évoluer avec le collectif qui l'entoure** » (EUDEC France, 2021). Cette communauté s'appuie également sur un « principe d'égalité en droit et en dignité des individu·e·s [sic], indépendamment de leur âge » (EUDEC France, 2021).

Enfin, il est pertinent de mentionner que les écoles publiques alternatives québécoises²⁴ ne sont pas considérées comme des écoles démocratiques. En effet, même si elles prônent plus de flexibilité quant aux rythmes et aux styles d'apprentissage, de même que la formation de groupes multiâges et la participation active des élèves dans les décisions de l'école, elles sont dans l'obligation de respecter les objectifs du programme de formation de l'école québécoise (RÉPAQ, 2020). De plus, la participation active dont il est question n'est pas synonyme d'égalité en termes de pouvoir décisionnel tel que le promeuvent les écoles démocratiques. Il s'agit principalement de participation au sein de différents comités dans les paramètres fixés par les enseignant·e·s.

1.2.2. Clarification des principes et des valeurs des écoles démocratiques

Bien que succinctes, ces définitions mettent en lumière les principes et les valeurs qui sont aux fondements des écoles démocratiques. Une clarification de ces termes permet de mieux comprendre leur mise en pratique.

Premièrement, la liberté et l'autonomie occupent une place importante puisque les écoles démocratiques «ont pour principal objectif de respecter l'enfant en tant qu'individu libre, et «[qu']elles ont tendance à déléguer l'initiative et la gestion de l'instruction à l'enfant lui-même» (Farhangi, 2018, p. 91). En ce qui a trait à la liberté, il faut souligner que sa mise en pratique peut varier entre un laisser-faire étendu et un encadrement plus ou moins important d'une école à l'autre (Legavre, 2021). Pour ce qui est de l'autonomie, les écoles démocratiques semblent s'appuyer à la fois sur une

²⁴ L'école alternative est un milieu éducatif dynamique, prônant une approche participative, communautaire et humaniste dans laquelle chaque intervenant (équipe de direction, enseignants, parents) joue un rôle actif dans l'épanouissement de l'élève (RÉPAQ, 2020).

vision individuelle et une vision collective de ce concept. L'autonomie individuelle peut se définir comme une capacité acquise permettant à la personne d'agir selon ses propres règles (Castoriadis, 1988 ; Grillo, 2004 ; Patton, 2002). En effet, « les décisions qui ne concernent qu'un seul individu ne sont prises que par cette personne » (RÉDAQ, 2023c). Comme on peut le lire sur le site Internet d'EUDEC France, « indépendamment de leur âge, le concept d'éducation démocratique reconnaît à chacun·e **la légitimité et la capacité de faire des choix concernant ses apprentissages et sa vie** » (EUDEC France, 2021). En ce qui concerne la vision collective de l'autonomie, elle peut être pensée à l'intérieur de relations au sein de collectifs d'individus qui cherchent à se distancer des institutions (Katsiaficas, 2001). C'est le cas des écoles démocratiques qui veulent se distinguer de l'école traditionnelle et agir en tant que milieu éducatif autonome.

En outre, ce respect de la liberté et de l'autonomie revient à reconnaître et à respecter l'agentivité des jeunes. Dans le champ des *childhood studies*, la sociologue et professeure en science de l'éducation à l'Université de Paris 13 Pascale Garnier définit ce concept de façon plurielle : 1) leur capacité d'agir de façon individuelle, en prenant des initiatives, en faisant des choix et en posant des actions, 2) leur capacité de participer et ainsi d'influencer ou de transformer leur environnement, 3) leur agentivité en tant que groupe social minoritaire²⁵ et 4) les contraintes et les limitations propres à leur agentivité dans leurs rapports aux adultes (Garnier, 2015). Il est important d'ajouter que du côté des écoles démocratiques, l'agentivité des jeunes est aussi liée à la notion de responsabilité de soi, « une "compétence pilier" servant de terreau pour développer toutes [sic] les autres apprentissages utiles à la vie [dans un] cadre leur

²⁵ Contrairement à une vision déficitaire des jeunes que Caroline Caron associe à l'adultisme, soit « une attitude stéréotypée qui produit et maintient des rapports dichotomiques et hiérarchisés entre les jeunes et les adultes [...] » (Caron, 2018, p. 54).

permettant de développer tous les outils dont ils ont besoin pour grandir en tant que personnes autonomes dans la société actuelle » (École Dynamique, 2015).

Deuxièmement, l'égalité à laquelle font référence les écoles démocratiques est celle qui devrait exister entre les adultes et les enfants. En d'autres mots, les membres de ces écoles souhaitent changer le rapport de pouvoir adulte-enfant pour s'extraire de l'âgisme, soit une discrimination en fonction de l'âge (Bonnardel, 2020 ; Delphy, 2020). Étant donné que le concept d'âgisme est principalement mobilisé dans le cas des personnes âgées, les chercheur·e·s dans le domaine des *critical youth studies* préfèrent le terme « adultisme », soit une forme spécifique d'âgisme qui met en évidence l'oppression des adultes envers les jeunes (Alvarez-Lizotte et Caron, 2022 ; Bell, 2018 ; Bettencourt, 2018 ; Caron, 2018 ; Flasher, 1978 ; Shier *et. al.*, 2014).

Cette position anti-adultiste implique un meilleur partage des pouvoirs entre les adultes et les jeunes. Toutefois, parmi les trois définitions du terme « école démocratique », seule l'EUDEC France utilise le mot « pouvoir » : « Dans la pratique, l'éducation démocratique se concrétise dans **un cadre sur lequel l'individu·e a du pouvoir, qu'il·elle peut faire évoluer avec le collectif** qui l'entoure » (EUDEC-France, 2021). Ici, « avoir du pouvoir » semble être associé à l'autonomie et à l'agentivité. Il s'agit d'un pouvoir de prise de décision individuelle et collective qu'on pourrait qualifier de « pouvoir faire ».

Finalement, la démocratie au sein des écoles démocratiques se distingue de celle vécue dans les écoles traditionnelles. Au sein de ces dernières, la démocratie peut prendre deux aspects, soient les élections scolaires et le mode de gestion de classe démocratique. Pour ce qui est des élections scolaires, elles permettent aux jeunes de voter pour des représentant·e·s qui participeront au conseil des élèves. Il est important de préciser que même si la constitution de ces comités s'apparente à la démocratie représentative, il n'en reste pas moins que les élèves élu·e·s n'ont que peu ou pas de

pouvoir décisionnel. En effet, selon le professeur en science politique à l'Université du Québec à Montréal, Francis Dupuis-Déri, ces conseils d'élèves représentent un moyen d'endoctrinement des jeunes à une démocratie libérale se limitant à l'exercice du droit de vote lors d'élections, alors que l'école pourrait constituer un lieu « où il serait possible, par exemple, d'envisager un fonctionnement direct de la démocratie » (Dupuis-Déri, 2006, p. 703). Quant à la gestion de classe démocratique, elle s'inspire entre autres des travaux de Freinet²⁶ en mettant en place un conseil de coopération (assemblée hebdomadaire) où des décisions collectives peuvent être prises. Selon Jean Le Gal, cité dans la revue *Le Nouvel Éducateur*, il s'agit d'une « structure instituante, le lieu d'échange de parole où, ensemble, les membres du groupe analysent les différents aspects de leur vie commune, confrontent leurs points de vue, prennent des décisions et en évaluent l'application » (Le Gal, 1999, cité dans *Le Nouvel Éducateur*, 2000).

Du côté des écoles démocratiques, Peter Gray explique qu'il s'agit d'abord de communautés démocratiques : « the primary administrative body is the School Meeting, which includes all students and staff members and operates on a one-person-one-vote basis, regardless of the person's age » (Gray, 2015, p. 89). Durant un conseil d'école (CE), des décisions peuvent être prises sur différents sujets : organisation d'activités, gestion du matériel, résolution de conflits, embauche du personnel, etc. Farhangi ajoute que la prise de décision se fait de façon délibérative. Il décrit les échanges lors des CE comme une joute où « la délibération est un jeu collaboratif pour

²⁶ En 1964, Freinet élabore une liste de 30 invariants pédagogiques qu'il publie dans la série de livres *Bibliothèque de l'école moderne* (Freinet, 1964). Il est maintenant possible de trouver la liste de ces invariants sur le site de l'Institut coopératif de l'école moderne – pédagogie Freinet (<https://www.icem-pedagogie-freinet.org>). Certains d'entre eux s'apparentent grandement aux principes de l'école démocratique, par exemple : « invariant n°1, l'enfant est de la même nature que l'adulte; invariant n° 2, être plus grand ne signifie pas forcément être au-dessus des autres » (ICEM, 2009). Cependant, une différence importante existe entre les deux. Du côté de la pédagogie Freinet, les programmes scolaires sont encore de mise alors que du côté des écoles démocratiques, il n'y a aucun programme scolaire imposé.

servir les intérêts de l'école et de ses principes fondateurs » (Farhangi, 2018, p. 101). Enfin, certaines écoles démocratiques choisissent de se tourner vers la sociocratie, soit un mode de prise de décision par consentement qui « ne demande pas un accord à la majorité ou à l'unanimité. Une décision est prise quand aucun membre n'y oppose d'objection considérée recevable par le groupe lui-même » (Arnaud et Caruso Cahn, 2019, p. 178-179).

En somme, le mouvement des écoles démocratiques est soutenu par plusieurs associations, dont l'EUDEC, l'EUDEC-France, l'IDEN et le RÉDAQ. Chacune de ces associations propose une définition soit de l'éducation démocratique, soit des écoles démocratiques. Parmi les points communs se trouvent la liberté, l'autonomie, l'égalité et la démocratie. Cette dernière est principalement pensée et vécue à un niveau micro, à travers des processus et des pratiques propres à chaque école démocratique. La suite de ce chapitre permettra d'approfondir la compréhension de ces milieux éducatifs et de leurs liens avec les CALD.

1.3. État de la situation

1.3.1. Cadre légal

Pour le moment, la quasi-totalité des écoles démocratiques est constituée d'établissements privés. Par exemple, en France, l'école démocratique est un établissement scolaire privé « hors contrat », c'est-à-dire qu'il n'est pas « obligé de suivre les programmes, ni de respecter les horaires de l'enseignement public. En revanche, il doit permettre aux enfants d'acquérir les connaissances du socle commun de compétences » (Service public, 2023). Une inspection a donc lieu peu après

l'ouverture de l'école (contrôle administratif et pédagogique) et d'autres sont aussi possibles par la suite.

Aux États-Unis, chaque État établit ses propres règles encadrant les écoles privées, catégorie d'établissements dans laquelle se trouvent également les écoles démocratiques. Par exemple, l'école démocratique Sudbury Valley School se trouve au Massachusetts, où : « school committees will approve a private school when satisfied that the instruction equals the public schools in the same town in thoroughness and efficiency and in the progress made » (Duncan *et al.*, 2009, p. 138). De plus, les enseignants n'ont pas besoin de détenir une certification particulière.

Pour ce qui est du Canada, cela dépend des provinces puisque l'éducation est une compétence provinciale. Étant donné que les écoles démocratiques canadiennes sont en très grande majorité privées et non financées, les régulations concernant les écoles indépendantes s'appliquent. Selon un rapport de l'Institut Fraser, « every province regulates its independent schools, each in its own way, and some to a greater extent than others » (Van Pelt, Hasan et Allison, 2017, p. iii). Par exemple, il existe deux écoles démocratiques publiques en Ontario : ALPHA et ALPHA II). La Colombie-Britannique comptait aussi une école démocratique publique, la Windsor House School. Fondée en 1971, elle a dû fermer ses portes en 2019 par manque de financement (CBC News, 2019).

1.3.2. Le contexte québécois

Comme précisé au début de ce chapitre, les écoles démocratiques sont illégales au Québec, où le programme de formation de l'école québécoise ainsi que la passation d'examens du ministère en 4^e année (sauf pour les écoles alternatives qui ont une

exemption) et en 6^e année du primaire sont obligatoires, tout comme en 2^e, 4^e et 5^e secondaire (*Loi sur l'instruction publique*, LQ. RLRQ, c. I-13.3). Des initiatives ont toutefois été lancées pour faire connaître ce modèle au plus grand nombre, comme le RÉDAQ qui avait pour mission de :

[...] promouvoir la création d'écoles démocratiques afin d'augmenter la diversité des options en éducation, pour pouvoir rejoindre les besoins d'un plus grand nombre d'élèves québécois dans un esprit de célébration de la neurodiversité et d'inclusion, par exemple, pour les jeunes LGBTQ. (RÉDAQ, 2023a)

Depuis, le RÉDAQ a permis aux personnes intéressées de se rencontrer et d'échanger, notamment dans le cadre des conférences *Éducation autrement* (cinq éditions de 2015 à 2019). Malgré l'impossibilité d'ouvrir des écoles démocratiques, le RÉDAQ a poursuivi ses activités, principalement en soutenant la création de centres d'apprentissage qu'il classe en deux catégories :

1) les centres d'apprentissage libre [et démocratique] où les jeunes peuvent choisir pratiquement 100 % du temps ce qu'ils²⁷ font dans la mesure où ça n'affecte pas autrui ; et 2) les autres centres d'apprentissage qui représentent des alternatives en éducation, mais qui n'impliquent pas cette liberté de l'enfant. (RÉDAQ, 2023b)

De 2017 à 2023, quinze centres catégorisés comme CALD par le RÉDAQ ont vu le jour au Québec²⁸. Au moins un a fermé ses portes définitivement, alors que les pages Facebook de deux autres ne sont plus accessibles²⁹. L'intérêt pour les CALD est aussi

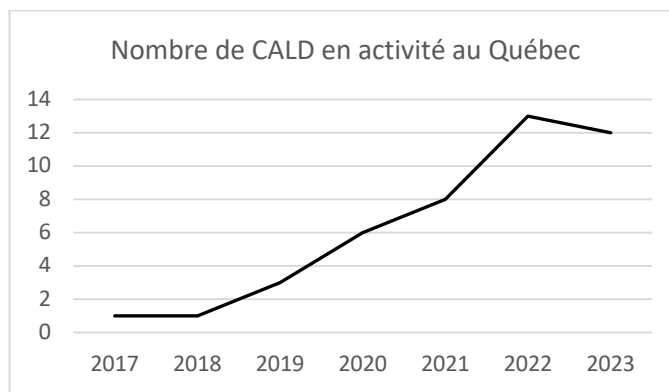
²⁷ Le RÉDAQ a choisi d'utiliser le néopronom « ille » qui est formé des pronoms il + elle.

²⁸ Mont-Libre (Montréal), Carpe Diem (Québec), La Buissonnière (Estrie), Champ-Libre (Estrie), Les semences d'étoiles (Estrie), Centre d'apprentissage libre en forêt Arborescence (Lanaudière), Alternature (Mauricie), L'Hêtre Libre (Québec), Racines Nomades (Québec), CLAN forestier (Montérégie), Élémen'Terre (Chaudières-Appalaches), Le Repaire (Estrie), Le Bastion vert (Estrie), le CANO (Outaouais) et Les Ancré-atifs (Laurentides).

²⁹ Le centre Carpe Diem de la région de Québec a fermé en 2021 et les pages Facebook des centres Élémen'Terre et CANO sont maintenant inaccessibles.

présent dans les médias québécois francophones. Les articles de journaux et entrevues radiophoniques seront présentés et analysés au chapitre 3.

Figure 1.3 : Progression du nombre de CALD en activité au Québec



1.3.3. Ce qu'en dit la recherche

Comme mentionné précédemment, les premières recherches menées à propos des écoles démocratiques s'intéressent principalement aux effets positifs du modèle de la Sudbury Valley School (Gary et Chanoff, 1984; Gray et Chanoff, 1986; Gray et Feldman, 1997, Gray et Feldman, 2004). Marc Prud'homme, chargé de cours en éducation et fondateur d'un centre d'apprentissage libre à Montréal, s'y est aussi intéressé. Par une enquête ethnographique, il a étudié la résolution de conflit ainsi que le développement de la citoyenneté chez des jeunes fréquentant une école libre canadienne (Prud'homme, 2012 et 2014). Ses conclusions montrent que les écoles traditionnelles pourraient s'inspirer de ces pratiques démocratiques puisqu'elles

permettent aux élèves de développer des attitudes favorisant l'engagement citoyen, comme l'*empowerment* (Prud'homme, 2014, p. 48).

Depuis 2015, des chercheurs et chercheuses externes commencent à analyser le phénomène des écoles démocratiques en y posant un regard plus nuancé et parfois critique. Marguerite Anne Fillion Wilson s'est intéressée au paradoxe d'une pédagogie néolibérale au sein des écoles Sudbury qui affirment pourtant se positionner radicalement contre le néolibéralisme scolaire (groupes d'âge, examens, mesures quantifiables, hiérarchie, efficacité, standardisation, mécanisation...). Son étude de cas ethnographique lui a permis d'observer dans ce type d'école démocratique plusieurs caractéristiques de l'idéologie néolibérale : production de sujets entrepreneuriaux, valorisation de la responsabilité individuelle, du choix rationnel et de la méritocratie, ainsi qu'une vision de l'éducation comme un bien privé (Wilson, 2017) : « Sudbury education presents a tension between the transformative possibilities of empowering children in a setting free from neoliberal high-stakes accountability and the reproductive function of uncritically adopting neoliberal values » (Wilson, 2016, p. 3).

Wilson a également observé une invisibilisation des structures informelles de pouvoir et des inégalités sociales. Par exemple, lors des conseils, les filles, les jeunes enfants et les membres nouvellement arrivé-e-s prennent moins la parole ou sont interrompu-e-s plus fréquemment (Wilson, 2015). Lors d'une enquête ethnographique dans une école démocratique en France, Florence Bouillon a aussi observé que « les procédures de prise de parole et de décision sont très contraignantes et, dans les faits, les propositions comme les prises de parole émanent très majoritairement des adultes » alors que l'égalité radicale entre les adultes et les enfants fait partie des principes fondateurs de l'école (Bouillon, 2021, p. 78).

De son côté, Amélia Legavre s'est questionnée sur la mise en pratique de l'idéal de liberté au sein d'écoles démocratiques en France. Par le croisement de différentes

données (questionnaires, observations sur le terrain et entretiens), elle a pu identifier deux modèles d'écoles démocratiques³⁰ : le type Sudbury et le type mixte. Afin de protéger la liberté individuelle des enfants, les écoles du premier type « prônent en général une plus stricte "non-intention pédagogique", accompagnant leur vision davantage égalitaire des statuts entre l'adulte et l'enfant » (Legavre, 2021, p. 61). Il est intéressant de mentionner qu'à cela s'ajoute l'intention de ne véhiculer aucune valeur explicitement. Quant aux écoles du deuxième type, il y existe plutôt « une classification des formes de savoir [conférant] davantage d'importance à certains contenus moraux, que les encadrants se chargent alors de transmettre » (Legavre, 2021, p. 59). Ces dernières conjuguent donc « les principes des écoles démocratiques avec diverses pratiques pédagogiques (Montessori, approche par projet, cours magistraux, etc.) » (Legavre, 2021, p. 55).

Cela semble être également le cas d'un centre d'apprentissage libre québécois, où Fabienne Hannequart-Fortin a pu observer comment cinq phénomènes³¹ caractéristiques du centre favoriseraient chez les jeunes qui le fréquentent le développement du sentiment d'être concerné-e par le monde (Hannequart-Fortin, 2022). En effet, son étude ethnographique a permis de « documenter l'autonomie et les pratiques favorisant la délibération et l'action collective chez les jeunes au centre d'apprentissage libre » (Hannequart-Fortin, p. 4, 2022). Par exemple, un facilitateur y animait régulièrement des ateliers sur l'actualité, abordant des thèmes comme « les fausses nouvelles, le rap et les mouvements sociaux, les gouvernements d'extrême droite, les compagnies de tabac, les récessions économiques et les gestes

³⁰ Il s'agit d'une première tentative de typologie des écoles démocratiques et Legavre reconnaît que d'autres recherches devront être menées pour l'affiner (Legavre, 2021, p. 66).

³¹ 1) Le « projet démocratique des facilitateur·trice·s », à partir duquel illes développent et ajustent leurs pratiques, 2) la « création d'une communauté égalitaire et bienveillante », 3) le passage « du "faire ce qu'on veut" vers la prise d'initiatives » par les jeunes, 4) l'« appropriation de l'autonomie politique » par les individus et par le groupe et 5) le fait de « négocier et [de] partager des points de vue », dans l'espace public du centre (Hannequart-Fortin, 2022, p. 65).

pour réparer les impacts de l'esclavagisme aux États-Unis » (Hannequart-Fortin, 2022, p. 70). Bien que le facilitateur n'exprimait pas ses prises de position explicitement afin d'éviter d'influencer le jugement des jeunes, il arrivait que ses opinions soient tout de même partagées avec mesure. Autre observation intéressante à propos des adultes en charge du centre : « même s'il les accompagnent les jeunes selon leurs intérêts, les facilitateur·trice·s interviennent à des fins éducatives dans les activités libres, saisissant des opportunités de transmettre des connaissances ou des valeurs » (Hannequart-Fortin, 2022, p. 106).

Par ailleurs, Hannequart-Fortin (2022) a brièvement mis en lumière quelques enjeux en lien avec l'accessibilité : une homogénéité sociale (majorité d'enfants provenant de la classe moyenne avec des parents éduqués) ainsi qu'une sous-représentation des filles et des personnes racisées pour qui la prise de parole est moins fréquente. Cela correspond aux observations de Wilson (2015) et Bouillon (2021).

Bref, la littérature existante à propos des écoles démocratiques et d'un centre d'apprentissage libre brosse un portrait clair de leurs modes de fonctionnement ainsi que des avantages reliés à ce type d'organisation éducative. Si les études se sont d'abord concentrées sur les points positifs, des angles morts ont été identifiés : des enjeux de pouvoir toujours présents malgré une égalité formelle, une certaine homogénéité sociale malgré un discours d'ouverture, ainsi que la transmission de l'idéologie néolibérale dans certaines écoles malgré un discours et des pratiques se voulant neutres politiquement.

À cela s'ajoute l'utilisation du terme « démocratique » par les associations actuelles. Considérant l'importance de la liberté individuelle, il est pertinent de se demander pourquoi l'appellation *free school* ou école libre n'a pas été retenue au moment du regain d'intérêt pour ce type d'organisation. En effet, bien que la participation et les processus démocratiques fassent partie des éléments de définitions au même titre que

la liberté ou l'égalité, l'adjectif « démocratique » est plutôt utilisé pour désigner le tout (il s'agit d'une synecdoque, figure de style où la partie désigne le tout).

1.3.4. Objectifs du mémoire

En somme, il est pertinent de poursuivre la recherche sur les écoles démocratiques et les CALD afin de mieux comprendre ces angles morts, et plus spécifiquement dans le contexte québécois, où l'intérêt pour ces derniers est grandissant. Plusieurs pistes pourraient être creusées parmi les enjeux soulevés précédemment. La première mouture de mon projet de mémoire visait une enquête de terrain dans un CALD avec des entretiens pour mieux comprendre les rapports de pouvoir ainsi que les effets de l'agentivité accordée aux jeunes. Toutefois, l'état de la recherche m'a permis de constater un manque, soit l'analyse de ce phénomène dans une perspective à la fois plus large d'un point de vue de l'éducation démocratique et plus spécifique au contexte québécois. Plutôt que de s'intéresser aux pratiques et aux processus démocratiques spécifiques à un CALD, cette recherche se penchera sur l'éducation démocratique au sens large en s'appuyant sur la théorie de l'éducation démocratique d'Amy Gutmann et sur les idéologies politiques et leurs visions de l'éducation.

CHAPITRE 2 : ÉDUCATION DÉMOCRATIQUE ET IDÉOLOGIES POLITIQUES

Selon Christine Perry, facilitatrice dans un CALD, « probablement 70 % de notre clientèle sont des jeunes qui ont fréquenté l'école et qui sont sortis du réseau scolaire par défaut, dans le sens où il n'y a plus d'alternative qui s'offre aux familles » (Masbourian et Craig, 2020). La mise en place de CALD répond donc à plusieurs besoins : offrir un milieu éducatif dans lequel les jeunes peuvent réellement participer à la prise de décision démocratique, où les différents rythmes et styles d'apprentissage sont respectés, et qui œuvre explicitement contre l'adultisme.

Cependant, un aspect demeure peu exploré tant du côté des CALD que des écoles démocratiques : la question de l'éducation démocratique à l'échelle d'une société. En effet, qu'est-ce qu'une éducation démocratique et quelles sont ses buts ? Pour mieux comprendre comment les CALD s'inscrivent dans le paysage politique et éducatif, ce chapitre abordera donc les liens entre l'éducation, la démocratie et les idéologies politiques.

Dans *Free Schools, Free People* (2002), l'historien et activiste Ron Miller s'intéresse déjà à ces liens. Il rappelle que, dans la théorie libérale de l'éducation³², cette dernière est considérée comme un bien public dont l'objectif est de former des citoyens et des citoyennes capables de participer activement au sein de leur société, notamment dans la sphère publique. Son analyse du mouvement des *free schools* des années 1970 l'a

³² « The liberal democratic theory of education suggested by Thomas Jefferson and carefully articulated by John Dewey a century ago rests upon the premise that education is a *public* endeavor whose ultimate purpose is the preparation of thoughtful, engaged citizens that will enable order to take part in a common public life » (Miller, 2002, p. 141).

amené à identifier une tension entre un idéal de communauté démocratique et un rejet de l'école publique : « free school ideology reflected the belief that radical educational reform was *fundamentally incompatible* with the purposes and operations of public school systems » (Miller, 2002, p. 150).

Miller explique que cette incompatibilité repose sur l'idée d'une société américaine malade qui, dans son ensemble, ne souhaite pas changer. À cette impression d'inertie s'ajoute la lourdeur technocratique de l'État. Pour les membres du mouvement des *free schools*, changer le système scolaire de l'intérieur est donc inconcevable et seules de petites communautés éducatives autonomes peuvent permettre d'atteindre l'idéal de démocratie et de liberté. Cette prise de position amène Miller³³ à soulever une question importante : est-ce que l'éducation à la démocratie et à la participation citoyenne doit vraiment incomber à de petits groupes autochoisis plutôt qu'au système scolaire public ? Et à propos des *free schools* : « weren't these responses as parochial and undemocratic as any elitist or sectarian forms of schooling? What does education for democracy mean in a mass, overly centralized society? » (Miller, 2002, p. 141). C'est précisément sur cette dernière question que s'est penchée Amy Gutmann.

2.1. L'éducation démocratique selon Amy Gutmann

Pour Gutmann, l'éducation démocratique est à la fois un idéal éducatif et politique visant la reproduction consciente d'une société démocratique. Bien que sa pensée s'ancre dans le contexte des États-Unis, elle fait le pont avec l'ensemble des sociétés démocratiques. C'est dans *Democratic Education* (1987/1999), un ouvrage très

³³ Il souligne également une contradiction intéressante : « the rebellion against liberalism contained an implicit contradiction: since the counterculture could not build a new, organic society, dissenters' flight from existing public institutions weakened the position of progressive (social democratic) forces within the mainstream culture » (Miller, 2002, p. 142).

influent dont la 2^e édition est citée près de 6 000 fois, selon Google Scholar, que Gutmann développe une théorie politique de l'éducation démocratique afin de répondre aux questions suivantes : comment partager l'autorité éducative et comment décider de la manière dont les futur-e-s citoyen-ne-s seront éduqué-e-s ? L'autorité éducative est ici comprise comme la légitimité d'une personne ou d'un groupe de personnes de dicter les normes et les règles en lien avec l'éducation des mineurs.

Gutmann s'inscrit dans une idéologie libérale de l'éducation. Elle s'inspire des travaux de John Dewey (1859-1952), fondateur aux États-Unis de la pédagogie « progressive » et l'une des figures centrales du « pragmatisme américain » (Rozier, 2010, p. 23). Pour Dewey (1990/1916), l'école a trois fonctions : 1) fournir un environnement simplifié de la société et une progression des apprentissages du plus simple au plus complexe, 2) protéger les enfants des influences néfastes à leur bon développement et 3) « équilibrer les divers éléments de l'environnement social et [...] veiller à ce que chaque individu ait l'occasion d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel il est né et d'entrer en contact avec un environnement plus large » (Dewey, 1990/1916, p. 59).

Quant à Gutmann, ses objectifs sont de proposer une façon de résoudre les problèmes liés à l'éducation qui soit compatible avec les valeurs démocratiques et des principes permettant de déterminer qui devrait prendre les décisions en matière d'éducation et quelles sont les limites morales de cette autorité. Elle ne se limite donc pas à une transmission de pratiques démocratiques, comme l'exercice du droit de vote. Par ailleurs, Gutmann distingue l'éducation démocratique de la socialisation politique. En effet, ce type de socialisation a d'abord été définie dans les recherches américaines comme un mécanisme de stabilité des forces et du système politique, puis comme un mécanisme de soutien affectif et diffus du système électoral (Percheron, 1974/1993).

Pour la chercheuse Anick Percheron, qui s'est intéressée à la socialisation politique des enfants, « toute socialisation est le résultat de deux processus différents : processus d'assimilation et d'accommodation » (Percheron, 1985/1993, p. 32). En d'autres mots, il s'agit d'un échange où la personne modifie son environnement selon ses besoins (assimilation) et s'y adapte pour répondre aux normes, aux valeurs et aux attentes (accommodation). À travers ce processus, la personne développe « une certaine représentation du monde, et, dans ce monde, du politique » (Percheron, 1985/1993, p. 33).

Pour Gutmann, la socialisation politique est plutôt un processus inconscient de reproduction sociale alors que l'éducation démocratique nécessite de conscientiser la reproduction sociale souhaitée et d'en débattre de manière démocratique : « if one's aim is instead to understand how members of a democratic society should participate in consciously shaping its future, then it is important not to assimilate education with political socialization » (Gutmann, 1987/1999, p. 15). De plus, elle souligne l'importance de ne pas limiter l'éducation démocratique à la sphère scolaire.

2.1.1. L'éducation et l'État

Gutmann développe sa théorie de l'éducation démocratique en s'appuyant sur trois conceptualisations de l'État : l'État-famille, l'État des familles et l'État de l'individu. Elle s'appuie également sur les théories normatives de trois auteurs : Platon, John Locke et John Stuart Mill.

En premier lieu, Gutmann décrit un État-famille qui correspond à l'idée de Platon selon laquelle l'État doit être dirigé par la ou les personnes les plus sages (roi-reine philosophe), seules en mesure de déterminer ce qui est bon et ce qui est juste. Ainsi :

« the defining feature of the family state is that it claims exclusive educational authority as a means of establishing a harmony [...] between individual and social good based on knowledge » (Gutmann, 1987/1999, p. 23). En d'autres mots, **l'État-famille détient toute l'autorité éducative** afin d'assurer la transmission des valeurs et des vertus permettant de mener la vie bonne³⁴, liant le bien commun et le bien individuel. Le problème, soulevé par Gutmann, est de déterminer quelle est la vie bonne pour l'ensemble de la population. Placer l'autorité d'éduquer dans les seules mains de l'État représente un degré de contrainte trop élevé et incompatible avec l'individualité : « even if there is an objective ideal of the good for an imaginary society created out of orphaned infants, our good is relative to our education and the choices we are capable of making for ourselves, our children, and our communities » (Gutmann, 1987/1999, p. 28).

En deuxième lieu, Gutmann s'intéresse à un État des familles, radicalement opposé à l'État-famille. **Dans ce cas-ci, l'autorité éducative ne revient qu'aux parents** : « theorists of the state of families typically justify placing educational authority in the hands of parents on grounds either of consequences or of rights. John Locke maintained that parents are the best protectors of their children's future interests » (Gutmann, 1987/1999, p. 28). Ce droit des parents de choisir quelle éducation est souhaitable pour leurs enfants s'inscrit aujourd'hui dans de nombreuses constitutions et déclarations, comme l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants » (Nations Unies, 1948).

³⁴ « [Dans] la plupart des sociétés humaines, si ce n'est dans toutes, on rencontre l'idée d'une bonne vie, de la vie qu'il convient de mener, d'une vie qui est meilleure que d'autres, d'une vie plus juste, plus adéquate, plus convenable – en fonction des valeurs qui fondent la société en question, qu'il s'agisse de l'honneur, du plaisir, de l'intérêt, du devoir. Et surtout, on reconnaît dans toutes les sociétés humaines des manières de vivre qu'il faut éviter, des vies mauvaises, qui sont autant d'antithèses à la bonne vie qu'il convient de mener » (Schlanger, 2000, p. 88).

Dans un État des familles, non seulement les parents ont le droit de choisir le genre d'éducation pour leurs enfants, mais ils ont aussi la liberté de transmettre leur style de vie sans que l'État n'interfère (Gutmann, 1987/1999, p. 30). Toutefois, Gutmann rappelle que les enfants sont à la fois membres de leur famille et de l'État. Par conséquent, ni l'une ni l'autre ne peut détenir l'autorité exclusive en matière d'éducation. De plus, en accordant toute l'autorité éducative aux familles, il peut se produire une confusion entre le droit des parents et le bien-être des enfants en isolant ces derniers, par exemple, des modes de vie qui sont différents de leur famille. Comme le souligne Gutmann :

To reap the benefits of social diversity, children must be exposed to ways of life different from their parents and - in the course of their exposure - must embrace certain values, such as mutual respect among persons, that make social diversity both possible and desirable. (Gutmann, 1987/1999, p. 33)

En troisième lieu, Gutmann décrit ce qu'elle nomme un État de l'individu, associé à l'idéologie libérale contemporaine et **qui valorise le choix individuel ainsi que la neutralité des interventions éducatives**. Elle cite John Stuart Mill pour qui le contrôle de l'éducation aussi bien par l'État que par la famille mènerait à la répression des enfants (Gutmann, 1987/1999, p. 33). Selon Gutmann, des libéraux contemporains auraient prolongé la logique de Mill dans leur défense d'un État de l'individu :

Their ideal educational authority is one that maximizes future choices without prejudicing children towards any controversial conception of the good life. [...] A just educational authority must not bias children's choices among good lives, but it must provide every child with an opportunity to choose freely and rationally among the widest range of lives. (Gutmann, 1987/1999, p. 34)

Bref, dans un État valorisant la liberté des individus y compris des enfants et des jeunes mineurs, il importe que l'éducation soit neutre et leur permette de choisir parmi toutes les vies possibles celle qui sera la meilleure pour eux-mêmes. C'est pourquoi

l'autorité éducative devrait reposer entre les mains de personnes expertes en éducation, capables d'offrir cette neutralité.

Gutmann n'adhère pas à cette idée, entre autres parce que la neutralité est un idéal inatteignable, voire utopique. De plus, elle remet en question la place centrale qu'occupe la liberté au détriment de valeurs morales, comme la maîtrise de soi, l'éthique et le civisme :

Why must freedom be the sole end of education, given that most of us value things that conflict with freedom? We value, for example, the moral sensibility that enables us to discriminate between good and bad lives. A well-cultivated moral character constrains choice among lives at least as much as it expands choice (Gutmann, 1987/199, p. 37).

En somme, Gutmann critique ces trois types de relation entre l'État et l'éducation en rappelant que : 1) l'État ne peut imposer la transmission de sa vision de la vie bonne, 2) ni un droit naturel des parents ni le bien-être des enfants ne peut justifier de remettre à la famille l'entièreté de l'autorité éducative et 3) l'idéal de neutralité éducative est inatteignable et non souhaitable. Elle affirme que l'État, les parents, et les professionnel-le-s de l'éducation ont tous et toutes un rôle à jouer dans l'éducation des enfants. C'est pourquoi elle propose un quatrième type : l'État démocratique.

2.1.2. L'État démocratique et l'éducation

Dans un État démocratique, le but de l'éducation est de permettre la participation à la vie démocratique, de choisir parmi une sélection limitée la vie qui est bonne pour soi et de s'impliquer dans différents groupes d'appartenance qui contribuent au développement de l'identité, comme les familles (Gutmann, 1987/1999, p. 42). Pour ce faire, l'autorité éducative doit être partagée et limitée. L'éducation démocratique

visent le développement des qualités nécessaires à la délibération, le moyen privilégié par Gutmann pour mener à bien la reproduction sociale consciente. En d'autres mots, selon Gutmann, un État démocratique devrait mettre en pratique une théorie libérale de l'éducation.

Tout d'abord, Gutmann justifie pourquoi il importe de limiter l'étendue des vies bonnes auxquelles il est possible d'avoir accès par l'éducation. Premièrement, elle affirme que la liberté morale³⁵ est une valeur fondamentale de toute société, où les membres pratiquent l'autoréflexion (Gutmann, 1987/1999, p. 43). Pour agir en respectant les valeurs morales de la société, ses membres doivent être en mesure de discerner le bien du mal. Par conséquent, il est justifié de limiter les choix de vies bonnes³⁶ pour mettre cette valeur en pratique. Deuxièmement, Gutmann affirme que le bien-être des enfants ne dépend pas seulement de leur liberté de choisir, mais aussi de leur capacité à participer au bien commun, que ce soit dans leur famille ou dans d'autres groupes d'appartenance. Pour y arriver, elle estime qu'il est nécessaire de reconnaître que seulement certains styles de vie le permettent (Gutmann, 1987/1999, p. 43).

Ensuite, l'auteur explique pourquoi il est nécessaire de limiter l'autorité éducative en s'appuyant sur deux principes. Le premier est celui de non-répression : « the principle of nonrepression prevents the state, and any group within it, from using education to restrict rational deliberation of competing conceptions of the good life and the good society » (Gutmann, 1987/1999, p. 44). Ce principe permet aussi de transmettre des

³⁵ La liberté morale peut être définie comme une liberté d'action : « It is, for one thing, the capacity of a person to select acts and therefore really to be the author of them. To select an act implies that the act is an alternative to one or more other acts. Really to be the author of an act implies moral responsibility and subjects the agent to moral criticism » (Frye, 1931, p. 353).

³⁶ La vie bonne peut aussi être définie comme une vie réussie, celle permettant « l'accomplissement personnel » (Guibet Lafaye, 2006, p. 23).

qualités qu'elle juge essentielles dans une société démocratique comme l'honnêteté, la tolérance et le respect mutuel.

Le deuxième principe retenu par Gutmann est celui de la non-discrimination : « nondiscrimination extends the logic of nonrepression, since states and families can be selectively repressive by excluding entire groups of children from schooling or by denying them an education conducive to deliberation among conceptions of the good life and the good society » (Gutmann, 1987/1999, p. 45). La délibération au sein d'une société démocratique est très importante pour Gutmann puisqu'elle offre aux adultes la liberté d'être en désaccord et de délibérer entre eux. En même temps, cette liberté les contraint à accompagner les enfants dans leur développement intellectuel et à leur offrir un espace sécuritaire pour s'exercer à délibérer (Gutmann, 1987/1999, p. 45).

Bref, Gutmann insiste sur l'importance des principes de non-répression et de non-discrimination et résume l'idéal de l'éducation démocratique en ces termes : « a society that empowers citizens to make educational policy, moderated by these two principled constraints, realizes the democratic ideal of education » (Gutmann, 1987/1999, p. 14).

Le tableau suivant résume la théorie élaborée par Gutmann. Chaque colonne est attribuée à un des types d'États tels que décrits par Gutmann : État-famille, État des familles, État des individus et État démocratique. Les rangées permettent de préciser à qui revient l'autorité éducative, quel est le but de l'éducation, quel degré de contrôle est exercé par l'autorité éducative et quel est le degré de liberté individuelle.

Tableau 2.1 : Théorie de l'éducation démocratique d'Amy Gutmann (1987/1999)

	État-famille	État des familles	État de l'individu	État démocratique
Autorité éducative	Exclusive à l'État	Exclusive à la famille	Neutre / professionnel.les de l'éducation	Partagée
But de l'éducation	Transmettre les valeurs et les vertus permettant de mener la seule vie bonne, telle que déterminée par l'État. Les enfants doivent être modelés afin de préserver l'harmonie au sein de la société.	Transmettre les valeurs et le style de vie des parents à leurs enfants.	Ne pas influencer pour permettre aux individus de choisir la vie qui est bonne pour eux. Les enfants sont libre de faire des choix. Une restriction de cette liberté est possible si c'est pour garantir une plus grande liberté dans le futur.	Permettre la reproduction sociale consciente par l'apprentissage des qualités et vertus nécessaires à la délibération et à la participation à la vie démocratique. Permettre aux enfants de développer un regard critique à l'égard des différents modes de vie favorisés par la famille et par l'État. Former de futurs citoyens.
Degré de contrôle	Élevé	Faible à élevé, selon chaque famille	Faible	Moyen
Degré de liberté	Faible	Faible à élevé, selon chaque famille	Élevé	Moyen

2.1.3. Les écoles démocratiques et la théorie de Gutmann

Bien que Gutmann craint que le libre marché pour les inscriptions à l'école défavorise les enfants des communautés pauvres et minoritaires (voir le chapitre 5 de son livre), et qu'elle ait ajouté dans la deuxième édition (1999) de son livre un épilogue pour traiter d'enjeux qui « sont devenus plus saillants » depuis la première édition (1987), y compris le multiculturalisme, sa théorie de l'éducation démocratique comporte des limites³⁷, telles qu'une forme d'adultisme avec le peu de place offerte au rôle des

³⁷ Point de vue biaisé par ses valeurs libérales et ses préférences morales, manque de critères pour déterminer quelles sont les vies bonnes, manque de prise en considération des changements sociaux et géopolitiques, trop grande importance accordée à la délibération sans prendre en compte ses limites (ex : homogénéité sociale, démocratie représentative et non participative), entre autres (Jaggar, 1990; Katznelson, 1989; Macchiarola, 1987; Marks, 1988; Ruderman et Godwin, 2000; Spragens, 1988).

enfants dans leur propre éducation ainsi que le manque d'un développement systématique d'une pensée critique quant aux enjeux liés à différentes formes de discrimination et d'oppression qui affectent la délibération. À ce sujet, la professeure en science politique Mélissa S. Williams (2002) explique que les limites touchent particulièrement les groupes marginalisés pour qui leur simple présence dans un processus de délibération ne garantit pas que cela aura un effet sur les résultats (Williams, 2002). Tout comme Young (2011), elle critique l'exigence d'une réflexion pragmatique et d'arguments raisonnables parce que les critères de ce qui est raisonnable et de ce qui est une raison valable s'appuient sur des normes biaisées. Par conséquent « il y a de bonnes raisons de croire que les groupes privilégiés auront systématiquement tendance à rejeter comme déraisonnables les interprétations des pratiques sociales que formulent les groupes marginalisés [...] » (Williams, 2002, p. 226).

Malgré les limites évoquées ci-haut, la théorie de Gutmann peut contribuer à une analyse politique du modèle de l'école démocratique en le situant par rapport aux quatre types de relation entre l'État et l'éducation.

Tout d'abord, pour ce qui est de l'autorité éducative, le modèle des écoles démocratiques se situe dans le même horizon que l'*État de l'individu*. En effet, la littérature disponible à propos des écoles démocratiques permet de constater que ces dernières rejettent l'autorité de l'État et préconisent la neutralité des adultes quant à l'autorité éducative (Miller, 2002; Legavre, 2021). De plus, bien que le choix final d'y inscrire leurs enfants revienne aux parents, le modèle de l'école démocratique met entre les mains des enfants la responsabilité de leur éducation (liberté, choix, autonomie), comme le montre cet extrait du site Internet de la Sudbury Valley School (SVS) :

We respect the ability of every student, regardless of age, to plan and carry out their daily activities. We do not encourage students to follow particular paths, nor do we provide assessments of their performance. Rules to protect individual liberty

are made by all community members through the School Meeting, and the social order is protected by a peer judicial system. (SVS, 2020)

En ce qui concerne le but général de l'éducation, Duyke résume celui du mouvement américain des *free schools* étudié par Miller (2002) ainsi :

« Importantly, for these free and democratic educators, education should not primarily serve the interests of the state or the economic system or even democracy as a collective good, but should instead be entirely devoted to the individuals who, “lived, loved, and played within each intimate community” (Miller, 2002, p. 5). » (Duyke, 2013, p. 64)

Pour l'EUDEC France, il s'agit de permettre « aux enfants de faire leurs propres choix concernant leurs apprentissages et tous les autres domaines de la vie » (EUDEC France, 2020). Du côté de l'École démocratique de Paris, dont le slogan est « une école où les enfants sont libres et responsables » et qui reconnaît, sur la page d'accueil de son site Web, s'inscrire dans la tradition de l'école Summerhill et de la Sudbury Valley School, le but est de « favoriser l'autonomie et la responsabilité, valoriser le partage et la coopération, donner confiance en soi et faciliter le développement de compétences transversales indispensables à tout adulte épanoui » (École démocratique de Paris, 2023).

En général, il y a un souci d'éviter la transmission de valeurs afin de permettre aux enfants de se développer le plus librement possible (Legavre, 2021). Cependant, certaines trouvent tout de même leur place au sein des écoles démocratiques, comme le partage et la coopération qui sont mentionnés ci-haut, ou encore de manière explicite les trois valeurs fondatrices de la république en France, « liberté, égalité, fraternité », pour l'École démocratique de Paris. Bref, en ce qui concerne les buts de l'éducation, les écoles démocratiques restent profondément influencées par des valeurs très présentes de leur société. Elles se situent tout de même à la fois dans l'horizon de l'État de l'individu (ne pas influencer le choix de vie bonne) et dans l'horizon de l'État démocratique (développer sa capacité à coopérer).

Par ailleurs, le modèle des écoles démocratiques valorise le plus haut degré de liberté possible et un degré de contrôle de l'État le plus faible possible. Quant à lui, le degré de contrôle à l'interne est déterminé démocratiquement en assemblée par les membres, et ce, indépendamment de leur âge (Farhangi, 2018 ; Hannequart-Fortin, 2022 ; Prud'homme, 2012 et 2014). En général, ces assemblées ont lieu hebdomadairement et la participation n'est pas obligatoire.

Même si la délibération et la prise de décision démocratique sont des pratiques régulières qui ont le potentiel de développer chez les jeunes des compétences citoyennes (Prud'homme, 2014), c'est toutefois la liberté qui est au cœur du modèle :

Student freedom in SVS schools is a central concern, but their focus is on political freedom, which the founders felt would result in students having: a sense of psychological safety, shared power with adults, and more successfully inculcate selfdetermination and moral responsibility. Political freedom, as described by one of its founders, Daniel Greenberg, is the core value of the school. (Duyke, 2013, p. 102)

Enfin, Gutmann accorde une grande importance aux principes de non-répression et de non-discrimination comme mécanismes de régulation. La littérature à propos des écoles démocratiques indique une prise de position claire pour l'égalité entre les membres indépendamment de leur âge. Néanmoins, un écart existe entre l'intention et la pratique : l'accès est limité à ces lieux en raison des frais de fréquentation élevés et une sous-représentation des filles et des personnes racisées est observée (Bouillon, 2021 ; Hannequart-Fortin, 2022 ; Wilson, 2015.)

En résumé, et malgré son appellation, le modèle des écoles démocratiques se situe davantage dans la catégorie de l'État de l'individu : mise à distance de l'État, neutralité de l'autorité éducative, peu de transmission explicite de valeurs et importance de la liberté individuelle dans le développement des enfants. À cela s'ajoute le fait que l'éducation, dans ce contexte, représente un bien individuel alors que l'éducation démocratique telle que décrite par Gutmann est plutôt un bien commun. Cela concorde

avec des caractéristiques idéologiques déjà mises en lumière comme le néolibéralisme (Wilson, 2016 et 2017) et le libertarianisme (Duyke, 2013 et Miller, 2002). Il est donc pertinent de définir ces idéologies pour mieux comprendre les CALD qui s'inspirent explicitement des écoles démocratiques.

2.2. Écoles démocratiques et idéologies politiques

Avant d'explorer plus en détail les orientations politiques implicites présentes dans le modèle de l'école démocratique, il convient de définir brièvement ce qu'est une idéologie et une idéologie politique.

Dans le dictionnaire Larousse, une idéologie est définie comme un « ensemble des représentations dans lesquelles les hommes vivent leurs rapports à leurs conditions d'existence (culture, mode de vie, croyance) » (Larousse, en ligne). Par exemple, l'humanisme, le relativisme et le postmodernisme sont des idéologies (Parenteau et Parenteau, 2008).

Une idéologie politique « se définit comme une force politique s'articulant autour d'une conception du monde et d'un programme politique » (Parenteau et Parenteau, 2008, p. 11). Parenteau et Parenteau, tous deux professeurs au Collège militaire de Saint-Jean, expliquent que les idéologies politiques se distinguent des idéologies tout court puisqu'elles se déploient dans le champ politique, c'est-à-dire qu'elle « représentent toujours des efforts en vue d'agir sur la configuration du pouvoir dans la société. Les idéologies visent à produire des effets sur le politique » (Parenteau et Parenteau, 2008, p. 12).

Puisque le modèle des écoles démocratiques vise une redistribution des pouvoirs entre les adultes et les enfants, ainsi qu'un changement de paradigme en ce qui a trait aux apprentissages (autodirigés plutôt qu'imposés), il est pertinent d'analyser ce phénomène sous l'angle des idéologies politiques et de leurs rapports à l'éducation. En effet, la littérature existante indique une tendance néolibérale (Wilson, 2017) et libertarienne (Duyke, 2013).

2.2.1. Les écoles démocratiques et le libertarianisme

Tout d'abord, il est intéressant de mentionner que le néolibéralisme est, selon Parenteau et Parenteau (2008), inclus dans la famille idéologique du libertarianisme. Cette dernière inclus également l'anarchocapitalisme³⁸ :

Tableau 2.2 : Le libertarianisme (Parenteau et Parenteau, 2008, p. 117)

Libertarianisme	
Néolibéralisme	Anarchocapitalisme
<ul style="list-style-type: none"> - Doctrine économique - Idéal de liberté économique - Accent mis sur les idéaux de libre-échange et de libre concurrence dans le cadre d'une économie capitaliste - Préconise une vision minimale de l'État qui menace la liberté économique 	<ul style="list-style-type: none"> - Idéologie politique - Idéal de liberté individuelle comme finalité ultime de l'être humain et de la société - Méfiance à l'égard de l'État qui menace cette liberté individuelle

³⁸ Il importe de bien distinguer l'anarcho-capitalisme de l'anarchisme : « l'anarcho-capitalisme se distingue de l'anarchisme traditionnel de deux manières: d'abord, loin de nier la propriété privée, il se fonde sur elle pour réconcilier les multiples actions individuelles; ensuite, après avoir posé l'égalité formelle de tous les individus en droit, l'anarcho-capitalisme admet les inégalités matérielles que produit ou cautionne la liberté totale. L'anarcho-capitalisme se présente ainsi comme la limite et le mariage des deux doctrines: la liberté de l'anarchisme s'étend à l'économie, et la liberté capitaliste envahit le social et les conditions de base de la vie en société » (Lemieux, 1988, p. 13).

Cette parenté peut expliquer pourquoi Wilson (2015) a relevé des manifestations de l'idéologie néolibérale dans la mise en pratique du modèle Sudbury alors que Duyke (2013) y a plutôt observé des éléments du libertarianisme.

En effet, Wilson écrit que le modèle d'école démocratique Sudbury s'inscrit dans l'industrie néolibérale de l'éducation comme un bien privé et seulement accessible pour les familles privilégiées (Wilson, 2016). En lien avec des entretiens menés auprès de parents d'enfants fréquentant une école démocratique de type Sudbury, elle ajoute : « at the micro level of subjectivity, as Sudbury students' narratives demonstrate, this radical form of education instills a progressivist version of neoliberal values that emphasizes self-motivation, entrepreneurship, and individualistic notions of success » (Wilson, 2016, p. 3). Cette version du néolibéralisme, qui peut être associée au « développement du plein potentiel », est en accord avec la description qu'en fait le sociologue Christian Laval : « l'homme lui-même est présenté comme l'inlassable chercheur de son avantage personnel maximal dans toutes les circonstances de son existence [...] » (Laval, 2007, p. 10). Par exemple, sur le site Internet de la Sudbury Valley School, on peut lire :

The School is based on one simple fact — that the survival of every species depends on the driving ambition of its young to develop the skills they need to thrive as effective adults in the world. Sudbury Valley offers each student a place to fulfill that ambition and discover their unique points of excellence. (Sudbury Valley School, 2020)

Pour ce qui est du libertarianisme, Duyke observe dans le modèle Sudbury des éléments s'y rapportant, comme l'importance centrale de la liberté individuelle des enfants dans le processus d'apprentissage. Cette conception de la liberté individuelle s'apparente aussi à la description qu'en fait Laval dans le cadre du néolibéralisme :

La société de marché ne promet pas seulement la jouissance matérielle qui libère de la nécessité, elle promet aussi une certaine « liberté individuelle » dans toutes les dimensions de l'existence, liberté d'un consommateur idéal qui pourrait

universellement choisir les biens, les êtres, les lieux et les temps qui conviennent le mieux à ses perspectives personnelles de plaisir. (Laval, 2007, p. 14)

À la liberté s'ajoute le rejet du modèle éducatif traditionnel incluant l'autorité de l'enseignant-e et la structure hiérarchique de l'école :

The term 'libertarian' is used to refer, broadly, to all educational approaches which reject traditional models of teacher authority and hierarchical school structure, and which advocate maximum freedom for the individual child within the educational process – including, in its extreme version, the option to opt out of this process altogether. (Suissa, 2010, p. 75)

2.2.2. Les écoles démocratiques et l'anarchisme

Par ailleurs, malgré des influences historiques communes et certaines similitudes, Duyke précise que le mouvement des *free schools* s'est éloigné des expériences éducatives anarchistes : « the anarchists' violent efforts to create a new society were often resisted by the culture at large. This drove this branch underground. Today it has become subsumed by the libertarian branch, which has continued on as Sudbury Valley School (SVS) [...] » (Duyke, 2013, p. 97). Elle précise que contrairement au mouvement anarchiste qui visait des changements sociaux, la branche libertarienne en éducation a plutôt permis l'expression radicale du libéralisme.

D'autres chercheur-e-s ont souligné les différences entre une éducation anarchiste et libertarienne. Comme l'explique Allain (2018), l'idéalisation de l'enfant comme fondamentalement bon, le laisser-faire pédagogique et la prise de décision démocratique plutôt que par consensus sont incompatibles avec l'idéologie anarchiste. De plus, l'éducation anarchiste vise explicitement l'émancipation des individus de la société capitaliste dans une volonté de changement social (Allain, 2018). C'est aussi ce que Judith Suissa met en lumière : « essentially, the educational ideas promoted by

the anarchists developed not out of a romantic, Rousseauian idea of the laws of nature and a philosophy of *laissez faire*, but out of an explicit commitment to social justice and socioeconomic equality » (Suissa, 2001, p. 633).

Au contraire, les écoles démocratiques se présentent comme une option éducative parmi tant d'autres qui n'a pas comme principal objectif de changer la société et ses inégalités, mais bien d'offrir aux enfants la liberté d'apprendre ce qu'ils veulent, au moment voulu et avec les personnes qu'ils auront choisies. Cette importance accordée à l'agentivité garde dans l'ombre la porosité entre le milieu éducatif et les inégalités sociales dans leur ensemble. Comme l'écrit le sociologue Bernard Lahire, « fixer la focale de l'objectif sur l'*agency* des enfants sans tenir compte de tout ce qui la détermine, c'est oublier que les capacités d'action, de choix et de décision sont inégalement réparties et inégalement formées à travers des expériences socialisatrices précoces » (Lahire, 2019, p. 21-22).

Bref, même si les écoles démocratiques se présentent comme *neutre* politiquement, elles agissent bel et bien pour modifier la répartition du pouvoir éducatif, et ce, dans une conception du monde qui tend vers le néolibéralisme et le libertarianisme.

En conclusion de ce chapitre, le cadre théorique de Gutmann a permis de mettre en lumière des facettes des écoles démocratiques correspondant à ce qu'elle nomme l'État de l'individu : 1) l'autorité éducative est entre les mains des enfants (liberté de choisir, autonomie, responsabilité) alors que les adultes se positionnent dans une neutralité éducative, 2) le but de l'éducation est le développement individuel du plein potentiel incluant la capacité à coopérer et 3) la liberté individuelle y occupe une place centrale bien qu'il existe des mécanismes de régulation déterminés par les membres. Cette mise à l'écart de l'État, combinée à l'éducation comme un bien privé, à l'importance de la liberté individuelle et à l'absence de prise de position pour plus de justice sociale, indique une concordance avec l'idéologie libertarienne.

Bien sûr, comme l'explique Legavre (2021), les écoles démocratiques ne représentent pas un tout homogène, et le modèle Sudbury n'est pas le seul mis en pratique. De plus, il est important de souligner que les préférences ou tendances idéologiques des membres des écoles démocratiques et des CALD n'ont pas encore été étudiées en profondeur. Ce survol théorique permet néanmoins de mettre en lumière certaines tendances idéologiques susceptibles de se retrouver dans le discours des CALD puisque ces derniers s'inspirent ouvertement d'écoles démocratiques telles que Sudbury Valley School. D'ailleurs, cette dernière demeure la plus citée en exemple en plus de fournir une abondante documentation pour toute personne désireuse d'ouvrir une école démocratique. L'orientation ou la tendance idéologique de ce modèle n'est donc pas anodine.

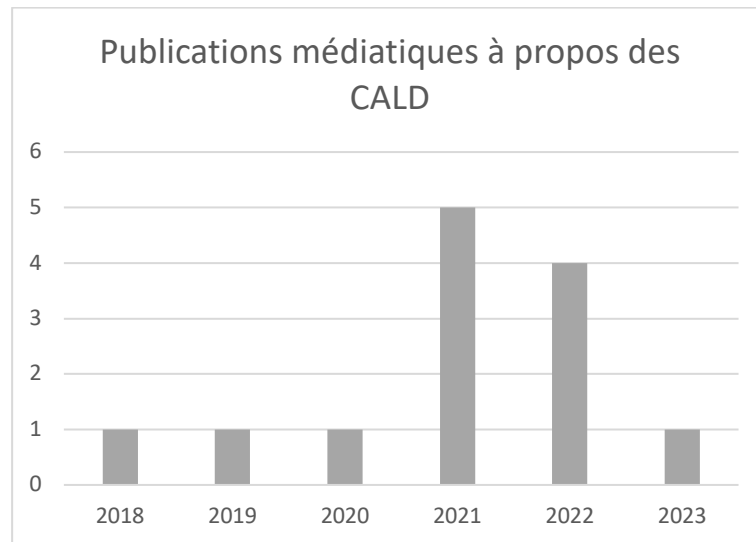
CHAPITRE 3 : LE DISCOURS DES CENTRES D'APPRENTISSAGE LIBRE ET DÉMOCRATIQUE (CALD)

Pour mieux comprendre le phénomène des CALD et son positionnement dans le paysage politique et éducatif, l'analyse du discours est tout indiquée. En effet, le discours produit par les centres est bien souvent un premier contact avec ce type d'approche. Avant de plonger dans l'analyse des textes et des prises de paroles des CALD, ce chapitre s'intéressera à la représentation des CALD dans les médias québécois. Ensuite, la méthodologie choisie sera explicitée. Enfin, les résultats de l'analyse seront présentés en deux parties, soit le discours des CALD au regard de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann, puis des idéologies politiques. En ce qui concerne la théorie de Gutmann, il est vrai qu'elle ne tient pas explicitement compte des inégalités et des oppressions, comme cela a été mentionné dans le chapitre précédent. Néanmoins, une attention particulière sera portée à la présence ou à l'absence d'éléments s'y rapportant dans le discours des CALD.

3.1. La représentation des CALD dans les médias québécois

Une recherche avec les mots clés « école + démocratique + Québec » et « centre d'apprentissage libre + Québec » menée sur le moteur de recherche Google a permis d'établir qu'il est question des CALD dans les médias québécois francophones depuis 2018. Bien que la quantité soit limitée (11 articles de journaux et deux segments radio), les parcourir permet de mieux situer le contexte d'émergence de cette option éducative. C'est pourquoi, avant de plonger dans le discours des CALD, il est intéressant de s'y attarder.

Figure 3.1 : Nombre de productions médiatiques à propos des CALD³⁹



Un premier article a été publié en 2018 par Nicolas St-Germain dans le journal étudiant de l'UQAM *Montréal Campus*. À ce moment-là, un seul CALD était en activité au Québec : Mont-Libre. L'article s'intitule « Écoles démocratiques : apprendre librement » et s'intéresse principalement au mouvement des écoles démocratiques au Québec : « le mouvement est en réelle expansion. Au fil des années, de plus en plus de personnes assistent aux conférences L'Éducation autrement, présentées à l'UQAM » (St-Germain, 2018). St-Germain s'entretient avec Noémie Bourbonnais, alors codirectrice de Mont-Libre, Marc-Alexandre Prud'homme et Jean-Simon Voghel, cofondateurs du RÉDAQ, ainsi que Rénald Legendre, professeur en éducation. Il est question des besoins des jeunes qui fréquentent le centre, de la pédagogie qui y est mise en place ainsi que des obstacles légaux auxquels le mouvement fait face (St-Germain, 2018).

³⁹ En date du 31 août 2023.

En 2019, Claire-Marine Beha s'entretient avec Jennifer Laroche, membre du RÉDAQ et fondatrice d'un CALD qui a été en activité de 2019 à 2021. L'article « Une éducation basée sur la liberté », publié le 26 novembre 2019 dans le journal *Métro*, a pour objectif de vulgariser le fonctionnement des écoles démocratiques et aborde les thèmes de la diversité, de l'égalité ainsi que de la démocratie comme outil pédagogique.

En 2020, alors que quatre nouveaux CALD entrent en activité, il est question à la radio des écoles démocratiques et des centres d'apprentissage libre à heure de grande écoute à l'émission *Tout un matin* à l'antenne de Radio-Canada (Masbourian et Craig, 2020). Dans son reportage intitulé « L'école démocratique : quand les enfants décident », Isabelle Craig présente le mouvement des écoles démocratiques et des centres d'apprentissage comme quelque chose d'étonnant et de confrontant. Elle s'inquiète des effets d'une grande liberté sur la création d'enfants rois, mais reconnaît que cela peut convenir à « des jeunes qui ne trouvent pas leur place dans le système scolaire et qui ont juste besoin de réapprendre à apprendre, d'être en relation de confiance » (Masbourian et Craig, 2020).

À partir de 2021, les articles de journaux qui paraissent annoncent pour la plupart l'ouverture de centres d'apprentissage libre. Ces articles sont principalement publiés dans les médias locaux, comme l'*Hebdo du St-Maurice*, *Le Nouvelliste* et l'*Action*. Même si le terme « école démocratique » tend à disparaître, il y a encore une confusion entre les termes « école démocratique », « centre d'apprentissage libre » (CAL) et « centre d'apprentissage libre et démocratique » (CALD). En effet, sept contenus sur les treize répertoriés utilisent à la fois « école démocratique » et « centre d'apprentissage » ou « centre d'apprentissage libre » pour désigner les CALD (Beha, 2019 ; Blouin, 2021 ; segment radio Mauricie, 2023 ; Saint-Germain, 2018 ; Lepage, 2021 ; Masbourian et Craig, 2020 ; Péloquin, 2022, sept septembre). Un autre point commun est le rappel systématique du cadre légal qui interdit les écoles démocratiques

au Québec, mais qui permet la fréquentation d'un centre d'apprentissage libre lorsqu'un enfant est scolarisé à la maison par ses parents.

Si la grande majorité des articles présente un point de vue allant de curieux à favorable envers ce type d'éducation, il arrive que des amalgames soient faits avec une radicalité connotée négativement. Par exemple, Péloquin (2022, six septembre) utilise des termes comme « radicale », « adepte » ainsi que « purs et durs » pour qualifier des membres du mouvement *unschooling*, de l'école à la maison et des écoles démocratiques.

Par leur petit nombre et donc le peu d'espace médiatique qu'ils occupent en comparaison des écoles traditionnelles, privées ou alternatives, les CALD peuvent être considérés comme des options éducatives marginales (en comparaison aux 11 références discutées ici, une recherche rapide sur le site de Radio-Canada seulement indique qu'il y a plus de 700 articles identifiés par les mots clés « écoles secondaires » et plus de 500 pour les mots clés « écoles primaires »). Face à un intérêt grandissant pour cette option éducative **chez les parents qui s'intéressent à des formes d'éducation dites « alternatives »**, les centres doivent donc produire leur propre discours afin de faire connaître leur approche et d'inciter des familles à faire usage de leurs services. Ce qui m'intéresse, c'est justement la façon dont les CALD se racontent afin de mieux comprendre la ou les tensions politiques qui s'y trouvent.

3.2. Choix du cadre méthodologique

Les cadres méthodologiques privilégiés dans les recherches citées précédemment, soient l'enquête de terrain, les entretiens dirigés et semi-dirigés ainsi que l'observation participante, ont donné lieu à des analyses très fines de contextes spécifiques à

différentes écoles démocratiques. Ils ont permis d'identifier leurs points forts ainsi que des enjeux d'accessibilité, de diversité et d'égalité.

Puisque l'intention de ce mémoire est de prendre un pas de recul pour s'intéresser aux CALD québécois en tant que phénomène en émergence, l'approche méthodologique de l'analyse critique du discours est tout indiquée. En effet, les centres produisent du discours qu'il est pertinent d'analyser au regard de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann et des idéologies politiques.

3.2.1. L'analyse critique du discours

Le discours est ici compris comme « l'activité de sujets inscrits dans des contextes déterminés produisant des énoncés d'un autre ordre que celui de la phrase » (Maingueneau, 2009, p. 44). Au positionnement du groupe social qui produit le discours s'ajoute le support médiatique choisi ainsi que l'intertextualité (Sarfati, 2019). Dans le cas présent, le groupe social est constitué des membres fondateurs des CALD. Les supports médiatiques retenus sont des sites Internet institutionnels, des blogues, des productions journalistiques ainsi que des pages de médias sociaux.

Pour ce qui est de l'analyse du discours, Coman *et. al.*, expliquent qu'elle :

- désigne à la fois une méthode d'analyse des données et une posture théorique, voire [sic] même épistémologique ;
- elle s'inscrit dans une approche compréhensive ou critique ;
- elle vise à étudier la dimension latente d'un discours, c'est-à-dire les messages et valeurs implicitement véhiculés et qui sont constitutifs de rapports de pouvoir et de domination ;
- elle peut s'effectuer de manière qualitative ou quantitative. (Coman *et. al.*, 2016, p. 137)

Francine Mazière précise que « développée en linguistique, l'[analyse du discours] ne travaille pas sur la langue comme système, elle travaille sur l'usage de la langue » (Mazière, 2005, p. 7). Ainsi, cette recherche s'intéresse tant au contenu qu'au contexte d'énonciation.

Pour ce qui est de la dimension critique dans l'analyse du discours, selon Norman Fairclough, « it is not just analysis of discourse (or more concretely texts), it is part of some form of systematic transdisciplinary analysis of relations between discourse and other elements of the social process » (Fairclough, 2010, p. 12). En d'autres mots, il s'agit d'analyser le discours en relation avec son contexte, et ce, de manière transdisciplinaire. Une attention particulière sera donc accordée aux mots et à leur signification dans le contexte spécifique de textes et de prises de parole faisant la promotion des CALD. L'analyse se fera en fonction de deux grilles de lecture construites à partir de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann et des manifestations des idéologies politiques dans le langage.

Par ailleurs, Fairclough ajoute que cette méthodologie implique une analyse systématique des textes ainsi qu'une posture normative. En effet, « it addresses social wrongs in their discursive aspects and possible ways of righting or mitigating them » (Fairclough, 2010, p. 11). Cette posture critique a été choisie au regard des enjeux soulevés dans la revue de la littérature à propos des écoles démocratiques : des enjeux de pouvoir toujours présents malgré une égalité formelle, une certaine homogénéité sociale malgré un discours d'ouverture, ainsi que la transmission de l'idéologie néolibérale dans certaines écoles malgré un discours et des pratiques se voulant neutres politiquement (Bouillon, 2021 ; Hannequart-Fortin, 2022 ; Legavre, 2021 ; Wilson, 2015, 2016, 2017). En d'autres termes, il semble y avoir une tension entre la promotion d'un changement de rapport de pouvoir entre les adultes les enfants ainsi que l'occultation de l'influence des classes sociales et des autres systèmes d'oppressions

limitant la portée de ce changement souhaité. Bref, l'analyse critique du discours des CALD permettra de ne pas perdre de vue ces enjeux dans le contexte québécois.

Finalement, les étapes de l'analyse sont au nombre de quatre : constitution du corpus, identification et définition des catégories d'analyse, codage puis analyse (Coman *et. al.* 2006, p. 150). Des allers-retours entre le codage et les grilles d'analyse sont possibles afin d'affiner ces dernières.

3.2.1.1. Corpus

Le corpus est constitué de 70 textes et prises de paroles de longueurs variées issus des sites Internet institutionnels et des blogues des centres d'apprentissage libre et démocratique du Québec. À cela s'ajoutent des citations issues d'articles de journaux et d'entrevues radiophoniques. Les publications sur Facebook ne font pas partie du corpus principal en raison de leur grand nombre et de la diversité des contenus partagés. À l'exception d'un CALD qui a peu publié, il faut défiler longtemps sur les pages Facebook avant de trouver du contenu traitant spécifiquement du fonctionnement et des principes des CALD. Les pages ont tout de même été parcourues afin d'apporter des éléments de contexte à l'analyse.

La liste des centres analysés provient d'une infolettre envoyée par le RÉDAQ en août 2022 où ces derniers ont été divisés en deux catégories : « centres d'apprentissage libre/démocratique » et « centres d'apprentissage avec d'autres approches » (voir annexe A). Seuls les centres de la première catégorie sont retenus pour l'analyse, sauf Le Repaire puisqu'il s'agit plutôt d'un espace collectif pour l'apprentissage en famille.

Un centre se trouve en milieu urbain alors que les 10 autres sont en région, principalement dans des environnements proches de milieux naturels⁴⁰.

Les pages Internet ont été enregistrées en format PDF puis téléversées dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Une transcription manuelle des entrevues radiophoniques a été réalisée directement dans ce même logiciel. Pour ce qui est des sections « À propos » des différentes pages Facebook, une capture d'écran a été faite ainsi qu'un copier-coller des textes.

3.2.1.2. Définition des catégories d'analyse et de codage

Les grilles d'analyse sont constituées à partir de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann et des caractéristiques propres aux idéologies politiques identifiées dans la revue de littérature. Les catégories pertinentes au regard de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann sont l'autorité éducative, le but de l'éducation et le degré de contrôle ou de liberté. Par ailleurs, les idéologies politiques suivantes ont été sélectionnées à partir des éléments déjà soulevés dans la recherche sur les écoles démocratiques : néolibéralisme, libertarianisme et anarchisme. À cela s'ajoutent des catégories permettant de clarifier le contexte d'énonciation : tarifs, identité visuelle et références communes. L'ajout d'une catégorie d'analyse « valeurs et principes » a été envisagé, mais comme cela aurait nécessité l'ajout d'un cadre théorique philosophique, cette dernière n'a pas été retenue. Ces éléments seront tout de même recensés dans un but descriptif plutôt qu'analytique.

⁴⁰ Mont-Libre (Montréal), La Buissonnière (Estrie), Champ Libre (Estrie), Les semences d'étoiles (Estrie), Centre d'apprentissage libre en forêt Arborescence (Lanaudière), Alternature (Mauricie), L'Hêtre Libre (Québec), Racines Nomades (Québec), CLAN forestier (Montérégie), Élémén'Terre (Chaudières-Appalaches) et Le Bastion vert (Estrie).

Afin de tester ces grilles d'analyse, les données textuelles de trois CALD ont été codées en fonction des catégories principales. Au fur et à mesure, des ajouts ont été faits afin de les raffiner. À cette étape, une pause de codage a été prise pour compléter les grilles avec des sous-catégories, des définitions plus détaillées ainsi que des références pertinentes (voir annexe B).

Figure 3.2 : Catégories et sous-catégories d'analyse

Théorie de Gutmann	Idéologies politiques
<ul style="list-style-type: none"> •Autorité éducative <ul style="list-style-type: none"> •État •Famille •Individu •Démocratique •But de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> •Transmission •Choisir librement •Reproduction sociale consciente •Degré de contrôle/liberté <ul style="list-style-type: none"> •Liberté élevée •Liberté modérée •Liberté faible •Contrôle élevé •Contrôle modéré •Contrôle faible 	<ul style="list-style-type: none"> •Libertarianisme •Néolibéralisme <ul style="list-style-type: none"> •Choix rationnel •Méritocratie •Éducation comme un bien privé •Anarcho-capitalisme <ul style="list-style-type: none"> •Idéal de liberté individuelle •Méfiance envers l'État •Laisser-faire •Anarchisme <ul style="list-style-type: none"> •Transformation sociale •Anti-capitalisme •Justice sociale •Égalité socio-économique

3.2.1.3. Codage

Le codage a été effectué dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Chaque segment correspondant à une des catégories a été encodé dans le nœud correspondant. En général, il s'agit d'une phrase ou d'un groupe de phrases liées à la même thématique.

Plusieurs relectures ont été faites afin de repérer les doublons et de vérifier que les sous-catégories étaient bel et bien mutuellement exclusives.

3.3. Le discours des CALD : éléments de contexte

3.3.1. Se nommer

Les CALD opèrent dans un cadre légal potentiellement vulnérabilisant. En effet, Péloquin rapporte que :

Le gouvernement Legault travaille actuellement sur un projet de réglementation pour encadrer leurs activités. « On veut s’assurer que ces centres ne deviennent pas des écoles illégales », affirme cette source gouvernementale, qui n’est pas autorisée à en parler publiquement à ce stade du processus. (Péloquin, 2022, sept septembre)

Les centres doivent donc s’abstenir d’offrir des activités d’enseignement formel afin de conserver leur statut de service de garde. C’est ce statut qui permet aux parents de réclamer un remboursement d’impôts anticipé, ce qui allège les frais de fréquentation. Par conséquent, aucun centre ne s’identifie comme une école démocratique, ni dans leurs productions écrites (site Internet et page Facebook), ni dans leurs prises de parole dans les médias.

Bien que tous ces centres se trouvent dans la catégorie « centre d’apprentissage libre/démocratique » sur la liste du RÉDAQ, un seul d’entre eux s’identifie ainsi. Il s’agit d’Élémén’Terre⁴¹, dans la région Chaudière-Appalaches. Les autres s’identifient

⁴¹ Les seules informations disponibles à propos de ce centre se trouve dans la section « À propos » de sa page Facebook : « Centre d'apprentissage libre démocratique accueillant des enfants de 5 à 18 ans inscrits à l'école à la maison. Ouvert aussi à tous les enfants lors des journées pédagogiques, de la semaine de relâche et en camp de jour estival ». En date du 16 novembre 2023, cette page n’est plus accessible.

soit comme « centre d'apprentissage libre »⁴² (CAL), soit comme CAL avec un qualificatif distinct : CAL en forêt, CAL en nature, CAL de loisir ainsi que CAL/espace d'apprentissage libre. Enfin, un centre a plutôt choisi l'appellation « centre éducatif Agile ». Issus de la méthode de gestion Agile⁴³, les centres éducatifs Agile « restore the joy of learning with a surprisingly effective educational approach: intentional culture supporting self-directed learning reinforced by agile management tools » (Agile Learning Centers, s.d.).

Étant donné que la démocratie est principalement associée aux prises de décision par vote, la quasi-absence du terme « démocratique » dans les appellations des centres peut être considérée comme cohérente. Par conséquent, pour la suite de ce chapitre, le terme « centre d'apprentissage libre et démocratique » (CALD) sera remplacé par « centre d'apprentissage libre » (CAL).

En plus de qualifier le type de centre d'apprentissage, l'adjectif « libre » est employé par tous les CAL dans une variété de contextes. Dans leur discours, le mot « libre » sert à qualifier de nombreux aspects de leur organisation et de leur fonctionnement : les apprentissages, le jeu, l'environnement, l'éducation, le contexte, des périodes spécifiques dans l'horaire, l'espace et l'expression de soi. « Liberté » est aussi un terme qui revient dans les écrits de 8 centres sur 10, souvent en lien avec une règle de vivre ensemble.

Même si les CAL n'utilisent pas le terme démocratique pour se nommer, la moitié des centres affirment s'inspirer des écoles démocratiques américaines et européennes, telles que Summer Hill et Sudbury Valley School. Ils utilisent des expressions comme :

⁴² Le centre Racines Nomades a changé d'appellation en 2023, passant de « centre d'apprentissage libre » à « camp de jour en nature » (Racines Nomades, 2023).

⁴³ « The Agile methodology is a project management approach that involves breaking the project into phases and emphasizes continuous collaboration and improvement. Teams follow a cycle of planning, executing, and evaluating » (Atlassian, 2024).

« inspirée du modèle des écoles démocratiques » (Champ Libre, 2020b) et « dans le courant des écoles démocratiques » (L'Hêtre Libre, 2023b). De plus, le succès d'écoles démocratiques est mobilisé probablement pour donner de la crédibilité au CAL, comme dans cet extrait d'un article sur l'ouverture d'un centre en Mauricie : « Selon les cofondatrices [sic] du centre, les centres d'apprentissage libres ont fait leurs preuves partout dans le monde et notamment dans la Sudbury School où plus de 80 % des élèves font des études supérieures » (Rédaction, l'Hebdo du Saint-Maurice, 2021).

Par ailleurs, 8 CAL sur 11 utilisent des termes relatifs à la démocratie dans leur discours, tel que « démocratie », « démocratique(s) », « démocratiquement », « assemblée », « conseil », « collectif » et « citoyens ». La démocratie est surtout associée à un mode de prise de décision. Par exemple, « des assemblées démocratiques ont lieu régulièrement suivant le principe d'une personne, un vote pour décider du fonctionnement, des activités et des règles du centre » (Mont-Libre, 2016b). Toutefois, deux de ces centres ne donnent aucune explication ou description de ce que cela signifie concrètement (Élémen'Terre et Racines Nomades).

3.3.2. Se faire connaître

C'est principalement par les médias sociaux que les CAL font connaître leurs services et leurs approches. Visuellement, la moitié des centres intègrent dans leurs publications des photos d'enfants. Ces dernières semblent produites par les centres, mais comme elles ne sont pas accompagnées de légende, il n'est pas possible de le garantir.

La grande majorité représente des enfants blanc·he·s jouant à l'extérieur, parfois dans un parc et très souvent dans la forêt. Iels sourient, sont souvent en groupe et sont engagé·es dans une grande variété d'activités. Aucune photo d'assemblée démocratique n'a été répertoriée et une seule photo d'activité pour la communauté a été identifiée (activité de nettoyage). Quant à eux, les centres qui ne partagent pas de

photo utilisent principalement des images référant à la nature : images de plantes, d'arbres, de paysages, etc. Le vert domine dans les palettes de couleur tout comme les motifs végétaux. Globalement, les différentes représentations visuelles des CAL concordent avec les observations faites par Bouillon (2021), Hannequart-Fortin (2022) et Wilson (2015) à propos d'une certaine homogénéité sociale au sein des écoles démocratiques, du moins, en apparence. Il aurait été intéressant de recueillir des données ethnographiques sur les jeunes et leurs familles afin de valider cette hypothèse, mais cela a été exclu en raison du temps et de l'espace impartis dans le cadre de ce mémoire.

Par ailleurs, 10 CAL sur 11 ont une page Facebook. Le choix du type de page varie selon les centres :

Figure 3.3 : Liste des pages Facebook des CAL

Cause	<ul style="list-style-type: none"> •Mont-Libre, [@Mont-Libre] (2016)
Communauté	<ul style="list-style-type: none"> •Arborescence, [@Centre d'apprentissage libre en forêt Arborescence] (2020)
Service régional	<ul style="list-style-type: none"> •Alternature, [@AlterNature - Centre d'apprentissage libre] (2021) •Les Semences d'étoiles, [@Les Semences d'Étoiles - centre d'apprentissage libre] (2020) •Racines Nomades, [@Racines Nomades - La Classe Nature] (2020)
Organisme à but non lucratif	<ul style="list-style-type: none"> •La Buissonnière, [@La Buissonnière - Espace d'apprentissage naturel de Sherbrooke] (2019) •Champ Libre Libre, [@Champ Libre - Centre d'apprentissage libre] (2019) •Élémen'Terre, [@Élémen'Terre centre d'apprentissage] (2022) •L'Hêtre Libre, [@L'Hêtre Libre, centre libre d'apprentissage et de loisirs] (2022)
Service de soins aux enfants	<ul style="list-style-type: none"> •Le Bastion Vert, [@Le Bastion Vert, centre d'apprentissage libre] (2021)

Les contenus partagés sont variés : activités vécues au quotidien, vidéos explicatives à propos des apprentissages libres, repartage en lien avec une éducation alternative, offres d'emplois de facilitateur·trices, formulaire d'inscription, demandes de matériel, promotion de services d'accompagnement éducatif, annonces de portes ouvertes, billets de blogue et courts textes explicatifs (fonctionnement, valeurs et principes).

Étant donné la diversité des contenus et la nécessité de défiler parfois longtemps sur les pages Facebook avant de trouver une publication expliquant clairement le fonctionnement et les principes des CAL, ces pages ne permettent pas à une personne néophyte de s'informer rapidement et efficacement à propos de cette option éducative. Il en va de même pour les trois centres qui ont un compte Instagram : Arborescence [@calefarborescence] (2020), L'Hêtre Libre [@lhetrelibre] (2023) et Mont-Libre [@mont.libre] (2024). Ces comptes semblent s'adresser davantage aux personnes déjà familières avec les différentes options éducatives ainsi qu'aux familles dont les enfants fréquentent les centres pour les informer des activités s'y déroulant. Il est probable que cela représente un frein à l'intégration d'une plus grande diversité d'enfants.

Pour s'informer, il faut donc chercher plus loin. Par exemple, le CAL Alternature demande d'écrire directement au centre pour en savoir plus et pour avoir accès à un document explicatif. Cinq autres proposent un site Internet⁴⁴ dans leur section « À propos », dont trois offrent un contenu élaboré et bien vulgarisé : La Buissonnière et Champ Libre⁴⁵ en Estrie ainsi que Mont-Libre à Montréal. En effet, ces sites sont composés de plusieurs sections, comme une page d'accueil présentant globalement le centre ainsi que des pages dédiées à des descriptions détaillées du mode de fonctionnement, des principes et des valeurs du centre. Il est aussi possible d'avoir

⁴⁴ Champ Libre, CLAN forestier, L'Hêtre Libre, La Buissonnière et Mont-Libre.

⁴⁵ En date du 11 janvier 2024, le blogue de Champ Libre n'est plus accessible.

accès à des suggestions de lectures en lien avec les écoles démocratiques et d'autres alternatives éducatives.

Deux CAL ont également un blogue, où des facilitateur·trices s'expriment à propos de leur vision du développement des enfants, de l'éducation et des apprentissages, en s'appuyant sur leur expérience. Il s'agit de Champ Libre (2022 c) et de Racines Nomades (2022a). Il est intéressant de nommer que l'Hêtre Libre et Racines Nomades, dans la région de Québec, ont aussi une section « boutique » sur leur site, y vendant du matériel ou des services en lien avec l'enseignement à la maison, comme de l'aide pour la rédaction du projet d'apprentissage requis par la Direction de l'enseignement à la maison (DEM) ou bien des activités éducatives à imprimer (L'Hêtre Libre, 2023 c et Racines nomades, 2022b).

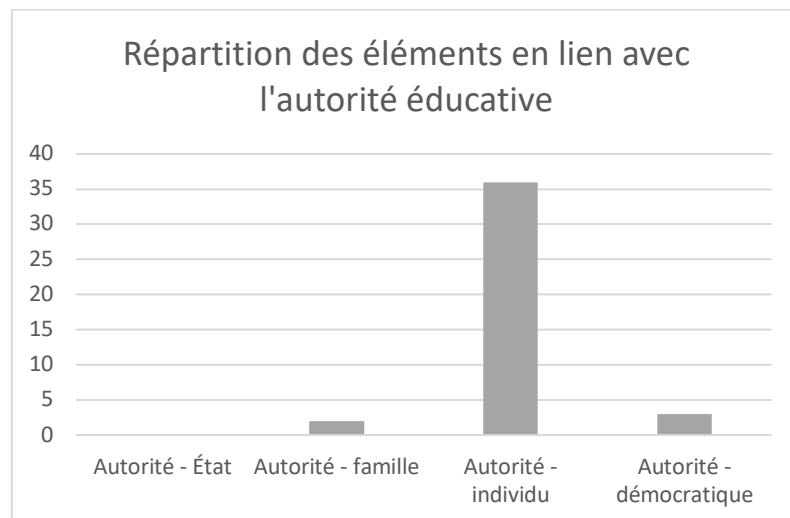
3.4. Le discours des CAL et la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann

Comme mentionné au chapitre 2, la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann peut permettre de mieux comprendre la place occupée par les CAL dans le paysage politique. Plus précisément, quel rapport les CAL entretiennent-ils avec l'État quant à l'autorité éducative et aux buts de l'éducation ? Quel degré de liberté est annoncé et qu'en est-il des principes de non-discrimination et de non-répression ? Le discours des CAL n'est certes pas homogène, mais des tendances générales s'en dégagent.

3.4.1. Autorité éducative

Pour ce qui est de l'autorité éducative, 7 CAL sur 11 se prononcent explicitement sur ce sujet (voir ANNEXE C). Globalement, c'est à l'individu-enfant que revient l'autorité éducative. En effet, parmi les 35 éléments codés dans la catégorie « autorité éducative », 30 ont été placés dans la sous-catégorie « autorité-individu ».

Figure 3.4 : L'autorité éducative dans le discours des CAL



Il s'y retrouve des segments comme : « choisir selon ses intérêts » et « découvrir son monde de façon libre et autonome » (L'Hêtre Libre, 2023a), « se découvrir hors du regard de ses parents » (Alternature, s. d., p. 11) ainsi que « contrôler leur propre apprentissage » (Champ Libre, 2020a). Si un accompagnement venant des adultes est nommé, c'est presque toujours à la demande des enfants. L'exemple suivant, tiré d'un document explicatif disponible sur demande, montre bien comment, après une énumération de valeurs et de principes, l'enfant est positionné comme le détenteur ou la détentrice de l'autorité de sa propre éducation (je souligne) :

Le cadre d'apprentissage préconisé se veut souple et bienveillant dans un esprit d'ouverture, de vivre ensemble, de respect, de responsabilité, de prise de décision éclairée, d'altruisme et de surcroît (re)place **l'enfant au centre** de **son éducation**, fort de l'idée qu'il ira naturellement à la conquête des savoirs selon **ses intérêts**, et ce, au moment **qu'il jugera opportun**. (Alternature, s. d., p. 5)

L'usage du déterminant possessif juxtaposé au mot « éducation », soulève aussi la possibilité que l'éducation soit considérée, dans cet exemple, comme un bien individuel plutôt que comme un bien commun. Cela serait cohérent avec une autorité revenant à l'individu.

Par ailleurs, il est intéressant de mettre en lumière deux exceptions. Les trois éléments codés dans la catégorie « autorité-démocratique » proviennent du CAL Alternature en Mauricie. L'implication et la participation des parents y sont évoquées : « [ils] ont aussi leur mot à dire » lors des conseils hebdomadaires où siègent également les enfants et les adultes qui les accompagnent (Alternature, s. d., p. 9). De plus : « Les parents sont des membres à part entière du centre. En plus de s'occuper du suivi académique de leur enfant à la maison, ils sont des membres actifs de la communauté » (Alternature, s. d., p. 19). Cela suggère une tendance vers une autorité éducative démocratique.

La deuxième exception est le Centre d'apprentissage libre en forêt Arborescence qui affirme explicitement être géré par les parents : « Le centre est un exemple de l'apprentissage alternatif en milieu naturel et d'une éducation gérée par les parents et est économiquement viable » (Arborescence, 2020). Ce même centre affirme que c'est à travers des activités dirigées, mais aussi des activités libres et initiées par les enfants, que ces derniers se développent. Il y a donc un partage de l'autorité éducative.

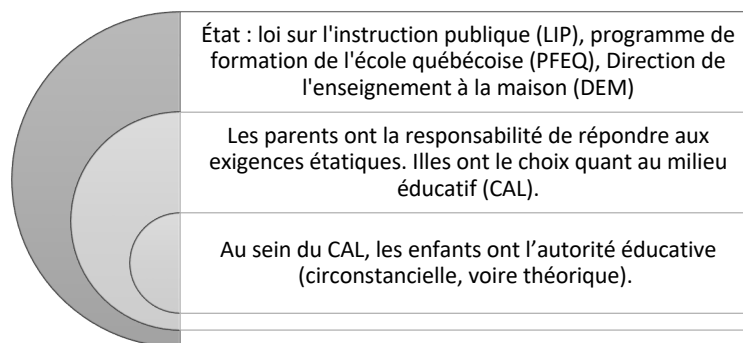
Bref, bien que les enfants puissent expérimenter une liberté et un pouvoir sur leur éducation dans le quotidien des CAL, il n'en demeure pas moins que cette liberté éducative est plutôt circonstancielle, voire théorique dans le contexte québécois. Même si aucun centre ne nomme ou ne critique l'État en matière d'autorité éducative, c'est ce

dernier qui détermine les contenus du programme de formation et qui impose les règles à suivre aux familles voulant faire l'éducation à domicile. Au Québec, ce droit est de plus en plus encadré par l'ajout de règlements à la Loi sur l'instruction publique (*Loi sur l'instruction publique*, LQ. RLRQ, c. I-13.3). En 2018, le premier règlement d'enseignement à la maison est adopté, rendant obligatoires trois compétences du programme : le français, les mathématiques et une langue seconde. Les examens ministériels demeurent facultatifs (La Presse canadienne, 2018). De plus, ce règlement met sur pied de la Direction de l'enseignement à la maison (DEM) par laquelle :

le Ministère assure un suivi en continu de cet enseignement et accompagne les familles en examinant les projets d'apprentissage des enfants et en prêtant assistance aux parents-éducateurs qui le requièrent pour l'élaboration des projets ou en cas de difficultés liées à la mise en œuvre de ceux-ci. (Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur, 2019)

En plus de l'inscription obligatoire à la DEM, les parents doivent produire plusieurs documents de suivi, participer à une rencontre annuelle avec la personnes-ressource attitrée à la famille et, depuis le règlement de 2019, s'assurer que leurs enfants participent aux examens du ministère de l'Éducation dans une école de quartier (*Loi sur l'instruction publique*, LQ. RLRQ, c. I-13.3, r. 6.01).

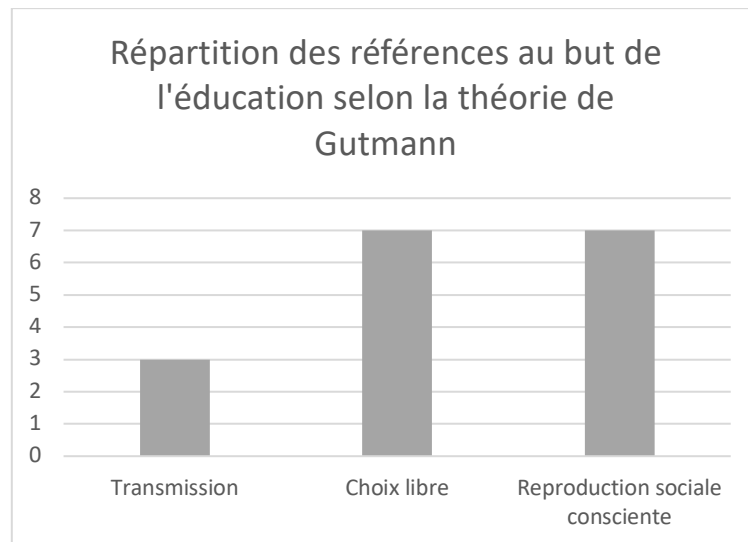
Figure 3.5 : Répartition de l'autorité éducative au Québec



3.4.2. But de l'éducation

En plus de l'autorité éducative, la théorie de Gutmann s'intéresse aux buts de l'éducation. Le discours des CAL est moins détaillé à ce sujet (voir ANNEXE D). Quatre CAL n'abordent pas du tout la question. Du côté des sept CAL s'exprimant sur leurs buts éducatifs, six ont nommé des objectifs correspondant à la théorie de Gutmann : transmission (État des familles), choix libre (État de l'individu) et reproduction sociale consciente (État démocratique).

Figure 3.6 : Les buts de l'éducation dans le discours des CAL



Comme le montre le graphique ci-dessus, les catégories «choix libre» et «reproduction sociale consciente» arrivent ex æquo, alors que la catégorie «transmission» est la moins représentée.

Choisir librement s'exprime par des segments, comme : « cheminer vers **son** propre bonheur » (L'Hêtre Libre, 2023a), « devenir qui illes souhaitent devenir » (Mont-Libre, 2016a), « se transformer en accord avec **leur** nature singulière et intrinsèque » (Alternature, s. d., p. 5), « satisfaire **sa** curiosité personnelle ou **ses** intérêts » et « déterminer quel genre de vie illes veulent » (Mont-Libre, 2016 c). Tout comme pour l'autorité éducative, ces extraits présentent une utilisation de déterminants possessifs que j'ai soulignés. Le fait que les verbes d'actions, tels que « se transformer », « cheminer », « satisfaire » et « déterminer », soient attribués aux jeunes est cohérent avec une autorité éducative entre les mains de l'individu. Cela est tout aussi cohérent avec l'importance accordée à la liberté des enfants, tant dans la façon de nommer des centres que de qualifier leurs valeurs, principes et activités.

Par ailleurs, il convient de rappeler que la reproduction sociale consciente est composée de trois aspects selon Gutmann : 1) permettre la participation à la vie démocratique, 2) choisir parmi une sélection limitée la vie qui est bonne pour soi et 3) s'impliquer dans différents groupes d'appartenance qui contribuent au développement de l'identité (Gutmann, 1987/1999, p. 42).

Les six éléments codés dans cette catégorie correspondent principalement au premier et au troisième aspect. Par exemple, quatre segments font explicitement référence au développement de compétences citoyennes avec des affirmations comme : « CALEFA contribue au développement de citoyens libres et engagés » (Arborescence, 2020), ou encore « se sentir responsable de construire et d'implanter les règles de Champ Libre prépare les jeunes à prendre une part active dans tous les domaines de leur vie citoyenne » (Champ Libre, 2020e). Il est aussi question de l'implication au sein de la communauté dans quatre segments. Toutefois, ce à quoi réfère « la communauté » n'est pas explicité, sauf dans cet exemple (je souligne) :

Les membres apprennent ainsi à évoluer au sein d'une association de personnes impliquées dans un projet commun, tout comme les adultes le font dans leur vie réelle : **en entreprise, en famille et en société**. Ils acquièrent par l'expérience une compréhension profonde des enjeux complexes du vivre-ensemble et de la responsabilité de chaque individu de faire sa part dans la construction d'un cadre collectif. (La Buissonnière, 2023d)

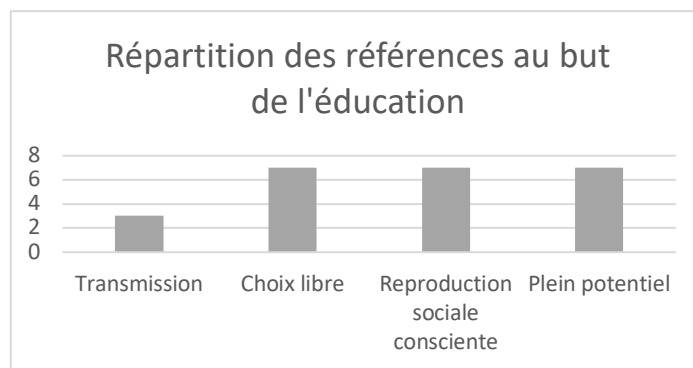
Le deuxième aspect, soit le choix limité de vie bonne, paraît absent du discours. Cependant, certaines traces pourraient y faire référence, comme ces adjectifs et ces valeurs morales : « confiants, débrouillards, créatifs, aimants, ouverts, respectueux et indissociables de l'environnement » (Arborescence, 2020), « l'importance de l'expression de soi et de l'écoute » ou bien « le respect et l'harmonie de tous les individus de la communauté » (La Buissonnière, 2023d). Plusieurs de ces valeurs évoquent aussi des pratiques délibératives « efficaces » ou encore une « éthique délibérative ». Ces dernières sont aussi présentes dans la théorie de Gutmann : « rational deliberation remains the form of freedom most suitable to a democratic society in which adults must be free to deliberate and disagree but constrained to secure the intellectual grounds for deliberation and disagreement among children » (Gutmann, 1999, p. 45).

Un choix limité de vie bonne transparait aussi lorsqu'il est question de transmission de style de vie, comme dans ces exemples du CAL Arborescence : « mettre en pratique un mode de vie en harmonie avec la vie (humaine, animale et végétale) » et « [un] profond désir de transmettre aux enfants des outils qui leur serviront dans leur vie d'adulte » (Arborescence, 2020).

Par ailleurs, l'analyse du discours des CAL a permis d'identifier un autre but de l'éducation qui n'est pas pris en compte dans la théorie de Gutmann : le développement du plein potentiel. En effet, six CAL nomment explicitement cet objectif, voire cet engagement, comme dans cet extrait : « nous nous engageons à permettre aux jeunes d'atteindre leur plein potentiel cognitif, créatif, social et émotionnel » (Champ Libre,

2020b). Toutefois, le concept de « plein potentiel » n'est pas explicité dans le discours des CAL.

Figure 3.7 : Le plein potentiel dans le discours des CAL



Pour le professeur et philosophe Michel Le Du (2009), le « potentiel » est une métaphore empruntée par le champ éducatif à la physique, employée tant dans le cadre scolaire que dans celui du commerce intellectuel : « la métaphore a donc son usage au croisement du discours éducatif, de la sphère économique dans ce qu'elle inclut de célébration de la performance individuelle, et de l'idéologie complaisante de la réalisation de soi » (Le Du, 2009, p. 85).

Il critique ce concept parce qu'il s'appuie sur trois principaux mythes⁴⁶. Le premier est la fixité du potentiel. Ce mythe : « consiste dans le fait de penser que le potentiel de l'élève, par exemple, n'est rien d'autre qu'un ensemble de traits fixes et permanents » (Le Du, 2009, p. 87). Le potentiel serait plutôt variable et pluriel. Le second mythe est l'idée que tous les potentiels peuvent se développer en même temps : « qui souscrit à

⁴⁶ Il s'appuie « dans cet examen sur le premier chapitre de l'ouvrage [...] d'Israel Scheffler intitulé *Of human potential* » (Le Du, 2009, p. 87).

ce mythe réduit l'action éducative au simple fait d'identifier les potentiels et de les actualiser tous de la façon la plus économique qui soit, sans qu'intervienne du coup aucune considération de choix, d'évaluation ou de priorité » (Le Du, 2009, p. 88).

Par conséquent, pour Le Du, les éducateur-trices ont un choix moral à faire puisque, contrairement à ce que laisse croire le troisième mythe, tous les potentiels n'auraient pas la même valeur. Il est difficile de déterminer si les CAL s'appuient sur l'un ou l'autre de ces trois mythes sans réaliser d'entretiens avec ses membres. Néanmoins, la notion de « plein potentiel » est parfois associée à celles de « nature singulière et intrinsèque » et de « compétences innées » des enfants, comme dans le document explicatif du CAL Alternature (Alternature, s. d., p. 5). À ce propos, Le Du écrit que :

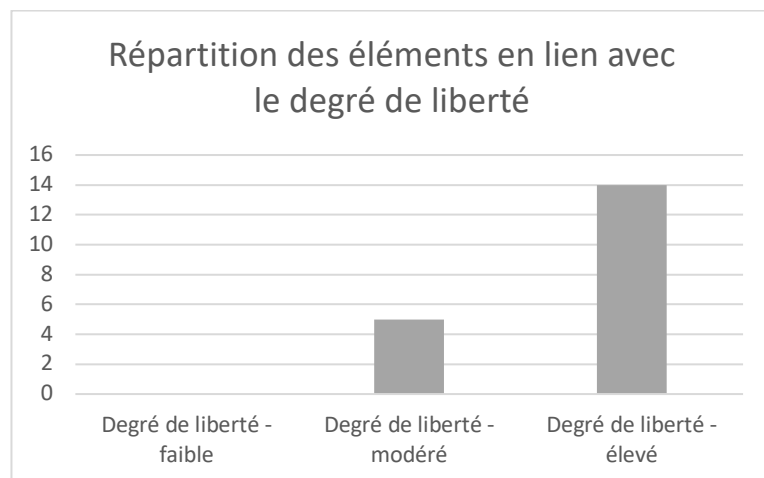
L'assimilation du potentiel à une « nature » ou à une « essence » intrinsèque méconnaît sa variabilité en fonction du contexte et conduit, en association avec le finalisme, à sous-estimer la responsabilité morale des maîtres, puisque le potentiel semble alors être soumis à un développement autonome. En réalité, un potentiel peut être bon ou mauvais, il peut même être les deux à la fois [...] L'intérêt d'une analyse de la notion de potentiel est qu'elle rend parfaitement claire la nécessité, à côté de la réalisation et de l'accroissement de celui-ci, d'une réflexion à contenu normatif et d'un aiguillage éducatif indépendant. Cette réflexion est celle qui conduit l'éducateur à encourager certaines capacités au détriment de certaines autres, à inhiber quand il le faut certaines propensions. On oublie parfois qu'éduquer consiste autant à empêcher qu'à stimuler. (Le Du, 2009, p. 99)

Ce cadre normatif pourrait se trouver parmi les valeurs et les principes exprimés dans le discours des CAL, comme le respect, l'écoute, la résolution de conflit pacifiste, la communication non violente, l'interdépendance, l'ouverture, la compassion, etc. Bref, d'autres recherches seront nécessaires pour mieux comprendre ce que signifie le « potentiel » dans le cadre des CAL.

3.4.3. Degré de liberté et principes de non-répression et de non-discrimination

Le dernier aspect à aborder en lien avec la théorie de Gutmann est le degré de contrôle ou de liberté dont disposent les individus. Sans surprise, un haut degré de liberté chez les enfants est majoritairement présent pour 6 CAL sur 11 (voir ANNEXE E) : L'Hêtre Libre, La Buissonnière, Les Semences d'étoiles, Mont-Libre, Arborescence et Champ Libre. Pour ce qui est d'Alternature et du Clan forestier, leurs discours penchent plutôt pour un degré de liberté modéré. Les CAL restants n'abordent pas la question (ces derniers offrent très peu d'information descriptive sur leur page Facebook ou leur site Internet).

Figure 3.8 : La liberté dans le discours des CAL



Sur les 19 éléments codés, aucun ne se trouve dans la catégorie « degré de liberté : faible » qui correspond à ce qui se vit dans les écoles traditionnelles : les adultes sont en position d'autorité et décident du déroulement de la journée.

Cinq éléments se trouvent dans la catégorie « degré de liberté : modéré » où les adultes organisent et planifient un horaire de la journée alors que les enfants ont tout de même plusieurs occasions de choisir librement leurs occupations. Ce « degré de liberté-modéré » apparaît dans des phrases telles que : « un centre d'apprentissage libre dont le fonctionnement est à mi-chemin entre le cadre très structuré de l'école standard et les centres d'apprentissage libres 100 % démocratiques » (Alternature, s. d., p. 9) et « la liberté offerte est bien sûr accompagnée par les facilitateurs et bénévoles qui partagent auprès d'eux leurs passions et les guident au besoin » (Champ Libre, 2020d).

Enfin, 14 éléments sont dans la catégorie « degré de liberté : élevé » où les enfants peuvent agir et choisir librement presque en tout temps. La présence des adultes y est toujours attendue, mais plus effacée et surtout en réponse aux demandes des enfants. Cette dernière catégorie s'exprime dans des phrases comme : « Le jeune est libre de temps et d'espace » (Champ Libre, 2020d), « le jeune a la chance de jouir d'une grande liberté » (La Buissonnière, 2023a) et « nous souhaitons que chaque petit "Hêtre" puisse cheminer à son propre rythme, et ce, en toute liberté » (L'Hêtre Libre, 2021).

Par ailleurs, lorsque le principe de non-répression est évoqué, il est question de l'individualité et de l'unicité des styles d'apprentissage. Pour ce qui est du principe de non-discrimination, seulement Mont-Libre s'exprime explicitement en prenant position pour une écriture inclusive et contre le racisme : « Notre objectif principal est d'offrir un espace sécuritaire, inclusif et antiraciste où les jeunes peuvent être qui illes (illes=ils+elles) veulent être et devenir qui illes souhaitent devenir » (Mont-Libre, 2016a). **Pour les autres CALD, les oppressions et les injustices sociales sont absentes de leur discours.**

En somme, le discours des CAL présente des points de tension qui rendent difficile son classement dans un des quatre types d'État tels que conceptualisés par Gutmann. D'une part, une tension se trouve entre l'idéal souhaité de rendre aux enfants l'autorité sur leur éducation et le contexte politico-légal, où c'est l'État qui décide du contenu des programmes et des règles à suivre à l'extérieur du cadre scolaire. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation a mis en place des inspections surprises au sein des CAL afin de documenter les activités, de recueillir des informations sur les enfants inscrit-e-s et de s'assurer que chaque jeune soit bien inscrit à la DEM⁴⁷. Les parents se retrouvent aussi coincé-e-s entre vouloir choisir un style d'éducation libre et leurs responsabilités quant au respect des obligations de scolarisation. D'autre part, des tensions peuvent être soulevées entre les différents buts de l'éducation. La reproduction sociale consciente implique de limiter les options de styles de vie afin de respecter les principes de non-répression et de non-discrimination, alors que le choix libre suppose que tous les styles de vie se valent.

De plus, la notion de « plein potentiel », combinée à un certain essentialisme et à l'idéal d'une autorité éducative entre les mains des enfants, garde dans l'ombre l'importance du contexte social, culturel et économique sur le développement des enfants. La réussite est pensée individuellement et ne tient pas compte des effets d'appartenir à différentes classes sociales **ou de subir une ou plusieurs formes d'oppression, comme le racisme, le sexisme ou le capacitisme.** Cette importance accordée au plein potentiel et au choix libre ne s'apparenterait-elle pas à une forme de méritocratie individualiste ? Pour éclairer cet aspect de la réflexion globale à propos de l'éducation démocratique à l'échelle de la société, la prochaine section s'intéressera aux traces des idéologies politiques dans le discours des CAL.

⁴⁷ J'ai eu accès à cette information par courriel, en tant que parent d'enfants fréquentant un CAL. L'AQED a également informé ses membres de la situation lors d'une visio-conférence le 19 novembre 2023.

3.5. Le discours des CAL et les idéologies politiques

L'analyse critique du discours des CAL au regard des idéologies politiques est pertinente puisque ces textes et ces entrevues radiophoniques abordent des thématiques pouvant être associées à certaines idéologies déjà identifiées dans la littérature sur les écoles démocratiques, soient le libertarianisme (incluant le néolibéralisme) et l'anarchisme (Duyke, 2013 ; Wilson 2015 et 2016). L'intention est donc de brosser un premier portrait afin d'identifier la présence ou l'absence de tendances idéologiques au sein des CAL. Ces tendances pourront être confirmées ou infirmées dans des recherches ultérieures.

3.5.1. Portrait général

En comparaison à la première grille d'analyse (théorie de Gutmann), moins d'éléments en lien avec des traces d'idéologie politique ont été trouvés dans l'ensemble des textes et des prises de paroles analysés. Comme mentionné précédemment, les CAL évitent en général de se positionner explicitement contre l'éducation étatique. Par exemple, lorsque Barbara Leroux, animatrice de l'émission *En direct — Mauricie–Centre-du-Québec* sur les ondes de Radio-Canada, demande à la facilitatrice d'Alternature, Josée Veillette, si elle s'oppose au système d'éducation actuel, cette dernière répond clairement que non. Elle compare plutôt le CAL à un cadeau, « parce que ça apporte toutes sortes d'autres apprentissages, puis ça laisse beaucoup... on est beaucoup à l'extérieur aussi, c'est vraiment un cadeau puis un mode de vie en fait, une philosophie différente » (Leroux et Veillette, 2023).

La Buissonnière est le seul CAL à affirmer un point de vue explicitement négatif à propos de l'école conventionnelle. En effet, dans la section « Questions fréquentes » de

son site Internet, le centre s'exprime à propos des conséquences de fréquenter un CAL (je souligne) :

Est-ce un risque ? Cela dépend de nos attentes et de nos critères de réussite. Si on attend d'un enfant qu'il sache vivre dans le moment présent, entreprendre des projets personnels, apprendre à se connaître soi-même et interagir avec le reste du monde en pleine confiance, alors l'école conventionnelle est **extrêmement** risquée. (La Buissonnière, 2023e).

En d'autres mots, il serait plus risqué d'envoyer son enfant dans une école conventionnelle que dans un CAL si l'objectif est qu'il apprenne à se connaître et à développer sa confiance. L'usage de l'adverbe « extrêmement » vient appuyer cette incompatibilité perçue entre l'épanouissement et l'école traditionnelle.

Par ailleurs, peu de prises de position sont énoncées à propos d'un changement de rapport de pouvoir entre adulte et enfant, contrairement aux écoles démocratiques américaines et européennes. Deux CAL seulement abordent le sujet des relations égalitaires, mais comme une possibilité et non pas comme un résultat recherché de manière explicite :

Les jeunes et leurs apprentissages à long terme peuvent ressortir gagnants de faire l'expérience de relations émotionnelles positives avec ceux et celles avec qui illes apprennent. Nous sommes confiant.e.s que ce genre de relations peut émerger dans un contexte d'apprentissage où les jeunes peuvent faire l'expérience de relations égalitaires avec les adultes qui les entourent et où l'accent est mis sur la collaboration avec les jeunes qu'illes côtoient. (Mont-Libre, 2016 c)

Ou encore :

Nous pensons que la créativité et l'autonomie peuvent émerger plus facilement dans un contexte dépourvu d'une autorité qui impose ses idées. C'est pourquoi nous souhaitons offrir un espace d'apprentissage où les relations sont égalitaires. (La Buissonnière, 2023b)

Pour ce qui est des idéologies politiques, quinze éléments ont été codés dans la catégorie « libertarianisme » (voir ANNEXE F) et cinq dans la catégorie

« anarchisme » (voir ANNEXE G). Six CAL ne font aucune référence aux différentes thématiques identifiées dans la grille d'analyse alors que les cinq autres se répartissent les éléments codés ainsi :

Tableau 3.1 : Traces d'idéologies dans le discours des CAL

Nœuds	AlterNature	Arborescence	Champ Libre	La Buissonnière	Mont-Libre	Total
Anarchisme	0	3	0	1	1	5
Libertarianisme	4	0	7	1	3	15
Total	1	3	7	2	4	17

Ces résultats indiquent une certaine proximité avec le libertarianisme, ce qui est en cohérence avec les études de Duyke (2013) et Wilson (2015 et 2016). Toutefois, au regard de ces mêmes études, la présence d'éléments en lien avec l'anarchisme est inattendue.

3.5.2. Quelques traces en lien avec l'anarchisme

Selon la littérature sur les écoles démocratiques, l'anarchisme ne devrait pas faire partie des tendances idéologiques des CAL. En effet, la réussite y est pensée individuellement par l'atteinte du plein potentiel de chaque jeune, alors que l'anarchisme vise plutôt l'atteinte d'une justice sociale et d'une égalité socio-économique pour tous. Néanmoins, deux éléments en lien avec cette idéologie ont été identifiés dans le discours des CAL, soient la prise de décision par consensus (quatre références) et un objectif de transformation sociale visant le bien commun (une référence). Des trois

CAL qui ont nommé le consensus comme modèle de prise de décision⁴⁸, un seul s'exprime explicitement à propos d'un objectif de transformation sociale et environnementale :

Le centre Arborescence souhaite, à plus long terme, contribuer à la guérison des sols et à l'amélioration de la qualité de l'air et de l'eau. Il vise la création de communautés fortes et de ponts entre les diversités humaines et, à retrouver l'humilité de l'écologie. Il souhaite laisser le monde dans un meilleur état qu'il ne l'est au moment de sa fondation, et ce, à travers l'éducation libre et l'émancipation des enfants qui l'auront côtoyé, des parents qui s'y seront investis et de la communauté qui l'aura vu naître. (Arborescence, 2020)

Cependant, ces éléments ne sont pas suffisants pour suggérer une tendance anarchiste claire. En effet, il n'y a pas d'exemple de mise en application des intentions énoncées, autre que l'éducation libre. L'émancipation est nommée sans être définie, tout comme la communauté et les diversités humaines. Il en va de même pour la manière de créer des ponts entre ces dernières. Il y aurait donc matière à poursuivre la recherche sur ce plan.

3.5.3. Tendence libertarienne

Avant tout, il est pertinent de rappeler en quoi consiste la vision libertarienne de l'éducation :

It is a vision in which families and students choose education in the amounts and time frames they want, and educators freely decide what to teach, how, and for what price. It is a vision in which education isn't privileged over the countless other goods competing for our finite resources—housing, vacation, transportation, video games, the latest fashions, annual physicals, cotton candy, and on and on—and a vision in which a political majority, or powerful minority, doesn't get to tell everyone what learning they will pay for. This vision contains only one government role: to intervene if children do not receive the literacy and numeracy necessary to become free adults. (McCluskey, 2020)

⁴⁸ La Buissonnière, Mont-Libre et Arborescence.

Il s'agit donc d'une vision où le choix individuel est crucial, alors que l'intervention de l'État se doit d'être minimale. En ce sens, le discours des CAL tend davantage vers le libertarianisme. Les 15 segments identifiés sont répartis entre quatre CAL. La liberté individuelle est la sous-catégorie la plus représentée, ce qui est cohérent avec l'autorité éducative entre les mains des individus et les recherches précédentes sur les écoles démocratiques.

Tableau 3.2 : Traces du libertarianisme dans le discours des CAL

Cas	Laisser-faire	Liberté individuelle	Méfiance envers l'État	Choix rationnel	Méritocratie	Production sujet entrepreneuriaux	Éducation bien privé	Total
La Buissonnière	0	1	0	0	0	0	0	1
Mont-Libre	0	2	0	0	1	0	0	3
AlterNature	0	1	0	0	0	3	0	4
Champ Libre	3	2	0	0	2	0	0	7
Total	3	6	0	0	3	3	0	15

Aucune mention explicite n'est faite à propos d'une méfiance envers l'État ou en faveur de l'éducation comme un bien privée. Même si aucun élément n'a été codé en ce sens, l'éducation y est implicitement considérée comme un bien privé. Il faut pourtant payer des frais de fréquentation variant entre 236 \$ et 720 \$ par mois, contrairement à l'école publique qui est gratuite au Québec⁴⁹. Pour ce qui est de l'école privée subventionnée, il en coûte environ 400 \$ par mois sans compter les frais accessoires qui varient entre 500 \$ et 2 000 \$ par année selon la Fédération d'enseignement privés (2023). Afin d'améliorer l'accessibilité, deux centres offrent du soutien ou des arrangements en

⁴⁹ Comme on peut le lire sur le site d'Éducaloi (<https://educaloi.qc.ca/capsules/les-couts-et-les-frais-de-scolarite>), des frais peuvent s'ajouter pour du matériel scolaire (Éducaloi, 2024).

fonction des revenus de la famille : Mont-Libre et La Buissonnière. De plus, plusieurs CAL peuvent remettre des reçus de frais de garde, permettant aux parents de recevoir un remboursement d'impôts. Bien que cela diminue le montant total, il n'en reste pas moins qu'il faut payer pour accéder à ce service éducatif, ce qui en réduit l'accessibilité.

De son côté, Champ Libre se démarque des autres CAL avec sept éléments codés dans quatre sous-catégories, dont trois références au laisser-faire. En effet, on pouvait lire sur leur site Internet que : « respecter le jeune, c'est écarter tout comportement d'intrusion dans ses mécanismes naturels » (Champ Libre, 2020e). Il est important de mentionner que ce laisser-faire est pensé dans le souci des autres membres du collectif : « il s'agit de juxtaposer la connexion à soi et la connexion à l'autre, l'affirmation de soi et la saine confrontation à l'Autre, l'expression de sa liberté parmi celle des autres, tout cela en étant pleinement perméable au monde » (Champ Libre, 2020e). Cependant, rien n'indique comment atteindre cette juxtaposition outre la liberté et la participation aux prises de décisions au sein du CAL.

Par ailleurs, trois références implicites à la méritocratie ont été identifiées, soit « une société où chacun ne devrait sa réussite (ou son échec) qu'à lui-même » (Girardot, 2017, p. 81).

Les deux premiers exemples viennent de Champ Libre et le troisième de Mont-Libre. Les passages qui sont en concordance avec le concept de méritocratie ont été mis en caractères gras :

- 1) **Ils prennent leur vie en main** à un jeune âge et bénéficient de temps pour cet apprentissage. Ils peuvent rencontrer les défis, les difficultés et les obstacles qu'engendrent leurs choix. Ils apprennent à devenir auto-critiques, à découvrir leurs limites et à se dépasser. (Champ Libre, 2020d)
- 2) Trouver ce qui les intéresse parmi les options existantes prend du temps. Maîtriser un talent ou apprendre un sujet à fond prend aussi du temps. Le temps est donc l'allié principal pour l'enfant qui souhaite s'investir dans son

exploration. Les jeunes apprennent en jouant et en conversant et en poursuivant leurs passions. Ils ne sont pas soumis à la comparaison ou à l'évaluation. **Ils acquièrent une véritable connaissance d'eux-mêmes et tracent leur propre chemin à travers le vivant.** (Champ Libre, 2020e)

- 3) [...] nous sommes confiant.e.s que lorsqu'on offre la possibilité à des adolescent.e.s d'**être les auteurs de leur vie et de leurs apprentissages**, qu'on leur permet de s'investir dans ce qui les passionne, qu'on leur permet de définir leur propre succès, cette motivation à avoir du succès peut leur ouvrir une quantité innombrable de portes. (Mont-Libre, 2016 c)

Dans ces exemples, il est principalement question de prendre sa vie en main dès l'enfance, de talent, d'apprentissage, de succès et de passion qui ne dépendraient que des choix individuels des enfants, eux-mêmes possibles grâce au temps et à la liberté dont ces derniers disposent au sein du CAL. Pourtant, une vaste enquête de terrain de Bernard Lahire et de ses collaborateur-trices (2019) montre bien l'importance des classes sociales et du contexte familial, tant dans le développement des enfants que dans la reconduction des inégalités. Lahire explique que « selon le volume et la nature des ressources possédées (argent et culture, argent ou culture) les positions sociales et les possibles sociaux seront très différents » (Lahire, 2009, p. 1171).

En l'absence de données sur les classes sociales des jeunes fréquentant les CAL, il est difficile de savoir si le contexte d'apprentissage libre permet une réelle émancipation ou bien s'il ne fait que reconduire « l'effet conjugué de toutes les ressources sur les individus qui en sont les bénéficiaires *dès leur naissance* » (Lahire, 2009, p. 1172).

CONCLUSION

Par choix murement réfléchi ou en dernier recours, des familles choisissent de retirer leur enfant de l'école pour les éduquer à domicile et leur permettre, dans certains cas, de fréquenter un centre d'apprentissage libre (CAL). Ces centres se présentent comme une option éducative plus respectueuse des différents rythmes d'apprentissage des enfants. Ils se présentent aussi comme des milieux accueillants, bienveillants, souvent proches de la nature et pratiquant la prise de décision démocratique en incluant les enfants dans le processus. Ces derniers y expérimentent aussi une plus grande liberté que dans le système scolaire traditionnel qui gagnerait à s'inspirer de la flexibilité de ces milieux éducatifs.

Les CAL, une alternative aux écoles démocratiques en l'absence d'un contexte légal permettant l'existence de ces dernières au Québec, se taille tranquillement, mais sûrement, une place dans le paysage éducatif et politique québécois. Par son approche exploratoire, cette recherche a permis de mieux comprendre ce qui fait la spécificité des CAL et de clarifier la confusion entre les écoles démocratiques et les CAL. En effet, l'analyse critique du discours des CAL déployée au fil de ce mémoire a permis d'identifier que la liberté y est plus présente que la démocratie. L'appellation « centre d'apprentissage libre » ne devrait donc plus être associée d'emblée à celle d'« école démocratique », comme c'est le cas actuellement. Il s'agit bien d'un phénomène propre qui met en pratique la prise de décision démocratique, mais qui place au cœur de ses valeurs et de ses principes la liberté individuelle.

Même si la grille d'analyse en fonction de la théorie de l'éducation démocratique de Gutmann (1987/1999) n'a pas permis de classer le discours des CAL selon les quatre types d'État, elle a favorisé la mise au jour de deux tensions qui permettent une

meilleure connaissance des CAL. Premièrement, le cadre légal québécois brouille les cartes de l'autorité éducative. Même si le discours laisse à penser que les enfants bénéficient d'une grande liberté éducative, l'État continue d'imposer un programme de formation et des règles concernant l'école à domicile. Ce sont aussi les parents qui ont le devoir d'assurer l'enseignement du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et de répondre à l'ensemble des exigences de la Direction de l'enseignement à la maison (DEM). Deuxièmement, une tension se révèle entre des buts de l'éducation à la fois collectifs et individualistes. Des CAL souhaitent à la fois soutenir le développement de compétences citoyennes et éviter d'interférer dans les activités des enfants afin de respecter leurs choix et leur liberté. Gutmann pourrait se demander comment il est possible, dans ce cas, de procéder à une reproduction sociale consciente si tous les styles de vie se valent.

Fait encore plus intéressant, l'analyse a permis de mettre en lumière un but de l'éducation absent de la théorie de Gutmann : le développement du plein potentiel. Ce concept est critiqué par Le Du (2009) en raison des trois mythes le constituant : fixité du potentiel, développement simultané de tous les potentiels et valeurs égales de tous les potentiels. Comme l'analyse du discours n'est pas suffisante pour comprendre ce que le « plein potentiel » signifie pour les membres des CAL, il sera intéressant, dans des recherches futures, de s'y attarder. Par exemple, il pourrait s'agir de comparer les capacités qui sont encouragées à celles qui sont inhibées dans un contexte de CAL.

Quant à elle, l'analyse critique du discours en fonction des idéologies politiques a permis d'y relever des traces d'idéologie libertarienne, telle que l'accord tacite avec l'éducation comme un bien privé, l'importance de la liberté individuelle, ainsi qu'une vision méritocratique et individuelle de la réussite. De plus, la grande place accordée à la liberté individuelle de choisir et d'agir comme les contextes socio-économiques et culturels où les enfants vivent les effets des inégalités bien avant l'âge scolaire (Lahire, 2019). Cette tendance libertarienne dans le discours des CAL correspond à ce qui a

déjà été observé au sein d'écoles démocratiques de type Sudbury. Cela dit, la présence d'éléments en lien avec l'anarchisme a été une surprise, même s'il ne s'agit que d'un centre qui énonce une intention de changements sociaux et d'émancipation sans préciser les moyens de les atteindre.

Pour ce qui est des limites de cette recherche, il est clair que l'analyse critique du discours n'a pas permis une triangulation des données avec des entretiens ou des questionnaires. De plus, il manque des données ethnographiques pour confirmer ou infirmer l'homogénéité sociale qui apparaît dans les représentations visuelles des centres. Enfin, le petit nombre de CAL retenu pour l'analyse limite les généralisations possibles. Des recherches ultérieures seront donc nécessaires pour mieux comprendre les orientations politiques des membres des différents CAL ainsi que l'impact des classes sociales dans la composition des groupes.


Pour finir, je reviens à la question englobant l'ensemble de ce mémoire : qu'est-ce que l'éducation *démocratique* à l'échelle d'une société, et quel est son but ? Est-ce la possibilité d'avoir accès à une diversité d'offres éducatives ou bien celle de participer à la prise de décision dans son milieu éducatif ? Est-ce une éducation émancipatrice comme le souhaitait, entre autres, le mouvement de l'École Nouvelle ou bien l'atteinte d'une reproduction sociale consciente par le développement de compétences citoyennes telle que conceptualisée par Gutmann ? Est-ce une éducation publique et gratuite ou bien privée, payante, mais personnalisée ?

Je pense qu'au-delà de la recherche d'une réponse unique à cette question, une approche telle que celle déployée dans ce mémoire permet de soutenir la réflexion en explicitant, par l'analyse critique du discours, la ou les dimensions politiques de l'éducation dans différents contextes. Par exemple, il serait tout à fait envisageable d'appliquer les mêmes grilles d'analyse, avec des bonifications bien sûr, pour analyser le discours de différents partis politiques au sujet de l'éducation, par exemple lors d'une

campagne électorale, ou bien celui des enseignantes durant une grève illimitée. Il serait aussi possible d'analyser le système scolaire actuel au regard des quatre types d'État tels que décrits par Gutmann, mettant ainsi au jour le partage ou non de l'autorité éducative au Québec.

ANNEXE A : Infolettre⁵⁰ du RÉDAQ du 17 août 2022

View this email in your browser



Bonjour à tou.te.s,

Plusieurs centre d'apprentissage libre/démocratique dans différentes régions du Québec, ainsi que d'autres centres qui représentent également des alternatives, ont ouverts leurs portes au cours des dernières années. Dans le cadre la rentrée/la non-rentrée scolaire, on a pensé vous en envoyer une liste:

CENTRES D'APPRENTISSAGE LIBRE/DÉMOCRATIQUE

[Mont-Libre: Centre d'apprentissage agile de Montréal](#), Montréal

[Le Repaire](#), 455 Yamaska est, Farnham, Estrie.

[Centre d'apprentissages libres en forêt Arborescence](#), Saint-Jean-de-Matha, Lanaudière.

[Champ Libre](#), Dunham, Estrie.

[L'Hêtre libre: Centre libre d'apprentissage et de loisirs](#) Shefford, Québec.

[Centre d'apprentissage libre AlterNature](#), Trois-Rivières, Mauricie.

[Racines nomades](#), Îles d'Orléans, Québec.

[Clan forestier](#), St-Lazare, Montérégie.

[Élémén'Terre: Centre d'apprentissage](#), Chaudière-Appalache

[La Buissonnière](#), Sherbrooke, Estrie)

[Les Semences d'étoiles: Centre d'apprentissage libre](#), St-Adrien, Estrie.

[Le Bastion Vert](#), Stoke, Estrie.

CENTRE D'APPRENTISSAGE SUIVANT D'AUTRES TYPES D'ALTERNATIVES

[Fabrique familiale: La Cabane](#). Montréal

[Communidée](#), Montréal

[Jeunesse en liberté](#), Montréal

[Eduki](#), Hudson, Montérégie.

[Cognito-Fun](#), Varennes, Montérégie.


[La Tribu des lumières](#), Cookshire, Estrie.

Pour plus d'infos: <http://redaq.ca/centres-dapprentissage-libres/>

Share Tweet Forward

Copyright © 2022 Réseau des écoles démocratiques au Québec. All rights reserved.

Want to change how you receive these emails?
You can update your preferences or unsubscribe from this list.



⁵⁰ Capture d'écran du courriel que j'ai reçu en tant qu'abonné-e à l'infolettre du RÉDAQ.

ANNEXE B : Catégories et sous-catégories

Catégories	Descriptions	Nombre de fichiers concernés dans NVivo	Nombre total de références dans NVivo
Idéologies politiques		17	24
Anarchisme	« While an anarchist education does not imply any sort of dogmatic instruction, anarchist educators do view the open encouragement and practice of values, like solidarity, as a virtue. Further, and more distinctively, anarchist educators actively seek to engage with social and political questions, and to open for critique perceived repressive institutions and practices of wider society » (Muller, 2012, p. 21).	3	5
Consensus	« Le consensus, tel qu'il a été conceptualisé par de nombreux groupes radicaux d'inspiration libertaire, issus de la nébuleuse altermondialiste, est un processus et un état d'esprit, une façon de se comporter les uns vis-à-vis des autres qui met l'accent sur le respect mutuel et la créativité. C'est une façon de faire qui cherche à assurer que personne ne puisse imposer sa volonté à d'autres et que toutes les opinions soient entendues » (Groupe Louise Michel, 2013, p.5).	3	4
Justice sociale	« Essentially, the educational ideas promoted by the anarchists developed not out of a romantic, Rousseauian idea of the laws of nature and a philosophy of laissez faire , but out of an explicit commitment to social justice and socioeconomic equality » (Suissa, 2001, p. 633).	0	0
Transformation sociale positive	« L'éducation anarchiste vise explicitement l'émancipation des individus de la société capitaliste dans une volonté de changement	1	1

Catégories	Descriptions	Nombre de fichiers concernés dans NVivo	Nombre total de références dans NVivo
	social »(Allain, 2018). C'est aussi ce que Judith Suissa met en lumière : « Essentially, the educational ideas promoted by the anarchists developed not out of a romantic, Rousseauian idea of the laws of nature and a philosophy of laissez faire , but out of an explicit commitment to social justice and socioeconomic equality » (Suissa, 2001, p. 633).		
Libertarianisme	« Les libertariens prônent une société où les individus sont libres de faire ce qu'ils souhaitent, tant que cela ne porte pas atteinte à la vie des autres [...] Ils rêvent d'une utopie où les individus seraient pleinement libres et dans la quelle le marché serait le principal moteur de régulation sociale » (Laberge, 2021, p.21).	15	19
Anarcho-capitalisme	« Conjonction de l'anarchisme et du capitalisme, l'anarcho-capitalisme a trouvé ses premiers précurseurs chez les économistes libéraux classiques d'une part et chez les anarchistes individualistes d'autre part » (Lemieux, 1988, p. 14).	12	13
Laisser-faire	« Le droit naturel n'impose qu'une obligation négative, celle de ne pas interférer coercitivement avec la jouissance de la liberté égale des autres » (Lemieux, 1988, p. 103).	2	3
Liberté individuelle	Selon Nozick, paraphrasé par Lemieux, « un droit est une liberté d'agir sans subir « la coercition d'autrui. La justice s'identifie au respect des droits individuels. Comme ceux-ci protègent des aires de liberté individuelle, la justice réside dans la liberté. Les droits généraux n'imposent d'obligations que celle, négative, de ne pas interférer par la force dans une activité protégée par un droit » (Lemieux, 1988, p. 82).	8	8

Catégories	Descriptions	Nombre de fichiers concernés dans NVivo	Nombre total de références dans NVivo
Méfiance envers l'État	« L'État démocratique viole les droits individuels parce qu'il impose aux citoyens un statut d'esclaves de la collectivité c'est-à-dire de l'État » (Lemieux, 1988, p. 86).	0	0
Néolibéralisme	« La société de marché ne promet pas seulement la jouissance matérielle qui libère de la nécessité, elle promet aussi une certaine « liberté individuelle » dans toutes les dimensions de l'existence, liberté d'un consommateur idéal qui pourrait universellement choisir les biens, les êtres, les lieux et les temps qui conviennent le mieux à ses perspectives personnelles de plaisir » (Laval, 2007, p. 14).	5	6
Choix rationnel	« En règle générale, la théorie du choix rationnel considère que la réalité politique est déterminée par des individus instrumentalement motivés qui agissent selon une logique utilitaire de coûts et bénéfices » (Campbell, 2002, p.36).	0	0
Méritocratie	« Une société où chacun ne devrait sa réussite (ou son échec) qu'à lui-même » (Girardot, 2017, p. 81).	3	3
Production sujet entrepreneuriaux	« At the micro level of subjectivity, as Sudbury students' narratives demonstrate, this radical form of education instills a progressivist version of neoliberal values that emphasizes self-motivation, entrepreneurship, and individualistic notions of success » (Wilson, 2016, p. 3).	2	3
Éducation bien privé	« En plus d'encourager la compétitivité performante et la méritocratie, le néolibéralisme entraîne un transfert de la responsabilité et du coût de l'éducation de la société vers l'individu »(Duclos, 2014).	0	0
Nature	Éléments du discours faisant	15	26

Catégories	Descriptions	Nombre de fichiers concernés dans NVivo	Nombre total de références dans NVivo
	directement référence à l'environnement naturel, au rapport entre les enfants et la nature ainsi qu'aux caractéristiques considérées comme naturelles chez les enfants.		
Photos enfants	Les photos seront comparées sur le plan de la composition et du degré de diversité représentée.	22	51
Références communes	Catégorie regroupant des références littéraires ou médiatiques communes aux CALD.	21	68
Tarifs	Grilles tarifaires des CALD.	7	8
Théorie de Gutmann		39	92
Autorité éducative	« L'autorité, c'est la personnalisation des règles, leur incarnation, ou encore la transfiguration symbolique de certains individus qui prennent à leur charge les normes collectives et font de leur réalisation une responsabilité personnelle » (Bourricaud, 1961, p. 389). L'autorité éducative est ici comprise comme la légitimité d'une personne ou d'un groupe de personnes de dicter les normes et les règles en lien avec l'éducation des mineurs.	23	43
Autorité - Démocratique	L'autorité éducative doit être partagée et limitée pour faire la distinction entre le bien et le mal et pour participer au bien commun en reconnaissant que seulement certains styles de vie le permettent (Gutmann, 1987/1999).	1	3
Autorité - Famille	L'autorité éducative ne revient qu'aux parents : « theorists of the state of families typically justify placing educational authority in the hands of parents on grounds either of consequences or of rights. John Locke maintained that parents are the best protectors of their children's future	3	3

Catégories	Descriptions	Nombre de fichiers concernés dans NVivo	Nombre total de références dans NVivo
	interests » (Gutmann, 1987/1999, p. 28).		
Autorité - Individu	Dans un État valorisant la liberté des individus y compris des enfants et des jeunes mineurs, il importe que l'éducation soit neutre et leurs permette de choisir parmi toutes les vies possibles celle qui sera la meilleure pour elleux-mêmes. C'est pourquoi l'autorité éducative devrait reposer entre les mains de personnes expertes en éducation, capables d'offrir cette neutralité (Gutmann, 1987/1999).	22	37
Autorité -État	L'État-famille détient toute l'autorité éducative afin d'assurer la transmission des valeurs et des vertus permettant de mener la vie bonne , liant le bien commun et le bien individuel (Gutmann, 1987/1999).	0	0
But de l'éducation	Quel est le but de l'éducation exprimé dans le discours? Recherche de termes tels que : objectif, but, développer, apprendre, acquérir...	18	25
Choisir librement	Dans un État valorisant la liberté des individus y compris des enfants et des jeunes mineurs, il importe que l'éducation soit neutre et leurs permette de choisir parmi toutes les vies possibles celle qui sera la meilleure pour elleux-mêmes (Gutmann, 1987/1999, p. 33-34).	7	8
Plein potentiel		7	7
Reproduction sociale consciente	Dans un état démocratique, le but de l'éducation est de permettre la participation à la vie démocratique, de choisir parmi une sélection limitée la vie qui est bonne pour soi et de s'impliquer dans différents groupes d'appartenance qui contribuent au développement de l'identité, comme les familles (Gutmann, 1987/1999, p. 42).	5	7

Catégories	Descriptions	Nombre de fichiers concernés dans NVivo	Nombre total de références dans NVivo
	C'est ce que Gutmann appelle la reproduction sociale consciente.		
Transmission	Assurer la transmission des valeurs et des vertus permettant de mener la vie bonne, liant le bien commun et le bien individuel ou transmission par les parents de leur style de vie (Gutmann, 1987/1999). / Transmission de savoirs.	3	3
Degré liberté	Quelle place est accordée à la liberté des parents et/ou des enfants?	20	27
Faible	Les enfants ont peu de choix alors que ce sont les adultes qui organisent l'emploi du temps.	0	0
Modéré	« [...] à mi-chemin entre le cadre très structuré de l'école standard et les centre d'apprentissage libres 100% démocratiques » (Alternature, s. d., p. 9).	5	5
Élevé	« [...] les jeunes peuvent choisir pratiquement 100% du temps ce qu'elles font dans la mesure où ça n'affecte pas autrui » (RÉDAQ, 2023b).	12	14

ANNEXE C : L'autorité éducative dans le discours des CAL

Cas	Autorité - Démocratique	Autorité - Famille	Autorité - Individu	Autorité - État	Total
Le Bastion vert	0	0	0	0	0
Les semences d'étoiles	0	0	0	0	0
Racines Nomades	0	0	0	0	0
Élémen'Terre	0	0	0	0	0
CLAN Forestier	0	1	0	0	1
Arborescence	0	1	1	0	2
L'Hêtre Libre	0	0	2	0	2
La Buissonnière	0	0	3	0	3
Mont-Libre	0	0	4	0	4
Alternature	3	0	8	0	11
Champ Libre	0	0	12	0	12
Total	3	2	30	0	35

ANNEXE D : Le but de l'éducation dans le discours des CAL

Cas	Choisir librement	Plein potentiel	Reproduction sociale consciente	Transmission	Total
CLAN Forestier	0	0	0	0	0
Le Bastion vert	0	0	0	0	0
Racines Nomades	0	0	0	0	0
Élémen'Terre	0	0	0	0	0
L'Hêtre Libre	1	0	0	0	1
Les semences d'étoiles	0	1	0	0	1
Alternature	1	1	0	1	3
La Buissonnière	0	1	2	0	3
Mont-Libre	3	0	0	0	3
Arborescence	0	0	3	1	4
Champ Libre	1	2	1	0	4
Total	6	5	6	2	19

ANNEXE E : La liberté dans le discours des CAL

Cas	Faible	Modéré	Élevé	Total
Le Bastion vert	0	0	0	0
Racines Nomades	0	0	0	0
Élémen'Terre	0	0	0	0
Alternature	0	1	0	1
CLAN Forestier	0	1	0	1
Les semences d'étoiles	0	0	1	1
Mont-Libre	0	0	1	1
L'Hêtre Libre	0	0	2	2
Arborescence	0	1	2	3
La Buissonnière	0	0	4	4
Champ Libre	0	1	4	5
Total	0	4	14	18

ANNEXE F : Les traces du libertarianisme dans le discours des CAL

Cas	Laisser-faire	Liberté individuelle	Méfiance envers l'État	Choix rationnel	Méritocratie	Production sujet entrepreneuriaux	Éducation bien privé	Total
Arborescence	0	0	0	0	0	0	0	0
CLAN Forestier	0	0	0	0	0	0	0	0
L'Hêtre Libre	0	0	0	0	0	0	0	0
Le Bastion vert	0	0	0	0	0	0	0	0
Les semences d'étoiles	0	0	0	0	0	0	0	0
Racines Nomades	0	0	0	0	0	0	0	0
Élémén'Terre	0	0	0	0	0	0	0	0
La Buissonnière	0	1	0	0	0	0	0	1
Mont-Libre	0	2	0	0	1	0	0	3
Alternature	0	1	0	0	0	3	0	4
Champ Libre	3	2	0	0	2	0	0	7
Total	3	6	0	0	3	3	0	15

ANNEXE G : Les traces de l'anarchisme dans le discours des CAL

Cas	Consensus	Justice sociale	Transformation sociale positive	Total
Alternature	0	0	0	0
CLAN Forestier	0	0	0	0
Champ Libre	0	0	0	0
L'Hêtre Libre	0	0	0	0
Le Bastion vert	0	0	0	0
Les semences d'étoiles	0	0	0	0
Racines Nomades	0	0	0	0
Élémen'Terre	0	0	0	0
La Buissonnière	1	0	0	1
Mont-Libre	1	0	0	1
Arborescence	2	0	1	3
Total	4	0	1	5

BIBLIOGRAPHIE

- Allain, T. (2018). *L'anarchisme et l'éducation comme émancipation individuelle et sociale : Paul Robin à Cempuis, Francisco Ferrer et l'École moderne de Barcelone, Sébastien Faure et La Ruche* [Université du Québec à Montréal].
- Atlassian. (2024). *What is Agile?* Atlassian. <https://www.atlassian.com/agile>
- Alvarez-Lizotte, P. et Caron, C. (2022). L'adultisme comme outil d'analyse critique : exemple appliqué à l'intervention sociojudiciaire auprès des jeunes vivant en contexte de violence conjugale. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*. <http://journals.openedition.org/efg/14238>
- AQED. (2024a). *À propos de nous*. Association québécoise pour l'éducation à domicile. Récupéré le 8 janvier 2024. <https://www.aqed.qc.ca/fr/propos-laqed/propos-nous>
- AQED. (2024b). *Motivations*. Association québécoise pour l'éducation à domicile. Récupéré le 8 janvier 2024. <https://www.aqed.qc.ca/fr/leducation-domicile-quebec/motivations>
- Arnaud, B. et Caruso Cahn, S. (2019). Outil 63. La sociocratie. Dans *La boîte à outils de l'intelligence collective* (p. 178-179). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-intelligence-collective--9782100802111-p-178.htm>
- Baillargeon, N. (2001). *Les chiens ont soif: critiques et propositions libertaires*. Comeau & Nadeau
- Barré, M. (1996). *Qu'est-ce que la Pédagogie Freinet ?* | Coop'ICEM. Coop'ICEM. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/8309>
- Bell, J. (1995, mars). *Understanding adultism : A Major Obstacle to Developing Positive Youth-Adult Relationships*. YouthBuild USA.
- Bettencourt, G. M. (2020). Embracing problems, processes, and contact zones: Using youth participatory action research to challenge adultism. *Action Research*, 18(2), 153-170. <https://doi.org/10.1177/1476750318789475>
- Bonnafous, S. et Temmar, M. (2007). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Ophrys.

- Bonnardel, Y. (2020). *La domination adulte: l'oppression des mineurs*. Le Hêtre Myriadis.
- Bouillon, F. (2021). Mais que font les adultes ? Apprentissages autonomes et travail relationnel dans une école démocratique française. *Specificites*, 16(2), 70-86.
- Bourdieu, P. (2002). Dévoiler les ressorts du pouvoir. Dans *Interventions, 1961-2001: science sociale & action politique* (p. 173-176). Agone ; <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb388242808>
- Boussion, S., Gardet, M. et Ruchat, M. (2020). Introduction. Entreprise humanitaire ou utopie pédagogique ? Dans *L'Internationale des républiques d'enfants* (p. 5-21). Anamosa. <https://doi.org/10.3917/anamo.garde.2020.01.0005>
- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec: un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Braud, P. (2020). *Sociologie politique* (14e éd). LGDJ.
- Campbell, J. (2002). Pour convaincre les sceptiques : à propos des idées et des critiques de la théorie du choix rationnel. *Sociologie et sociétés*, 34(1), 35-50. <https://doi.org/10.7202/009744ar>
- Caré, S. (2009). *La pensée libertarienne: genèse, fondements et horizons d'une utopie libérale*. Presses universitaires de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42007836n>
- Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ? *Lien social et Politiques*, (80), 52-68. <https://doi.org/10.7202/1044109ar>
- Castoriadis, C. (1988). Pouvoir, politique, autonomie. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 93(1), 81-104.
- CBC News. (2019, 14 mai). *North Vancouver alternative school to close after unanimous vote* | CBC News. CBC. <https://www.cbc.ca/news/canada/british-columbia/windsor-house-school-closing-1.5134853>
- Ceaser, D. (2014). Unlearning adultism at Green Shoots: a reflexive ethnographic analysis of age inequality within an environmental education programme. *Ethnography and Education*, 9(2), 167-181. <https://doi.org/10.1080/17457823.2013.841083>

- Coman, R., Crespy, A., Louault, F., Morin, J.-F., Pilet, J.-B. et Haute, E. van. (2016). L'analyse de discours et de contenu. Dans *Méthodes de la science politique: de la question de départ à l'analyse des données* (p. 136-159). De Boeck Supérieur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Le Conseil.
- Daigneault, P.-M., Pétry, F. et Société québécoise de science politique. Congrès annuel (2016 : Québec, Q. (2017). *L'analyse textuelle des idées, du discours et des pratiques politiques*. Presses de l'Université Laval. [1 ressource en ligne (xxv, 333 pages) : illustrations]. <https://www.deslibris.ca/ID/453529>
- DeCesare, T. (2016). A Capabilities Based Critique of Gutmann's Democratic Interpretation of Equal Educational Opportunity. *Philosophical Studies in Education*, 47, 129-139.
- Déclaration universelle des droits de l'Homme*, Rés AG 217A (III), Doc off AGNU, 3^e session, supp n° 13, Doc NU A/810 (1984) 71.
- Delphy, C. (2020). Avant-propos. Dans Y. Bonnardel, *La domination adulte: l'oppression des mineurs* (p. xiii-xvii). Le Hêtre Myriadis.
- Delstanche, P. (2014). *Vers un leadership solidaire: la sociocratie, une nouvelle dynamique pour gérer les organisations*. Edi.pro.
- Détrie, C., Siblot, P., Verine, B. et Steuckardt, Agnès. (2017). *Termes et concepts pour l'analyse du discours: une approche praxématique* (Nouvelle édition augmentée). Honoré Champion éditeur.
- Dewey, J. et Deledalle, G. (1990). *Démocratie et éducation*. A. Colin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb353380244>
- Dijk, T. V. (2006). Politique, Idéologie et Discours. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (21). <https://doi.org/10.4000/semen.1970>
- Divergenres. Guide de grammaire neutre et inclusive. Récupéré le 12 janvier 2024. <https://divergences.org/index.php/ressources/> 2021.
- Duclos, A.-M. (2014, 15 octobre). *Le néolibéralisme : une logique destructrice pour l'éducation*. Acfas. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2014/10/neoliberalisme-logique-destructrice-l-education>

- Duncan, A., H. Shelton, J. et Klenk, J. (2009). *State Regulation of Private Schools*. U.S. Department of Education, Office of Innovation and Improvement et Office of Non-Public Education.
- Dupuis-Déri, F. (2006). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709.
<https://doi.org/10.7202/016282ar>
- Dupuis-Déri, F. (2016). *La peur du peuple: agoraphobie et agoraphilie politiques*. Lux Éditeur.
- Dupuis-Déri, F. (2018). L'anarchie en philosophie politique: Réflexions anarchistes sur la typologie traditionnelle des régimes politiques. *Les ateliers de l'éthique*, 2(1), 6-17.
<https://doi.org/10.7202/1044654ar>
- Dupuis-Déri, F. (2019). *Démocratie: histoire politique d'un mot aux États-Unis et en France*. Lux éditeur.
- Durkheim, É., Debesse, M. et Fauconnet, P. (2012). *Éducation et sociologie* (Nouvelle éd.). PUF.
- École démocratique de Paris. (2023). *École Démocratique de Paris*. École Démocratique de Paris. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://ecole-democratique-paris.org>
- École dynamique. (2015). *École Dynamique - école démocratique à Paris*. École Dynamique Paris. Récupéré le 9 janvier 2024. <http://www.ecole-dynamique.org/modele-comment>
- École Dynamique. (2017, 25 mai). « *J'ai choisi une école où je suis enfin libre.* » - *École dynamique - Épisode 1 (membres)*. Récupéré le 8 janvier 2024.
<https://www.youtube.com/watch?v=-4huzPNdsuk>
- École ensemble. (2022a). *École ensemble, un mouvement pour l'égalité des chances en éducation*. École ensemble. Récupéré le 8 janvier 2024.
https://www.ecoleensemble.com/notre_mouvement
- École ensemble. (2022b). *Notre cause*. École ensemble. Récupéré le 8 janvier 2024.
https://www.ecoleensemble.com/notre_cause
- École ensemble. (2022c). *Plan pour un Réseau scolaire commun*. École ensemble. Récupéré le 8 janvier 2024. <https://www.ecoleensemble.com/reseaucommun>

- Éducaloi. (2024). *Les coûts et les frais de scolarité*. Éducaloi. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://educaloi.qc.ca/capsules/les-couts-et-les-frais-de-scolarite/>
- Éthier, M.-A., Demers, S. et Lefrançois, D. (dir.). (2015a). *Les fondements de l'éducation: perspectives critiques*. Éditions MultiMondes.
- Éthier, M.-A., Demers, S. et Lefrançois, D. (2015b). Un survol historique de l'éducation occidentale. Dans *Les fondements de l'éducation: perspectives critiques* (p. 9-45). Éditions MultiMondes.
- EUDEC. (2023a). *Members – EUDEC*. EUDEC - European Democratic Education Community. Récupéré le 8 janvier 2024. <https://eudec.org/network/schools-and-start-ups/>
- EUDEC. (2023b). *What is Democratic Education? – EUDEC* [European Democratic Education Community]. EUDEC - European Democratic Education Community. Récupéré le 20 janvier 2024. <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>
- EUDEC France. (2021). *Qui sommes-nous*. EUDEC France. Récupéré le 9 janvier 2024. <https://www.eudec.fr/mission>
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=1397484>
- Farhangi, R. (2018). *Pourquoi j'ai créé une école où les enfants font ce qu'ils veulent*. Acte sud.
- Fédération des établissements d'enseignement privé. (2023). *Foire aux questions*. Écoles privées du Québec. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://ecolespriveesquebec.ca/ecole-privee/faq/>
- Flasher, J. (1978). *Adulthood*, 13(51), 517-523.
- Ford, B. (2020). The odd malaise of democratic education: Horace Mann, Amy Gutmann and the inordinate influence of business. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1075-1116. <https://doi.org/10.1177/1478210320903910>
- Fortier, S. et Deschenaux, F. (2015). L'école est-elle neutre? La reproduction des idéologies sociales dans le cadre scolaire. Dans M.-A. Éthier, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Les fondements de l'éducation: perspectives critiques* (p. 151-207). Éditions MultiMondes.

- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques: code pratique d'École Moderne*. Éditions de l'école moderne française.
- Freinet, C., Chabrun, C. et Chambat, G. (2016). *Le maître insurgé: écrits, 1920-1939*. Libertalia.
- Frye, A. M. (1931). Moral Freedom and Power. *The Journal of Philosophy*, 28(10), 253. <https://doi.org/10.2307/2015808>
- Garnier, P. (2015). L'"agency" des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies ». *Education et Societes*, 36(2), 159-173. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>
- Gee, J. P. (2005). *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=201209>
- Girardot, D. (2017). Ordonner une société par le mérite, est-ce juste ? *Revue Projet*, 357(2), 79-83. <https://doi.org/10.3917/pro.357.0079>
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'enseignement privé*, LQ. RLRQ, c. E-9.1.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*, LQ. RLRQ, c. I-13.3.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*, LQ. RLRQ, c. I-13.3, r. 6.01
- Gray, P. (2015). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books. [1 online resource (450 pages)]. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1113872>
- Gray, P. et Chanoff, D. (1984). When Play Is Learning: A School Designed for Self-Directed Education. *The Phi Delta Kappan*, 65(9), 608-611.
- Gray, P. et 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.
- Gray, P. et Feldman, J. (1997). Patterns of Age Mixing and Gender Mixing Among Children and Adolescents at an Ungraded Democratic School. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(1), 67-86.

- Gray, P. et Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*, 110(2), 108-146.
<https://doi.org/10.1086/380572>
- Greenberg, D. (1987). *Free at Last* (1st éd.). Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (2016). *A place to grow: the culture of Sudbury Valley School*. Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. et Sadofsky, M. (1992). *Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School experience*. The Sudbury Valley School.
- Grillo, E. (2004). L'autonomie: dimensions et paradoxes. *Éthique et Sante*, 1(4), 179-181.
[https://doi.org/10.1016/S1765-4629\(04\)94703-4](https://doi.org/10.1016/S1765-4629(04)94703-4)
- Groupe Louise Michel. (11 octobre 2013). *La prise de décision en milieu anarchiste ou comment concilier liberté, égalité et efficacité*. [Conférence]. Anarchisme, vote et prise de décisions, Bibliothèque la Rue. Récupéré le 12 janvier 2024.
<http://www.groupe-louise-michel.org/La-prise-de-decision-en-milieu>
- Guibet Lafaye, C. (2006). *La justice comme composante de la vie bonne*. Presses de l'Université Laval. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb41058357c>
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education: with a new preface and epilogue* (1.print. of the rev. papaerback ed). Princeton University Press. (Publication originale en 1987)
- Hale, J. N. (2014, 26 juin). *The Forgotten Story of the Freedom Schools*. The Atlantic § Education. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2014/06/the-depressing-legacy-of-freedom-schools/373490/>
- Hannequart-Fortin, F. (2022). *L'autonomie politique des jeunes dans un centre d'apprentissage libre* [Université du Québec à Montréal].
- Hartmann, N. (1951). *Moral freedom* (S. Coit, trad.). G. Allen & Unwin.
- Haworth, R. H. (dir.). (2012). *Anarchist pedagogies: collective actions, theories, and critical reflections on education*. PM Press.
- Holt, J. (1976). *S'évader de l'enfance: les besoins et les droits des enfants* (L. Jospin, trad.). Payot.

- Hursh, D. et Martina, C. A. (2003). Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal government education policies perpetuate inequality. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(2), 30-52.
- ICEM. (2009). *Les invariants pédagogiques (résumés) | Coop'ICEM*. Récupéré le 14 septembre 2022. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/les-invariants-pedagogiques-resumes>
- IDEN. (2017a). *Schools*. Democratic Education - International Democratic Education Network. Récupéré le 23 décembre 2022. <https://www.idenetwork.org/index.php/directory/map-view/schools>
- IDEN. (2017b). *What is democratic education?* Democratic Education - International Democratic Education Network. Récupéré le 23 décembre 2022. <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education>
- IDEN. (2017c). *What is IDEC?* Democratic Education - International Democratic Education Network. Récupéré le 23 décembre 2022. <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-idec>
- Illich, I. et Durand, G.-H. (2015). *Une société sans école*. Points.
- International Democratic Education Network. (s. d.). *What is democratic education?* Democratic Education. Récupéré le 21 septembre 2022 de <https://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education>
- Jourdain, É. (2020). *L'anarchisme* (Nouvelle éd). la Découverte.
- Katsiaficas, G. (2001). The Necessity of Autonomy. *New Political Science*, 23(4), 547-555. <https://doi.org/10.1080/07393140120099633>
- Kavner, L. (2012, 30 novembre). *The School Where Kids Make The Rules*. HuffPost § Education. https://www.huffpost.com/entry/brooklyn-free-school-_n_2214263
- Korczak, J., Bobowicz, Z. et Tomkiewicz, S. (1988). *Comment aimer un enfant ; (suivi de) Le droit de l'enfant au respect*. Laffont.
- Laberge, T. (2021). *En rupture avec l'État: comment s'incarne le libertarianisme au Québec?* XYZ.
- Labrèche, A. (2022, 1^{er} septembre). *Une famille atypique qui écrit sa propre histoire | Radio-Canada.ca*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/recit-numerique/3896/famille-atypique-machine-a-ecrire-autisme>

- Lahire, B. (2019). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Laval, C. (2007). *L'homme économique: essai sur les racines du néolibéralisme*. Gallimard.
- La Presse canadienne. (2018, 11 avril). Des balises viennent encadrer l'école à la maison au Québec. Dans *Radio-Canada.ca*. Radio-Canada.ca. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1094612/balises-encadrement-ecole-maison>
- Le Du, M. (2009). Le potentiel : enjeux et logique d'un concept. *Le Telemaque*, 36(2), 85-100.
- Le Gal, J. (2000). Le conseil, clé de voûte de l'organisation coopérative. *Le Nouvel Éducateur*, (120), 2.
- Le Robert. (s. d.). *iel*. Le Robert dico en ligne. Récupéré le 12 janvier 2024. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/iel>
- Legavre, A. (2021). Les « écoles démocratiques » : traductions d'un idéal de liberté en contexte scolaire. *Specificites*, 16(2), 53-69.
- Lemieux, P. (1988). *L'anarcho-capitalisme* (1re éd). Presses universitaires de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb366289947>
- Lenoir, H. (2011). *Précis d'éducation libertaire, ou, Le livre du « ni maître »: suivi de, Victor Considérant, un utopiste et un éducationniste bien oublié*. Éditions du Monde libertaire.
- Lessard, C. (2019). Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ? *Éthique en éducation et en formation*, (6), 41-61. <https://doi.org/10.7202/1059242ar>
- Löwy, I. (2007). L'utopie pédagogique de Janusz Korczak: Avec des traductions inédites de passages de L'École de la vie (1907). *Mouvements*, 49(1), 104. <https://doi.org/10.3917/mouv.049.0104>
- Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Seuil.
- Mazière, F. (2005). *L'analyse du discours: histoire et pratiques*. Presses universitaires de France. [1 ressource en ligne.].

<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://www.cairn.info/l-analyse-du-discours-9782130549208.htm>

- Miller, R. (2002). *Free schools, free people: education and democracy after the 1960s*. State University of New York Press.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2024a). *Cadre légal et réglementaire | ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur*. Ministère de l'Éducation. Récupéré le 4 août 2022. <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-privés/administration/ecoles-privées/cadre-legal-et-reglementaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2024b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation. Récupéré le 8 janvier 2024. <https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Enseignement à la maison: guide d'accompagnement*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4012969>
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (2023). Chapitre 15. Les actes de langage. Dans *Introduction à la linguistique contemporaine* (vol. 4e éd., p. 159-166). Armand Colin. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-linguistique-contemporaine--9782200635381-p-159.htm>
- Montessori, M. (1964). *L'enfant*. Gonthier.
- Morasse, M.-E. (2023, 23 novembre). La FAE en grève générale illimitée: Dans la rue « le temps qu'il faudra ». *La Presse*, Éducation. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-11-23/la-fae-en-greve-generale-illimitee/dans-la-rue-le-temps-qu-il-faudra.php>
- Mueller, J. (2012). Anarchism, the State, and the Role of Education. Dans R. H. Haworth (dir.), *Anarchist pedagogies: collective actions, theories, and critical reflections on education* (p. 14-31). PM Press.
- Neal. (2020, 31 mars). *A Libertarian Vision for Education | Libertarianism.org*. <https://www.libertarianism.org/essays/libertarian-vision-for-education>
- Neill, A. S. (1978). *Libres enfants de Summerhill* (293e-303e mille éd.). Maspero.
- Neill, A. S., Summerhill School. et Summerhill School, L., Angleterre. (1960). *Summerhill: a radical approach to child rearing. With a foreword by erich fromm*. Hart Pub.

- Office québécois de la langue française. (2024). *Recommandations générales liées aux rectifications de l'orthographe*. Office québécois de la langue française. Récupéré le 12 janvier 2024.
<https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/lorthographe/rectifications-de-lorthographe/recommandations-generales-liees-aux-rectifications-de-lorthographe>
- OFTP. (2022, 17 avril). Unschooling Ontario. *The Ontario Federation of Teaching Parents (OFTP)*. Récupéré le 8 janvier 2024.
<https://ontariohomeschool.org/unschooling-ontario/>
- Olen, J. (1988). *Moral freedom*. Temple University Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 12. L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (vol. 5e éd., p. 269-357). Armand Colin.
<https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-p-269.htm>
- Parenteau, D. et Parenteau, I. (2008). *Les idéologies politiques: le clivage gauche-droite*. Presses de l'Université du Québec.
- Parenteau, D., Parenteau, I. et Parenteau, I. (2017). *Les idéologies politiques: le clivage gauche-droite* (Édition actualisée). Presses de l'Université du Québec.
- Pascal Salin, S. (2000). *Liberalisme*. Odile Jacob. [1 online resource].
<http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9782738190079>
- Potter, J. (1997). Discourse Analysis as a way of analysing naturally occurring talk. *Qualitative research. Theory, Method and Practice*.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre: diversité, discrimination et équité à l'école québécoise. Dans M.-A. Éthier, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Les fondements de l'éducation: perspectives critiques* (p. 381-447). Éditions MultiMondes.
- Prévost, J.-G. (1992). La théorie anarcho-capitaliste de l'État: une critique méthodologique. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 25(4), 737-756.
- Prud'homme, M.-A. (2011). *Students' Experiences during Democratic Activities at a Canadian Free School: A Case Study* [Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa].

- Prud'homme, M.-A. (2012). Students Doing Conflict Resolution? A Case Study in a Free School. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(1), 22-33.
<https://doi.org/10.2304/csee.2012.11.1.22>
- Prud'homme, M.-A. (2014). *No School Left Undemocratic: Experiencing Self-Government in a Free School*, 8(16), 21.
- RÉDAQ. (2023a). *Accueil*. RÉDAQ: le réseau des écoles démocratiques au Québec. Récupéré le 7 avril 2021. <http://redaq.ca/ecoles-democratiques/>
- RÉDAQ. (2023b). *Centres d'apprentissage libre*. RÉDAQ: le réseau des écoles démocratiques au Québec. Récupéré le 7 avril 2021. <http://redaq.ca/centres-dapprentissage-libres/>
- RÉDAQ. (2023c). *Écoles démocratiques*. RÉDAQ: le réseau des écoles démocratiques au Québec. Récupéré le 7 avril 2021. <http://redaq.ca/ecoles-democratiques/>
- RÉDAQ. (2023d). *Objectifs*. RÉDAQ: le réseau des écoles démocratiques au Québec. Récupéré le 7 avril 2021. <http://redaq.ca/objectifs/>
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants: contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Calmann-Lévy. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb38819632h>
- RÉPAQ. (2020). *Portrait* |. RÉPAQ : Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. Récupéré le 30 novembre 2022. <https://repaq.org/portrait/>
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 80-81(2-3), 23-30. <https://doi.org/10.3917/lett.080.0023>
- Saint-Fuscien, E. (2017). 5. L'invention pédagogique. Dans *Célestin Freinet* (p. 77-91). Perrin. <https://www.cairn.info/celestin-freinet--9782262036348-p-77.htm>
- Saint-Jean-Paulin, C. (1997). *La contre-culture: Etats-Unis, années 60 la naissance de nouvelles utopies*. Autrement.
- Sarfati, G.-É. (2019). *Éléments d'analyse du discours* (3e éd). Armand Colin.
- Sauvé, L. (2009). Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, 37(2), 1-10.
<https://doi.org/10.7202/038812ar>

- Sawadogo, H. P. (s. d.). *L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/methodes-qualitatives-de-recherche/>
- Schlanger, J. (2000). Quatrième Conversation - Sur l'idée d'une bonne vie. Dans *Sur la bonne vie* (p. 87-110). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/sur-la-bonne-vie--9782130505037-p-87.htm>
- Service public. (2023). *Établissement scolaire privé « hors contrat » : quelles sont les règles ?* Service-Public.fr. Récupéré le 30 novembre 2022. <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33876>
- Sudbury Valley School. (2020). *Theory | Sudbury Valley School*. Sudbury Valley School. Récupéré le 17 avril 2023. <https://sudburyvalley.org/theory>
- Suissa, J. (2001). Anarchism, Utopias and Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 627-646. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00249>
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=273682>
- The Associated Press. (2006, 19 novembre). *No Grades, No Tests At « Free School »*. <https://www.cbsnews.com/news/no-grades-no-tests-at-free-school/>
- Valeeva, R. A. et Kasimova, R. Sh. (2015). Alternative Educational System Sudbury Valley as a Model for Reforming School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 274-278. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.766>
- von Duyke, K. S. (2013). *Students' Autonomy, Agency and Emergent Learning Interests in Two Open Democratic Schools* [University of Delaware]. <https://pqdtopen.proquest.com/pubnum/3595010.html>
- Williams, M. S. (2002). Représentation de groupe et démocratie délibérative: une alliance malaisée. *Philosophiques*, 29(2), 215-249. <https://doi.org/10.7202/006252ar>
- Wilson, M. A. F. (2015). Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 10(2), 121-136. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.959978>
- Wilson, M. A. F. (2016). The Traces of a Radical Education: Neoliberal Rationality in Sudbury Student Imaginings of Educational Opportunities. *Critical Education*, 7(6). <https://doi.org/10.14288/ce.v7i6.186143>

Wilson, M. A. F., Convertino, C., Brown, A. et Fillion Wilson, M. A. (2017). Neoliberal ideology in a private Sudbury school. *Policy Futures in Education*, 15(2), 170-184. <https://doi.org/10.1177/1478210315610256>

Wodak, R. (2013). *Critical Discourse Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446286289>

Wodak, R. et Meyer, M. (dir.). (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd edition). Sage.

Young, I. M. (2011). La démocratie délibérative à l'épreuve du militantisme. *Raisons politiques*, n°42(2), 131-158.

CORPUS

Alternature. Alternature: centre d'apprentissage libre. s. d.

Alternature, [@AlterNature - Centre d'apprentissage libre]. (2021). *AlterNature - Centre d'apprentissage libre*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100064471434910>

Arborescence. (2020). *Nouveau Centre d'apprentissage libre en forêt*. Gofundme. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://www.gofundme.com/f/nouveau-centre-dapprentissage-libre-en-foret>

Arborescence, [@calefarborescence]. (2020). *Arborescence : Centre d'apprentissage libre en forêt*. Instagram. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://www.instagram.com/calefarborescence/>

- Arborescence, [@Centre d'apprentissage libre en forêt Arborescence]. (2020). *Centre d'apprentissage libre en forêt Arborescence*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023. <https://www.facebook.com/ArborescenceCALEFA>
- Beha, C.-M. (2019, 26 novembre). Une éducation basée sur la liberté. *Journal Métro*. <https://journalmetro.com/entrepreneuriat/formation-et-emplois/2401138/education-libre/>
- Champ Libre. (2020a). *À propos*. Champ Libre : centre d'apprentissage libre. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://champlibre.org/a-propos/>
- Champ Libre. (2020b). *Accueil*. Champ Libre : centre d'apprentissage libre. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://champlibre.org>
- Champ Libre. (2020c). *Blog*. Champ Libre : centre d'apprentissage libre. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://champlibre.org/blog/>
- Champ Libre. (2020d). *F. A. Q.* Champ Libre : centre d'apprentissage libre. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://champlibre.org/f-a-q/>
- Champ Libre. (2020e). *Philosophie*. Champ Libre : centre d'apprentissage libre. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://champlibre.org/philosophie/>
- Champ Libre, [@Champ Libre - Centre d'apprentissage libre]. (2019). *Champ Libre - Centre d'apprentissage libre*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023. <https://www.facebook.com/centrechamplibre>
- Élémén'Terre, [@Élémén'Terre centre d'apprentissage]. (2022). *Élémén'Terre centre d'apprentissage*. Facebook. Récupéré le 28 septembre 2022. <https://www.facebook.com/%C3%89%C3%A9menTerre-centre-d-apprentissage-111473161571795/>
- La Buissonnière. (2023a). *Accueil*. La Buissonnière : Espace d'apprentissage naturel. Récupéré le 30 août 2022. <https://www.espacelabuissonniere.org>
- La Buissonnière. (2023b). *Démocratie*. La Buissonnière : Espace d'apprentissage naturel. Récupéré le 30 août 2022. <https://www.espacelabuissonniere.org/democratie>
- La Buissonnière. (2023c). *Les racines buissonnières*. La Buissonnière : Espace d'apprentissage naturel. Récupéré le 30 août 2022. <https://www.espacelabuissonniere.org/racines-buissonnieres>

- La Buissonnière. (2023d). *Philosophie*. La Buissonnière : Espace d'apprentissage naturel. Récupéré le 30 août 2022. <https://www.espacelabuissonniere.org/philosophie>
- La Buissonnière. (2023e). *Questions fréquentes*. La Buissonnière : Espace d'apprentissage naturel. Récupéré le 30 août 2022. <https://www.espacelabuissonniere.org/questions-frequentes>
- La Buissonnière, [@La Buissonnière - Espace d'apprentissage naturel de Sherbrooke]. (2019). *La Buissonnière - Espace d'apprentissage naturel de Sherbrooke*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023. <https://www.facebook.com/espacelabuissonniere>
- Le Bastion vert, [@Le Bastion Vert, centre d'apprentissage libre]. (2021). *Le Bastion Vert, centre d'apprentissage libre*. Facebook. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100072454578486>
- Leroux, B. (2023, 1^{er} mars). AlterNature prône l'apprentissage libre des jeunes [Entrevue]. Dans Ici Première, *En direct*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/en-direct/segments/entrevue/434442/ecole-maison-parents-enfants-education>
- Les Semences d'étoiles, [@Les Semences d'Étoiles - centre d'apprentissage libre]. (2020). *Les Semences d'Étoiles - centre d'apprentissage libre*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023. <https://www.facebook.com/etoillessemences>
- L'Hêtre Libre. (2021). *Campagne de sociofinancement organisée par Emmanuelle Gaucher : L'Hêtre Libre, Centre libre d'apprentissage*. Gofundme. Récupéré le 1er août 2022. <https://www.gofundme.com/f/lhêtre-libre-centre-libre-dapprentissage>
- L'Hêtre Libre. (2023a). *À propos*. L'Hêtre Libre. Récupéré le 28 septembre 2022. <https://lhêtrelibre.ca/%C3%A0-propos>
- L'Hêtre Libre. (2023b). *Accueil*. L'Hêtre Libre. Récupéré le 28 septembre 2022. <https://lhêtrelibre.ca/>
- L'Hêtre Libre. (2023c). *Boutique*. L'Hêtre Libre. Récupéré le 28 septembre 2022. <https://lhêtrelibre.ca/boutique>
- L'Hêtre Libre, [@L'Hêtre Libre, centre libre d'apprentissage et de loisirs]. (2022). *L'Hêtre Libre, centre libre d'apprentissage et de loisirs*. Facebook. Récupéré le 28 septembre 2022. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100083538483842>
- L'Hêtre Libre, [@lhêtrelibre]. (2023). *L'Hêtre Libre, centre libre d'apprentissage et de loisirs*. Instagram. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://www.instagram.com/lhêtrelibre/>

- Masbourian, P. (2020, 28 janvier). L'école démocratique : quand les enfants décident [Webradio]. Dans Société Radio-Canada (prod.), *Tout un matin*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/tout-un-matin/segments/chronique/152739/ecole-democratique-centre-apprentissage-fonctionnement>
- Mont-Libre. (2016a). *Accueil*. Mont-Libre : centre éducatif agile de Montréal. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://montlibre.org>
- Mont-Libre. (2016b). *Fonctionnement du centre*. Mont-Libre : centre éducatif agile de Montréal. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://montlibre.org/fonctionnement-du-centre/>
- Mont-Libre. (2016c). *Notre philosophie*. Mont-Libre : centre éducatif agile de Montréal. Récupéré le 1^{er} août 2022. <https://montlibre.org/notre-philosophie-2/>
- Mont-Libre, [@Mont-Libre]. (2016). *Mont-Libre: Centre éducatif agile de Montréal [Facebook]*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023. <https://www.facebook.com/montlibre>
- Mont-Libre, [@mont.libre]. (2024). *Mont-Libre*. Instagram. Récupéré le 11 janvier 2024. <https://www.instagram.com/mont.libre/>
- Péloquin, T. (2022a, 6 septembre). Non-scolarisation: Une enfance buissonnière. *La Presse*, Enquêtes. <https://www.lapresse.ca/actualites/enquetes/2022-09-06/non-scolarisation/une-enfance-buissonniere.php>
- Péloquin, T. (2022b, 7 septembre). Non-scolarisation: Les centres d'apprentissage libre se multiplient. *La Presse*, Enquêtes. <https://www.lapresse.ca/actualites/enquetes/2022-09-07/non-scolarisation/les-centres-d-apprentissage-libre-se-multiplient.php>
- Péloquin, T. (2022c, 5 octobre). École à la maison: Des familles poursuivent Québec. *La Presse*, Éducation. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2022-10-05/ecole-a-la-maison/des-familles-poursuivent-quebec.php>
- Racines Nomades. (2023). *Accueil*. Racines Nomades. Récupéré le 19 août 2022. <https://www.racinesnomades.ca>
- Racines Nomades. (2022a). *Blog*. Racines Nomades. 19 août 2022. <https://www.racinesnomades.ca/blog>
- Racines Nomades. (2022b). *Boutique : matériel pédagogique*. Racines Nomades. 19 août 2022. <https://www.racinesnomades.ca/shop>

Racines Nomades [@Racines Nomades - La Classe Nature]. (2020). *Racines Nomades - La Classe Nature*. Facebook. Récupéré le 16 novembre 2023.
<https://www.facebook.com/racinesnomades>