

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES
D'«ÉDUCATION À DOMICILE» :
VERS UNE ÉCO-ÉDUCATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR

THIERRY PARDO

AOÛT 2009

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.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°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.»

Pour Lyhèm et en mémoire de mon papa.

REMERCIEMENTS

Tout d'abord je tiens à remercier l'équipe de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement pour toutes les discussions, commentaires et interrogations qui ont su me pousser plus avant dans ma réflexion afin de toujours affiner mon propos.

Bien entendu j'adresse un remerciement tout particulier à Lucie Sauvé qui sait si bien accompagner nos démarches en respectant tous les recoins de nos différences sans jamais céder à la facilité ou baisser l'exigence de la rigueur et de la qualité. Isabel Orellana, Tom Berryman et Anne-Marie Legault ont aussi particulièrement porté attention à mon projet pour le faire évoluer et m'empêcher de tomber dans les travers où me pousse parfois mon esprit batailleur. Merci à Valérie Lacourse pour son accompagnement précieux et ses conseils avisés.

Je remercie chaleureusement les familles qui m'ont reçu chez elles. Pas une n'a déçu mes attentes. J'ai apprécié chacune de mes rencontres. Je dois remercier à ce titre Nadège Marcoux, Line Légaré, Catherine Rixon et encore Tom Berryman pour m'avoir suggéré ces riches rencontres. Je remercie également Christine Brabant pour avoir accompagné mes premiers pas dans cette recherche par sa fine connaissance du sujet et son implication dans le milieu de la recherche.

Je dois remercier également Christiane Gohier et Frédéric Legault pour avoir si bien cerné l'originalité de mon parcours et m'avoir soutenu quand même.

Je tiens également à remercier Valérie Blanchette pour m'avoir accompagné dans la construction de ma proposition d'éco-éducation. Le résultat final, je dois l'avouer est plus le nôtre que le mien.

Merci à Mireille Saint-Pierre pour son support technique.

Et enfin j'adresse avec tendresse un beau merci à Laurie qui m'a toujours soutenu et a permis à mes élucubrations de devenir un projet de recherche. Bien sûr, à Lylhèm qui est une inspiration de tous les instants et à Patrick pour avoir alimenté ma réflexion par ses reportages mais aussi par son parcours hors des sentiers battus.

AVANT-PROPOS

Moi, qui ai fait de très longues études, j'ai toujours été un très mauvais élève. Je n'ai jamais aimé l'école et ma dette est très faible envers elle. J'ai traversé le système en essayant qu'il me nuise le moins possible. J'ai fait mon temps, j'ai payé le prix comme on dit. Mes études n'étaient pas une fin, elles étaient un chemin.

(Bouchard, 2001, p.115)

Avant même d'entreprendre quelque aventure universitaire que ce soit, je me dois, pour quiconque aurait à lire les lignes qui suivent, ainsi que pour moi-même, de clarifier la situation depuis laquelle je vous entretiens. Ma position particulière, sans doute très inhabituelle dans le milieu universitaire, est bien plus qu'un biais. Je n'ai pas construit mon parcours dans le domaine universitaire, je l'ai construit aux détours de mes aventures, des plus périlleuses aux plus marginales. Je ne vous ferai donc pas la liste de mes travers personnels, ils seraient trop nombreux, trop présents et laisseraient penser qu'une trajectoire rectiligne eût été possible. Je tenterai plutôt de vous décrire le paysage qui s'offre à mes yeux et dans lequel je m'immerge au moment de rédiger ces lignes. Je ne vous demande pas nécessairement de vous laisser convaincre, je demanderai au lecteur volontaire de faire simplement un effort d'imagination pour ne pas que ma description paraisse saugrenue, et ma réflexion, un billet d'humeur.

Mon chemin a commencé par un divorce. Mon divorce avec le système scolaire. Avouons-le, cela n'avait jamais été un mariage d'amour. Les inconvénients que nous nous créions mutuellement dépassaient de loin le bénéfice retiré. Comme dans ces couples épuisés, les longs silences obstinés alternaient avec les coups de colère exagérés. Peu de gestes d'affection de part et d'autre. L'écrasante noria de l'habitude. Mais le pire était sans doute que j'étais un garçon curieux, doué d'une bonne

mémoire et d'un raisonnement certain. Je me considérais donc comme un enfant plutôt favorisé. Pourquoi alors une telle distance avec l'école ? J'ai toujours été incapable de me considérer comme l'élément d'une masse. Incapable de rester assis en silence huit heures par jour. Incapable d'apprendre quelque chose dont je ne voyais pas la signification finale. Incapable d'être obéissant par obéissance. Incapable de manifester un respect de principe lié au seul statut de l'enseignant. J'étais donc un mauvais élève avec des notes correctes. J'ai certainement fatigué mes professeurs plus qu'ils ne le méritaient, mais la réciprocité est, je le crains, encore plus vraie. J'en garde sans doute une certaine amertume qui influencera mon propos.

...ces femmes et ces hommes auront tout de même passé une ou plusieurs années de leur jeunesse, là, assis devant nous. Et ce n'est pas rien, une année de scolarité fichue : c'est l'éternité dans un bocal. (Pennac, 2007, p.71)

Mais voilà, j'en avais fini avec l'école à dix-huit ans et je devais miser sur d'autres circuits pour me tailler une place dans la société. Tant bien que mal, j'y suis arrivé et les chemins de traverses étant par nature imprévisibles me voilà quelque vingt-ans plus tard, postulant à la maîtrise en éducation. A l'instar de Pennac (2007, p.57), « j'ai toujours pensé que l'école, c'était d'abord les professeurs. Qui donc m'a sauvé de l'école, sinon trois ou quatre professeurs ? » Il n'est nul besoin de les citer ici, ils ne sont pas si nombreux. Ils se reconnaîtront. C'est avec certitude, cette main tendue qui m'offre aujourd'hui la chance de me réconcilier. Non pas de me remarier avec un système trop différent, mais de réussir de façon rétroactive un divorce à l'amiable.

Ceci étant dit, je reste convaincu que dans le paysage éducatif que je contemple, l'école n'occupe qu'une petite place. L'armée anonyme des pédagogues quotidiens, en dehors des circuits reconnus, qui mendient les miettes des subventions ministérielles, et que l'école regarde de haut, comme si eux n'avaient pas étudié, comme s'ils n'étaient pas confrontés aux mêmes défis pédagogiques, aux mêmes

publics difficiles, souvent dans des conditions moins favorables et pour des salaires misérables, ces pédagogues-là sont mes frères et mes sœurs de misère. Mes compagnons d'infortune, acteurs d'Organismes Sans But Lucratif avec qui j'ai partagé le pain noir de la non reconnaissance, le mépris des « professionnels ».

Alors pardonnez-moi si mon propos est teinté plus que de raison, dans un travail comme celui-là, de cette couleur un peu revendicatrice, surmontée d'une pointe douce-amère. C'est plus qu'un biais personnel, c'est le paysage que je contemple en me retournant sur vingt années de carrière d'éducateur.

Et puis l'avenir? Depuis mon point de vue, je ne suis plus seul. Un petit être m'accompagne. C'est mon fils, et j'ai accepté la responsabilité de l'éduquer. La paternité est partie prenante de mon parcours. Cet enfant ne fait pas partie du paysage, il est juché sur mes épaules, et pour quelques années encore, il est condamné à regarder dans la même direction que ses parents. Ai-je ressenti le besoin de clarifier mon expérience à l'aube de cette paternité? La psychanalyse serait sans doute mieux placée pour répondre. Mais voilà, un mémoire pour guérir, chercher, innover et offrir peut-être une proposition éducative. Un repère sur la route.

A propos de « l'éducation à domicile »

Il ne sera pas très compliqué de comprendre, pour quiconque lira les lignes qui suivent, que je suis un partisan de « l'éducation à domicile ». Cependant je n'en suis pas un partisan inconditionnel. Nombre de discussions à différentes étapes de ma recherche et de ma rédaction ont su amender mon enthousiasme par de sages précautions. Bien sûr, les rencontres avec Lucie Sauvé, les échanges avec Tom Berryman ou les discussions avec mes collègues ont été fécondes, mais c'est à Anne-Marie Legault que je dois mes recherches d'arguments les mieux étayés. Pour répondre donc aux inquiétudes et aux éventuelles dérives que pourrait engendrer mon

analyse, je me dois de clarifier plusieurs points. J'assume en cela le devoir du chercheur devant la responsabilité sociale de sa recherche.

Les limites de « l'éducation à domicile »

Il est bien évident que toute proposition porte à ses extrémités les limites de sa pertinence :

- D'un côté, chaque parent n'a pas les ressources financières, intellectuelles, sociales pour éduquer de façon satisfaisante son enfant à temps plein. La détresse sociale de certaines familles justifie amplement la protection que l'école offre aux enfants. Dans ce cas, le partage de la responsabilité éducative entre la famille et la société est un bienfait sans doute incontestable;
- D'autre part, la proposition de « l'éducation à domicile » peut permettre une éducation étroite, socialement déconnectée, dans laquelle les parents poussent jusqu'à l'excès des principes religieux, sociaux ou culturels qu'ils pensent bons pour leur enfant, mais dont l'actualité vient rappeler régulièrement les dérives.

L'étude que je propose ne saurait servir de caution aux extrémismes de tous bords. Quiconque l'utiliserait en ce sens dénaturerait la volonté d'ouverture et de compréhension qui imprègne, j'ose le croire, ce document.

La dialectique école publique/école privée

Même si mon propos peut être dur pour le quasi-monopole éducatif qu'impose le modèle scolaire, il ne se situe à aucun moment dans la dialectique qui opposerait un système d'éducation public à un système privé. Bien entendu, l'initiative des parents qui souhaitent prendre en charge l'entièreté de l'éducation de leurs enfants est une démarche familiale appartenant à la sphère du privé qui affaiblit sans doute la proposition publique de l'éducation de masse. Pourtant, il n'y a dans mon propos

aucune ligne qui pourrait faire penser que je souhaite transférer dans les mains d'un système privé la responsabilité éducative de l'état. Mes critiques touchent à l'organisation, à la pédagogie, à l'environnement restreint de la classe et au système de sélection en vigueur dans le système formel. Le fait que ces écoles soient gérées par des fonds publics ou privés ne change en rien la critique que j'adresse au système. Mes propos se situent sur un autre terrain et toute autre interprétation serait abusive.

La dialectique individu/société

La proposition de l'éducation à domicile peut être déstabilisante dans la mesure où elle montre que certains individus dénoncent le compromis sociétal. Ce compromis assure un bien-être moyen à ceux qui jouent le jeu de la société, parfois au détriment de l'intégralité de leurs désirs, certains diraient de leurs « caprices ». Ainsi, même si on sait que l'école n'est pas parfaite, la solidarité sociétale permet à chacun d'avoir une scolarité et sans doute une éducation minimale. Le fait de ne pas jouer le jeu du compromis peut paraître égoïste, voire laisser la porte ouverte à certains (et sans doute aux plus nantis) de ne pas jouer le jeu de la solidarité collective sous prétexte qu'ils peuvent se passer de la société pour assurer leur « bien-être ». Cette critique est dotée d'un véritable bon sens et d'un authentique bien-fondé. Toutefois, on peut penser que certaines personnes ne se sentent pas à l'aise au sein de la décision collective. Ces personnes pourraient trouver abusif que l'état inféode son aide au suivi de règles. En somme, on peut considérer comme une atteinte à la liberté que les gouvernements n'assument les frais que de ceux qui veulent bien se laisser docilement gouverner. Quelles voies s'offrent alors à un citoyen pour changer ce qui ne lui convient pas dans le système ?

- La voie politique : gravir les échelons de la responsabilité pour changer le système de l'intérieur ;

- La voie associative : faire émerger à travers les associations ou les syndicats un contre-pouvoir de nature à influencer les décideurs ;
- La voie des alternatives : inventer d'autres types de solutions. C'est ce que « Communauto » propose en lieu et place de la possession individuelle d'un véhicule. C'est ce que l'Agriculture Soutenue par la Communauté propose en lieu et place de la consommation de produits issus de l'industrie agro-alimentaire qui, pourtant, assure l'accès aux produits alimentaires de base... et c'est ce que l'éducation à domicile propose à sa façon, en lieu et place d'un système qui ne peut être satisfaisant à tous égards.

Et puis l'éducation à domicile n'est pas un système parfait et généralisable à tous, quelles que soient les conditions. Comme d'ailleurs n'importe quelle proposition, dont sans doute celle de l'école formelle. Mais si la volonté, les moyens et les aptitudes sont regroupés, pourquoi ne pas considérer avec ouverture et sérénité, comme une proposition d'inventivité sociale, l'initiative des parents qui, ayant choisi d'accueillir dans leur couple un enfant, entreprennent de l'éduquer eux-mêmes et trouvent le temps nécessaire pour le faire.

Il importe ici de préciser que les termes « éducation à domicile » ou « école à la maison » sont utilisés dans ce document pour désigner **la prise en charge à temps plein par les parents, non seulement de l'éducation familiale mais également de l'instruction et de la socialisation des enfants en lieu et place de la fréquentation scolaire**. Je reviendrai largement, dans le cadre théorique, sur le choix d'un terme approprié et sur toutes les réserves que m'inspirent ceux d' « école à la maison » ou d' « éducation à domicile ». Toutefois, par souci de ne pas trop alourdir ce document et conformément aux habitudes prises dans ce domaine, j'utiliserai ces appellations.

Le choix rédactionnel

Il peut être surprenant pour quiconque parcourt régulièrement des mémoires de maîtrise de trouver l'un d'entre eux rédigé à la première personne. Je suis tout à fait conscient que cette forme est plus traditionnellement réservée à l'essai. Cependant, j'ai choisi de ne pas porter le masque de l'objectivité, pour laquelle je garde une certaine réserve dans une étude appartenant au champ des sciences de l'éducation. Étant nous-mêmes des sujets, je ne considère pas l'objectivité comme un idéal à atteindre. En revanche, j'essaierai d'être le plus transparent et le plus rigoureux possible sur les facettes de ma subjectivité et c'est ce à quoi cet avant-propos tente de contribuer. Le « nous » de modestie (ou de majesté) me paraît un peu désuet et peu fidèle à la réalité. Les phrases neutres (sans « je » ni « nous ») me paraissent trop proches de cette supposée objectivité avec laquelle je ne suis pas à l'aise. Il me reste à utiliser la première personne du singulier, non par excès d'orgueil, mais par honnêteté envers moi-même et quiconque lira ce document.

Des sources d'inspiration...

Ma recherche, ma recension d'écrits, mes entretiens, mon intérêt pour l'éducation et particulièrement ses voies alternatives datent très certainement de la souffrance ressentie dans mes années scolaires. Je me revois encore à treize ans sur les marches de l'école, à dévorer *Libres enfants de Summerhill* au lieu d'aller en classe. A dix-huit ans, j'ai partagé durant tout un hiver l'existence de groupes qui avaient choisi de vivre en forêt et d'y éduquer leurs enfants, et bien plus tard, j'hébergeai sur un terrain dont j'avais la charge, la famille saltimbanque du cirque *Pacotille* dont aucun des quatre enfants n'est jamais allé à l'école. Le père, enseignant diplômé, était le clown de leur cirque itinérant. Je voyage depuis longtemps avec l'œuvre d'Ivan Illich dans mes bagages, et c'est pour me consoler d'un chagrin scolaire supplémentaire que ma mère m'offrit un livre de Sénèque au détour de mes dix ans. Voilà donc pourquoi il m'est souvent difficile de retracer mes sources et les fondements de ma vision. Voilà également pourquoi j'ai un peu de mal à isoler comme « recherche officielle » ce que

j'aurai appris dans le cadre de mon parcours en maîtrise. C'est un continuum riche et fécond, mais qui ne représente somme toute qu'une petite partie de ma quête.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	v
LISTE DES FIGURES.....	xvii
LISTE DES TABLEAUX.....	xviii
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I UNE PROBLÉMATIQUE : le monopole de l'institution scolaire comme obstacle à l'alternative éducative.....	7
1.1 L'éducation, porteuse de valeurs universelles ?.....	7
1.2 L'école ou l'éducation réifiée	11
1.3 La réification : Genèse d'une notion.....	13
1.3.1 Marx et Lukàcs	13
1.3.2 Berger et Luckmann	14
1.4 Les étapes d'une éducation réifiée	16
1.5 La rationalisation de la « force d'apprendre »	18
1.6 La sédimentation de l'idée scolaire.....	21
1.7 Les fondements de l'école « hors-sol ».....	23
1.7.1 L'école, une curiosité historique.....	24
1.7.2 L'école, une curiosité sociale	26
1.7.3 L'école, une curiosité pédagogique	28
1.7.4 L'école, fille de la société industrielle ?	31
1.8 Au-delà de l'évidence	33
CHAPITRE II ÉTAT DE LA QUESTION.....	36
2.1 Le cadre juridique	36
2.2 Les sources documentaires.....	38
2.3 Le portrait des familles : le « qui ? ».....	39
2.4 Les raisons d'un choix : le « pourquoi ? »	40
2.5 Les pratiques : Le « comment ? »	46
2.6 Le but, les questions de recherche et les objectifs	48

CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE	50
3.1 Les mouvements d'éducation alternative et le mouvement de l'Éducation Nouvelle	50
3.2 Les représentations et pratiques	52
3.4 Une réalité éducative	58
3.5 Quel contexte pour l'éducation ?	59
3.6 Vers une éco-éducation	62
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE	69
4.1 Le type de recherche	69
4.2 Le pôle épistémologique	69
4.3 L'étude multi-cas	70
4.5 La sélection des participants	72
4.6 La cueillette de données	72
4.7 La consignation des données d'entrevues et d'observations	73
4.8 L'analyse des données	73
4.9 Les limites méthodologiques de la recherche	74
CHAPITRE V RÉSULTATS et éléments de discussion	75
5.1 Présentation des lieux et des cas étudiés	75
5.2 Les fondements de l'action éducative	80
5.2.1 Une conception de l'éducation	81
5.2.2 Le but de l'éducation	82
5.2.3 La vision du rôle des parents	83
5.2.4 La qualité de vie	84
5.2.5 L'appellation	85
5.3 Les lieux	87
5.3.1 L'aménagement de l'espace éducatif à l'intérieur du domicile	87
5.3.2 L'environnement	88
5.3.3 Les sorties	89
5.4 Le choix des contenus d'apprentissage	91
5.5 Les moments formalisés et informels, la journée type	93
5.6 Les approches et stratégies	95
5.6.1 Une diversité des approches et des stratégies	95

5.6.2 L'approche par projets : projets familiaux, projets de groupe, projets de voyages	98
5.7 Des pratiques éducatives en lien avec les représentations	100
5.8 Les liens entre lieux et pratiques	102
5.9 Les ressources	105
5.9.1 Les modèles pédagogiques	106
5.9.2 Le réseau : groupes et personnes ressources.....	107
5.9.3 Les ressources pédagogiques : place d'Internet, des livres, des jeux	110
5.10 Les résultats de « l'éducation à domicile »	111
5.10.1 Les conditions de réussite	111
5.10.2 Les réussites.....	113
5.10.3 Les difficultés	114
5.10.4 Les défis.....	115
CHAPITRE VI DISCUSSION GÉNÉRALE	117
6.1 Des considérations méthodologiques	117
6.2 Des considérations sémantiques.....	118
6.3 Une liberté d'éduquer pour éduquer à la liberté !	118
CONCLUSION	121
APPENDICE A GUIDE D'ENTREVUE	124
APPENDICE B POUR UNE ÉCO-ÉDUCATION.....	126
Activité : Fabrication et dégustation de Sushis	130
RÉFÉRENCES.....	138

APPENDICE A.....	124
GUIDE D'ENTREVUE.....	124
APPENDICE B.....	126
POUR UNE ÉCO-ÉDUCATION.....	126
RÉFÉRENCES.....	138

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1 Essai de cartographie des diverses appellations	57
Figure 3.2 Champ notionnel de « Éducation » (vers un réseau notionnel)	58
Figure 3.3 Les trois sphères interreliées du développement personnel et social	65
Figure 3.4 Positionnement du terme éco-éducation	66
Figure 6.1 Schéma synthèse illustrant les sphères d'influence des pratiques éducatives	120
Figure B.1 Diagramme à colorier par période d'activité	132

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Comparaison des univers du travail en usine et d'éducation à l'école.....	20
Tableau 2.1 Présentation des objectifs	49
Tableau B.1 Exemple d'activité.....	130

RÉSUMÉ

Dès que l'on s'intéresse à la question éducative, le modèle scolaire porté par son imposant déploiement vient très souvent occuper une place centrale dans les débats jusqu'à parfois imposer la confusion entre « école » et « éducation ». Cet état de chose atrophie certainement l'inventivité sociale mise au service de l'éducation et se dresse en obstacle à l'alternative éducative. Une libre réflexion au sujet de l'éducation souhaitant explorer d'autres voies que celles proposées (imposées?) par l'institution scolaire se doit de passer par une phase préalable consistant à déconstruire l'évidence scolaire. Apparaissent alors une diversité de propositions, dont celle de « l'éducation à domicile ». Souvent méconnue, cette alternative éducative offre une liberté pédagogique sans doute sous-estimée. Cette étude, réalisée au moyen d'entrevues individuelles en profondeur, permet de dresser le contour des représentations et surtout, pour la première fois au Québec, celui des pratiques d'« éducation à domicile ». Contrairement à ce que sous-entendent les appellations « éducation à domicile » ou « école à la maison », l'éducation des enfants non scolarisés des familles rencontrées ne se cantonne pas au strict cadre du logement. Bien au contraire, toutes les possibilités de l'habitat, de l'*oïkos* au sens écologique du terme, sont largement utilisées à des fins éducatives. Nous pouvons alors parler d'une « éco-éducation » dans laquelle les parents évoluent en fonction de leurs valeurs et d'un environnement naturel et social propice au développement de leur(s) enfant(s). Cette étude met au jour la richesse et la diversité des approches et stratégies éducatives déployées par les familles.

Mots clés : « éducation à domicile », pratiques éducatives, éco-éducation.

INTRODUCTION

A qui appartient la responsabilité éducative des enfants ? A l'état, à la société, aux parents...? En y réfléchissant attentivement, la question est loin d'être simple. Dans la plupart des sociétés dites « traditionnelles » la question ne se pose pas. Les écoles sont souvent un luxe que les familles peinent à offrir à leurs enfants pour des questions de moyens, d'exigences de la vie quotidienne ou d'éloignement géographique. La scolarisation est pourtant présentée dans ces sociétés comme un objectif à atteindre, reléguant en cela l'éducation familiale au rang des archaïsmes qu'il faudra rapidement dépasser. Dès lors, l'expérience pédagogique construite dans le creuset de ces sociétés « traditionnelles » éprouvera le plus grand mal à trouver une certaine forme de validité.

Dans nos sociétés industrialisées, l'école occupe une place pour le moins privilégiée dans l'offre éducative. Aller à l'école est devenu une sorte d'évidence dont on peut discuter les modalités d'exécution mais dont il est inconvenant de remettre en cause le bien-fondé.

Pourtant plusieurs voix divergentes se font entendre. A la suite du mouvement des écoles alternatives, certains parents, assumant un choix plus radical, décident de ne pas envoyer leur enfant à l'école. Combien sont-ils au Québec ?

En visitant le site Internet de l'Association Québécoise pour l'Éducation à Domicile, on apprend qu'il y aurait entre 2 500 et 5 000 enfants au Québec qui ne fréquentent pas d'établissement scolaire, leurs parents ayant choisi de les éduquer à la maison. Ce que l'on apprend surtout, au regard de l'imprécision de ce chiffre, c'est que nous naviguons dans un monde d'incertitudes. Bien sûr, le phénomène n'est pas nouveau, certaines études ayant vu le jour à l'échelle canadienne, d'autres aux États-Unis (Ray,

2006 ou en France Hueber, 2003). Mais pour l'essentiel ce champ reste largement inexploré au Québec. Ellen Dubé (2004) est la première à réaliser un travail universitaire sur ce phénomène au Québec. Elle explore les croyances sociales et religieuses des familles en rapport avec leur décision de pratiquer « l'éducation à domicile ». Ellen Dubé sera suivie de Christine Brabant (2004) qui propose une vision d'ensemble sur le profil des familles ayant choisi cette option et explore les raisons de leur choix. Il ressort, entre autres, de l'examen de ces recherches la difficulté de comparer les contextes canadiens ou états-uniens avec la réalité québécoise sur le phénomène de l'éducation à domicile. La littérature de recherche pertinente à mon notre objet d'étude est donc pour le moins extrêmement rare.

Évoquant souvent autour de moi le phénomène de ce que la plupart appellent « l'école à la maison », il m'apparaît évident que le plus grand flou entoure cette question dans la tête de nos concitoyens. Est-ce légal ? Les enfants peuvent-ils rejoindre le système scolaire ? Comment se font les évaluations ? Faut-il déclarer cette pratique auprès de la commission scolaire ? Y a-t-il un rapport avec les écoles clandestines... ? A qui appartient la responsabilité éducative et l'état a-t-il son mot à dire ? Il semble suspect que la responsabilité éducative puisse appartenir exclusivement aux parents. Les zones d'incertitudes ne manquent pas. Nous verrons toutefois par la suite que les questions les plus techniques trouvent des réponses précises et de façon relativement documentée.

Mais au delà de ces questions juridiques ou techniques, il reste pertinent d'explorer les aspects philosophiques, sociaux, pédagogiques du champ de « l'éducation à domicile » et d'enrichir notre connaissance à ce sujet sans pour autant normaliser ce champ, au point d'en faire une pratique stéréotypée. Car en gagnant en rigidité, « l'éducation à domicile » perdrait la souplesse qui fait son intérêt. Le but d'une recherche sur ce sujet est de réduire de façon significative les préjugés, mais aussi de pouvoir fournir les informations et arguments nécessaires aux parents qui doivent très

souvent justifier leur choix auprès de leur entourage ou de la commission scolaire. En construisant du savoir sur les acteurs et leurs pratiques éducatives, il sera sans doute plus facile de dialoguer à égalité de considération avec l'éducation institutionnelle, et de redonner une crédibilité sociale et pédagogique à un choix qui, pour être marginal aujourd'hui, correspond quand même à l'essentiel de l'histoire éducative de l'humanité.

Il est à noter que « l'école à la maison » semble faire de plus en plus d'adeptes. Les raisons sont multiples et métissées. La recherche concernant le phénomène des enfants non scolarisés en est encore à son stade embryonnaire au Québec. Les mémoires de maîtrise d'Ellen Dubé (2004) et de Christine Brabant (2004), comme mentionné plus haut, constituent à ma connaissance les seules sources universitaires spécifiquement consacrées à cette pratique au Québec. Elles ne permettent certes pas de répondre à toutes les interrogations et les questions en suspens sont encore nombreuses. Ces auteures défrichent néanmoins le terrain en clarifiant le profil des familles et les raisons de leur option. Après le « qui ? » et le « pourquoi ? » reste sans doute à explorer le « comment ? »

D'abord, on peut observer « l'école à la maison » est un terme très certainement impropre puisque les familles ne semblent pas recréer chez elles un contexte scolaire. Mieux encore l'éducation ne semble pas, selon différents témoignages, se cantonner à l'intérieur de la maison.

Contrairement à ce que sous-entendent ces appellations, l'éducation à domicile n'est généralement pas confinée au domicile familial, non plus qu'elle ne tente toujours de reproduire le modèle scolaire. Contrairement, les études visant à décrire cette pratique (Lines, 2000; Ray, 1994), dépeignent une forme d'éducation qui fait grand usage de la collectivité que sont les connaissances et les ressources des amis, du voisinage, de la parenté ainsi que celles des bibliothèques, des centres récréatifs et sportifs, des musées, des galeries d'art,

des commerces et organismes locaux, sans oublier, depuis quelques années de l'Internet (Brabant, 2004, p.92).

Il semblerait donc que « l'école à la maison » soit davantage une « éducation dans la communauté éducative et dans l'environnement » Dans le cadre d'un travail de maîtrise en éducation, une étude approfondie des pratiques pourrait alors donner des pistes pour mieux connaître et comprendre ce phénomène.

Au premier chapitre de ce mémoire, je dresserai les contours d'une problématique : **l'imposant déploiement du modèle scolaire comme obstacle à l'inventivité et à la réalisation de l'alternative éducative.** L'éducation (parfois confondue avec l'école elle-même) est présentée comme porteuse de valeurs universelles. Je m'attarderai donc sur l'idée d'universalité. S'il s'avérait en effet que l'école soit porteuse d'un projet universel, il nous faudrait clarifier cette question d'importance.

Chaque peuple eut ses danses de la pluie et ses rites d'initiations, mais jamais un rituel qui clamait sa validité universelle, une procédure se présentant elle-même comme destination inévitable pour tout le monde, dans tous les pays (Illich, 2004, p.254).

Porter un regard critique sur l'institution scolaire permettra sans doute d'amender sa prétention universelle. Ce regard adoptera une posture qui porte à concevoir l'institution comme une proposition éducative parmi d'autres. Je m'attarderai pour cela au processus de réification qui tend à objectiver la proposition éducative de l'école.

Je présenterai ensuite ma position sur le phénomène scolaire au regard de la perspective historique, et j'insisterai sur l'apparition toute récente de l'éducation de masse dans notre histoire éducative. Je présenterai l'école dans une perspective sociale et m'attarderai sur un certain paradoxe : l'un des arguments forts en faveur de l'école est la socialisation des enfants. Mais par ailleurs, l'un des arguments majeurs

des parents qui n'envoient pas leurs enfants à l'école est le refus du genre de socialisation proposé par le système scolaire. Nous examinerons également la proposition scolaire formelle d'un point de vue pédagogique. Pour finir, nous tenterons de donner un éclairage sur les raisons de l'implantation massive de la scolarité en nous appuyant sur l'exemple de la France.

Une fois la problématique du modèle scolaire comme obstacle à l'inventivité éducative établie, je dresserai le portrait des connaissances actuelles sur la question de « l'éducation à domicile » au Québec. Je clarifierai ensuite le but et les objectifs de cette recherche.

Dans le chapitre présentant le cadre théorique de cette étude, je donnerai les clefs de lecture et de compréhension théorique de ma recherche. Les notions de représentations et de pratiques y seront définies. J'analyserai les termes les plus couramment employés pour désigner le phénomène de « l'éducation à domicile » en essayant de porter sur eux un regard de linguiste et en essayant d'évaluer si les termes habituels « d'école à la maison », « d'éducation à domicile » ou d'*unschooling* correspondent effectivement à la réalité qu'ils désignent. Je crois en effet que la recherche du terme approprié pour qualifier précisément les pratiques est au cœur de cette recherche. Dans le but de se repérer parmi les initiatives qui ont eu à cœur d'intégrer l'environnement dans leurs pratiques éducatives je présenterai quelques unes d'entre elles afin de mieux situer les résultats de cette recherche.

Au chapitre portant sur la méthodologie, j'expliquerai les fondements, approches et stratégies de la méthodologie de recherche choisie. Au chapitre 5, je présenterai les résultats de mes rencontres avec les familles, suivi d'une analyse de nature à mieux connaître et comprendre les fondements, pratiques et enjeux des choix éducatifs des familles observées.

Afin de bien saisir l'articulation générale de ce document, il sera sans doute utile de ne pas perdre de vue que tout au long de cette réflexion, deux préoccupations entrelacées s'interpellent mutuellement. D'une part, la recherche théorique et l'analyse sémantique des termes habituellement utilisés pour qualifier le phénomène de « l'éducation à domicile » permettront à cette recherche de poser un regard nouveau sur ce phénomène. D'autre part, la recherche de terrain devra donner une idée plus précise des pratiques éducatives adoptées par les parents qui éduquent leurs enfants à plein temps. Les résultats de ces deux volets de la recherche permettront d'enrichir la démarche visant à en donner une définition et une appellation légitime. J'avancerai alors une proposition d'appellation en argumentant pourquoi elle me semble rendre davantage justice à l'ingéniosité éducative des familles. Je concrétiserai cette position en proposant une ébauche de modèle d'organisation familial d'éducation en toute fin de ce mémoire.

Ainsi, en mettant de l'avant la valeur pédagogique, la richesse et la diversité des pratiques de « l'éducation à domicile », j'ose croire que je contribuerai à renforcer les bases d'une alternative éducative crédible au côté de l'institution scolaire. Sans doute un pas supplémentaire vers une reconnaissance sociale en devenir de ce phénomène.

CHAPITRE I

UNE PROBLÉMATIQUE : LE MONOPOLE DE L'INSTITUTION SCOLAIRE COMME OBSTACLE À L'ALTERNATIVE ÉDUCATIVE

L'école, dans nos sociétés industrialisées, est une réponse adaptée au mode de vie que nous menons. Elle correspond à un compromis sociétal tenant compte de l'utilité économique des adultes au travail, de la formation des enfants bien adaptés à la société industrielle tout autant que des exigences du développement intégral des enfants. Baignés depuis près d'un siècle dans ce compromis, il nous apparaît souvent difficile d'envisager la question scolaire uniquement dans sa dimension éducative. L'immensité du déploiement du dispositif scolaire est sans doute un obstacle majeur à l'alternative éducative. Je propose donc dans ce chapitre non pas de déconstruire l'institution scolaire mais l'évidence de son monopole en portant un regard critique sur notre société scolarisée, un regard allégé des habitudes et des compromis de société de nature à évaluer la pertinence du projet scolaire. Dans un premier temps, j'envisagerai la proposition scolaire en la resituant dans la perspective de son universalité. Je me demanderai si l'école est porteuse de valeurs universelles ou si l'école, bien souvent confondue avec l'éducation elle-même, peut légitimement prétendre à l'universalité.

1.1 L'éducation, porteuse de valeurs universelles ?

Partout sur la planète, le taux de scolarisation est un indice de développement humain. L'école semble être universellement considérée comme un bienfait, souvent en opposition aux activités agricoles vivrières des enfants, mais également à leurs

langues vernaculaires, leurs cultures nomades, leurs traditions orales... Considéré comme un bienfait universel, le projet de scolarisation de la planète semble justifié au titre de valeur universelle d'éducation. Mais existe-t-il des valeurs universelles ? Quand on s'interroge sur la chose éducative, on ne peut faire l'économie de cette question. À un moment ou à un autre de la réflexion, nous devons, sinon trouver une réponse, du moins nous poser sérieusement la question. Et étant donné que c'est une question fondamentale, autant la poser dès le départ. L'universalité s'inscrit dans le registre culturel. Au-delà de nos différences, existe-t-il des valeurs que l'humanité d'hier, d'aujourd'hui et de demain, d'ici et d'ailleurs auraient en partage ? Pour ma part, je vois plusieurs bonnes raisons de croire l'entreprise de l'universalité impossible.

Premièrement, la diversité culturelle, sur laquelle nombre d'auteurs ont mis l'accent, est sans doute la raison la plus évidente. Je ne m'attarderai que très peu sur le problème éthique que pose le fait de prétendre à l'universalité. Tout individu parle depuis sa place. Il est le fruit de son temps, de son histoire, du temps qu'il fait au-dessus de sa tête et de sa connaissance forcément limitée des autres. Comment peut-on prétendre apporter à la mosaïque millénaire de l'humanité, comprise dans son sens diachronique et synchronique dont chacun ne connaît qu'un infime pourcentage, une proposition de valeur universelle ? La Révolution française, universaliste s'il en est, a cherché jusque dans les recoins les plus improbables la mesure supposée de son universalité. Les savants qui ont créé le mètre comme unité de mesure voulaient une distance « pour tous les Hommes de toutes les époques ». Pour cela, ils se sont inspirés des dimensions même de la Terre en proposant comme étalon un cent millionième de méridien. L'entreprise fut ardue mais passablement réussie puisque quasi universellement acceptée même si des doutes persistent sur la précision des mesures d'époque (Adler, 2005). Mais qu'en est-il des valeurs ? Quelle sera notre base de calcul ? Quel méridien valoriserons-nous ?

Plus complexe encore, la prétention universelle d'une valeur entre parfois en contradiction avec la prétention universelle d'une autre. Un exemple suffira sans doute à illustrer ce propos. Nous avons au Québec une charte des droits et libertés. À la réflexion, il est curieux de mettre ces deux valeurs dans le même énoncé. Et cela pour une raison simple. Le droit à l'éducation pour tous, par exemple, se concrétise plus souvent qu'autrement par l'obligation d'envoyer nos enfants à l'école. Amendant en cela la liberté de choisir le contexte éducatif, les valeurs, les objectifs, les horaires et les éducateurs pour notre enfant. Le système éducatif institutionnel obligatoire constitue donc une atteinte à la liberté des parents de choisir pour leurs enfants.

Ivan Illich, à travers son œuvre, voyait dans l'institutionnalisation excessive des solutions aux problématiques sociales la cause du dérèglement général. Bien sûr, il a su démontrer comment les réponses uniformes aux problèmes individuels pouvaient déshumaniser la société. Cependant, il reste une troisième raison de douter de l'existence de valeurs universelles peu souvent mise en avant dans les débats actuels.

On utilise les grands principes de justice, de démocratie, d'éducation, de santé en laissant sous-entendre que ce qui est bon pour un, sera bon pour dix, cent ou mille. Bien sûr les aspirations individuelles ne sont pas à remettre en question. Mais ici, nous parlons du moment où les aspirations individuelles s'organisent dans un système collectif. En effet, le nombre de personnes auxquelles on tente d'appliquer des recettes sociales identiques est un ingrédient qui peut faire passer du rêve au cauchemar. À partir de quel moment le système défini pour quelques-uns devient-il un carcan ? Il n'est pas dans mon propos de faire une étude qui fixerait des chiffres savamment calculés, mais bien de mettre en perspective les valeurs dites universelles ou fondamentales.

Prenons un exemple : la démocratie est une idée extraordinaire. Un humain, un vote. À partir de là chacun se prononce et collectivement une personne est choisie pour

représenter les autres. Quelle belle idée, mettant fin aux conflits, aux querelles... Dans une logique de démocratie choisie (et non imposée par un État aux forts moyens militaires) fonctionnant de façon participative, plusieurs idées sont véhiculées et la population se rassemble pour diagnostiquer laquelle est majoritairement représentée. Le porte-parole de cette idée pourra parler au nom de toute la communauté. Il reste cependant un certain nombre de questions : Que deviennent les idées minoritaires ? Étaient-elles vraiment dépourvues d'intérêt ? Que devient la frustration des perdants ? Malgré tout, dans cette communauté, les partisans de l'idée minoritaire peuvent rencontrer leurs contradicteurs à l'intérieur même d'institutions prévues à cet effet, participer aux réunions publiques et continuer à faire progresser leur avis. En cas de mauvaise utilisation du pouvoir par les représentants élus, le reste de la population peut les rencontrer et leur demander des comptes. Les rencontres, rendez-vous, discussions sont tout à fait possibles et la démocratie reste en bonne santé.

Peut-on faire ce genre de constat quand la démocratie s'applique à cent millions de personnes voire trois cent millions comme aux États-Unis, sans parler de l'Inde ou de la Chine. La voix de chaque personne se dilue obligatoirement dans le nombre et perd de sa valeur intrinsèque. Les rencontres directes avec les porte-paroles se raréfient et les entretiens individuels deviennent inexistantes. Les contestations deviennent plus difficiles et le porte-parole parle au nom de gens qu'il ne connaît pas, qu'il n'a jamais rencontrés et qui, individuellement, contribuent à une infime partie de son pouvoir. Ne pouvant répondre à chaque demande de rencontre individuelle, le courrier de ce responsable est filtré, son appartement surveillé, sa voiture blindée, son numéro de téléphone est tenu secret...

Comment alors parler de représentant du peuple, puisque non seulement il ne peut connaître toutes les personnes qu'il représente mais en plus il ne vit plus du tout comme eux. Voilà donc que la valeur de démocratie se vide de sa substance et que

son universalité est remise en question par les effets pervers du nombre d'individus auquel elle s'applique.

Une pierre dans la chaussure de l'idée de démocratie est certainement le théorème d'Arrow (prix Nobel d'économie) qu'Edgar Morin résume comme suit :

L'impossibilité d'ériger un intérêt collectif à partir des intérêts individuels comme de définir un bonheur collectif à partir de la collection des bonheurs individuels. Plus largement, il y a impossibilité de poser un algorithme d'optimisation dans les problèmes humains ; la recherche de l'optimisation dépasse toute puissance de recherche disponible et rend finalement non optimale, voire pessimale, la recherche d'un optimum. On est mené à une nouvelle incertitude entre la recherche du plus grand bien et celle du moindre mal. (Morin, 2000, p.96)

Me voilà donc passablement en paix avec ma recherche. Quelles que soient les valeurs qui se cachent derrière les idées que j'avancerai, il n'est à mon avis, ni possible, ni souhaitable qu'elles soient universelles. L'éducation dite « de masse » n'échappe sans doute pas aux travers engendrés par l'immensité du nombre de personnes qu'elle se propose d'éduquer simultanément. Je me permettrai donc de porter un regard critique, parfois sévère, sur l'institution scolaire et ce que je crois être les travers de notre société scolarisée, à commencer par la difficulté de considérer qu'il est possible pour un enfant d'apprendre des connaissances considérées comme fondamentales, en dehors de l'école.

1.2 L'école ou l'éducation réifiée

L'école nous apprend par la forme qu'elle impose que c'est à l'école qu'on apprend. Le contexte scolaire imposé année après année, génération après génération, insuffle méthodiquement l'idée que l'éducation des enfants relève d'une responsabilité institutionnelle, atrophiant en cela la créativité éducative de autres acteurs de la

société. Ce processus de construction d'une évidence sociale s'appelle la réification. La réification opère à notre insu comme un mécanisme qui s'empare des réalisations humaines, et qui, par un glissement subtil, quasi invisible, tend à fossiliser dans l'inconscient collectif une idée ou un choix de moins en moins nouveau, comme une sorte de réalité « toujours déjà là ». Une sorte d'amnésie sociétale qui aurait tendance à nous faire oublier que les structures et mécanismes dans lesquels nous évoluons furent socialement construits, approuvés par des choix souvent difficiles.

Au-delà d'une idée de l'école « toujours déjà là », c'est l'éducation elle-même qui, soumise au processus de réification, se rationalise. Nombre de réflexions dont celles de Marx (1963) ou Lukàcs (1960) autour de la marchandisation des objets ou de celle de la force de travail trouvent un écho troublant dans les processus de normalisation éducative.

Mais avant tout, le danger psychologique de ne pas lutter contre cette réification serait de nous rendre incapable de remettre en question les fondements scolaires pour nous laisser nous noyer dans la kyrielle de détails qui constellent nos quotidiens. L'école est, à n'en pas douter, un résultat très illustratif du processus de réification de l'éducation. Les sections qui suivent tenteront de remettre en perspective la norme sociétale qui consiste à prendre l'école pour une pratique sociale incontournable.

Je dois noter que mes réflexions sur le phénomène de la réification m'ont été inspirées par Thomas Berryman lors de différentes discussions à propos de l'école. Thomas Berryman consacre d'ailleurs une très large place à la réification dans la thèse de doctorat qu'il a déposée en 2007.

Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous nos enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.

1.3 La réification : Genèse d'une notion

Pour bien saisir comment le processus de réification se dresse en obstacle de la créativité éducative, j'ai choisi de plonger ici aux racines socio-politiques de la notion ou du phénomène de réification. A ce moment-là, la société industrielle avait entrepris de rationaliser la force de travail de la même façon que l'école rationalisait la « force d'apprendre ». Les liens entre la société industrielle et la mise en place du système scolaire apparaîtront alors avec une étonnante évidence.

1.3.1 Marx et Lukàcs

Marx dans *Le capital* et Lukàcs dans *Histoire et conscience de classe*, décrivent la réification comme un processus de rationalisation surtout utilisé pour comprendre la société capitaliste. « Ce qui caractérise donc l'époque capitaliste, dit Marx, c'est que la force du travail... prend pour le travailleur même la forme d'une marchandise lui appartenant. D'autre part, c'est à ce moment seulement que se généralise la forme marchande des produits du travail » (Lukàcs, 1960). En somme, la société ne peut devenir une société marchande qu'à partir du moment où elle est composée de marchandises. Et les marchandises sont le support de leur propre valeur d'échange objective et qui les résume. Ainsi toutes les dimensions de la vie sont influencées par cette rationalisation qui s'impose comme la lorgnette au travers de laquelle la compréhension du monde est irrémédiablement orientée.

Le temps perd ainsi son caractère qualitatif, changeant, fluide : il se fige en un continuum exactement délimité, quantitativement mesurable, rempli de « choses » quantitativement mesurables (les « travaux accomplis » par 12 travailleurs, réifiés, mécaniquement objectivés, séparés avec précision de l'ensemble de la personnalité humaine) : en un espace (Lukàcs, 1960, p.95).

Cette rationalisation du monde est clairement décrite comme une oppression. Une déshumanisation des éléments les plus naturels de la réalité humaine. Même si les auteurs semblent s'accorder sur le fait qu'il y a toujours eu des échanges, ils remarquent que ces échanges se déroulaient dans la perspective de la valeur d'usage des objets et non dans une logique de marchandisation. L'oppression qui naît avec la rationalisation du travail précède l'exploitation.

Mais au-delà de la critique de la société capitaliste, ce qui ressort des ouvrages de Marx et Lukacs est l'acceptation implicite de la réification du monde à travers l'exemple du travail.

Si l'on suit le chemin que l'évolution du processus du travail parcourt depuis l'artisanat, en passant par la corporation et la manufacture, jusqu'au machinisme industriel, on y voit une rationalisation sans cesse croissante, une élimination toujours plus grande des propriétés qualitatives, humaines et individuelles du travailleur (Lukàcs, 1960, p.93).

Il serait sans doute intéressant de se demander si aujourd'hui une expression comme « gestion des ressources humaines » largement utilisée dans le monde du travail ne donne pas raison à posteriori à Marx et Lukàcs. Quant à la formule « gestion du capital humain » que l'on trouve par exemple sur le site de la ville de Montréal, elle relève d'une ironie historique qui ferait sans doute grincer Karl Marx dans sa tombe.

1.3.2 Berger et Luckmann

Dans leur désormais célèbre ouvrage *La construction sociale de la réalité*, Berger et Luckmann (2006 p.166), définissent la réification comme suit :

La réification est l'appréhension d'un phénomène humain en tant que chose, c'est-à-dire en des termes non-humains ou même supra-humains. On peut

exprimer cela d'une autre manière en disant que la réification est l'appréhension des produits de l'activité humaine, comme s'ils étaient autre chose que des produits humains (...) La réification implique que l'homme est capable d'oublier sa propre création du monde humain (...)

Bien qu'inspiré, selon leurs propres mots, de la théorie marxiste développée par Lukacs précédemment cité, les auteurs en livrent une interprétation plus psychosociologique. Sans enlever à la réification son caractère aliénant, Berger et Luckmann situent l'aliénation dans tous les processus de déshumanisation que la réification entraîne, sans pour autant la placer dans la seule perspective de la domination d'une classe sur une autre. Ainsi, est dénoncée la perte d'emprise qu'un individu peut avoir sur sa réalité. Si le monde réifié est un monde déshumanisé, alors l'humain n'a par définition plus le contrôle de son destin. Mais alors que Marx dénonçait la déshumanisation de la force de travail au profit de l'industrie, Berger et Luckmann étendent la notion de perte de contrôle à des domaines élargis et se demandent si la réification n'est pas un instrument castrateur de l'inventivité sociale. Comment, en effet, croire que l'on est acteur et créateur de notre propre réalité si l'on conçoit le monde comme un objet extérieur dont l'individu est le produit ? Les institutions à la souplesse souvent minérale, constituent un exemple éloquent de la reproduction sociale par imitation d'elle-même. Le processus de réification est complété quand il fournit aux institutions « un statut ontologique indépendant de l'activité humaine et de la signification ».

Le mariage par exemple, peut-être réifié en tant qu'imitation d'un acte de création divin, en tant qu'ordre universel d'une loi naturelle, en tant que conséquence nécessaire de forces biologiques, ou psychologiques ou d'ailleurs en tant qu'impératif fonctionnel du système social. Toutes ces réifications ont en commun l'obscurcissement du mariage en tant que production humaine continue

(Berger et Luckmann, 2006, p.169)

Pour finir, les rôles que nous donnent nos caractères, nos fonctions, nos origines ethniques, nos comportements... peuvent faire l'objet de réification et nous enfermer dans notre incapacité à nous réinventer nous-même. Il est parfois plus simple de sombrer dans la caricature que les autres ont de nous, que de développer l'énergie nécessaire pour modifier leurs représentations. Et pourtant « Il n'est rien de plus encombrant ni aliénant qu'une image de soi et de sa place dans le monde qui se nourrit des désirs et du discours des autres » (Traoré, 2002 p.67).

En résumé, Berger et Luckmann énoncent la réification comme un processus de minéralisation des idées sur lequel je reviendrai plus loin dans l'analyse de l'institution scolaire comme réalité réifiée.

1.4 Les étapes d'une éducation réifiée

Pour illustrer mon propos, je débute cette partie par un récit fictif. Pour ce faire, je reprendrai l'image utilisée par Gilbert Rist (1996) sur le développement. Gilbert Rist montre dans son ouvrage que le développement n'est jamais défini pour ce qu'il est à la lumière de ses réalisations mais pour ce qu'il souhaite atteindre. En somme, les définitions du développement par les instances internationales ne sont pas descriptives de la réalité. Gilbert Rist donne alors une définition du développement basée sur les résultats de ses programmes. Il en conclut que les programmes de développement internationaux sont des échecs. Il s'interroge alors sur les raisons du succès qui portent la notion de développement pour en arriver à la conclusion que le développement est une croyance occidentale. La perspective et l'originalité de son argumentaire m'ont inspiré l'exemple qui suit.

Nous sommes en Afrique. Un jeune chasseur a pour projet de séduire la fille du chef du village. Mais voilà, la séduction est un phénomène complexe et notre chasseur ne

se sent pas tout à fait prêt à aller courtiser la belle. Il décide donc d'aller voir le sorcier du village. Le sorcier possède des réponses simples à toutes les questions compliquées et il offre un philtre d'amour composé de plantes au courtisan. Le soir venu le jeune chasseur applique la prescription du sorcier mais voilà, rien ne se passe. Notre ami va donc devoir tirer les leçons de son expérience. Premièrement, il peut penser que le philtre était de piètre qualité et il accusera la proportion ou la fraîcheur des ingrédients. Il peut envisager, mais cela est beaucoup plus délicat, que le sorcier n'est pas un bon sorcier et que ses prescriptions sont inefficaces. La prochaine fois, il devra en consulter un autre. Mais voilà que pour lui, deux raisons de son échec vont être beaucoup plus difficiles à envisager. Premièrement, était-il opportun de rationaliser la notion complexe de séduction en une formule simple de potion ? Deuxièmement, cette sorcellerie qui guide le fonctionnement du village depuis toujours est-elle si pertinente ? Nous voyons donc à cette étape que la notion complexe et insaisissable de séduction est passée par un processus de rationalisation qui l'a mise en bouteille. Mais surtout, en parallèle, la problématique liée à la séduction s'est minéralisée en une certitude : la séduction est objet de sorcellerie et doit être confiée à des experts sorciers.

Cette petite histoire simplifiée permettra sans doute de comprendre comment les idées complexes se réifient autour de deux axes importants : rationalisation et sédimentation des idées. Mais revenons à ce qui nous préoccupe.

L'éducation est une notion complexe et la seule tentative de se mettre d'accord sur une définition montre l'ampleur de la polysémie associée à ce terme. Le processus de réification est là aussi le fruit de deux forces entrelacées agissant conjointement à imposer le concept d'éducation comme une « chose » identifiable. La première force s'exprime dans la rationalisation du projet éducatif. Tandis que la deuxième sédimente dans les esprits la réalité incarnée le plus souvent à travers l'école. Pourtant, comme dans le cas de notre jeune chasseur, les raisons associées aux échecs

ou aux succès de l'éducation traitent très souvent des moyens (le manque de moyens, trop d'élèves par professeur, les infrastructures vieillissantes...) et des personnes (les décideurs politiques, le chef d'établissement, la formation des enseignants...). Rares sont les débats où l'on dénoncera le fait d'avoir rationalisé la notion complexe d'éducation pour la faire entrer dans les écoles. Et encore plus rarement sera évoquée la scolarisation des esprits des acteurs du débat et de l'ensemble des décideurs de la société. L'éducation devenue école s'incarne donc dans un objet dont on peut négocier les modalités d'application mais beaucoup plus difficilement le bien-fondé.

1.5 La rationalisation de la « force d'apprendre »

J'utilise ici la « force d'apprendre » par analogie avec la « force de travail » que l'on retrouve dans les théories sociales de Marx. Ce dernier fait remarquer que la valeur d'usage de la force de travail, employée depuis toujours à satisfaire les besoins quotidiens (d'où le terme de « valeur d'usage ») va progressivement entrer dans les calculs savant du taylorisme, d'une part, et du stakhanovisme, d'autre part. Ainsi, l'énergie quotidienne de l'humanité (qui n'est pas encore qualifiée de « laborieuse ») va faire l'objet de calculs visant la rentabilité. Les prophètes de l'efficacité productiviste vont rationaliser ce qu'il conviendra d'appeler la force de travail en la segmentant en tâches simples et répétitives. L'individu ne devient plus alors qu'une ressource, minuscule élément d'une immense machine qui le dépasse et sur laquelle il ne peut intervenir. Sa valeur en tant qu'humain va se résumer pour l'industrie à sa capacité à fournir le travail nécessaire au bon fonctionnement de l'ensemble. Ainsi chaque ouvrier devient hyper spécialisé. Lukàcs (1960, p.94), résume le processus de rationalisation :

On ne peut parvenir à la rationalisation, au sens d'une prévision et d'un calcul toujours plus exact de tous les résultats à atteindre, que par la décomposition

la plus précise de chaque ensemble complexe en ses éléments, par l'étude des lois partielles spécifiques de sa production.

Quel rapport avec l'éducation ? L'éducation processus complexe et multidimensionnel enchâssé dans les pratiques quotidiennes a été depuis les origines de l'humanité reliée en quelque sorte à sa valeur d'usage. Il a fallu attendre l'école de masse pour voir apparaître des savoirs segmentés acquis par tâches répétitives et spécialisées. D'une certaine façon, l'école agit comme agent rationalisant de la notion diffuse d'éducation. Rationalisation dont la manifestation la plus visible est la spécialisation de l'éducation en matières différenciées.

La forme scolaire se caractérise par un ensemble de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonction que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin.

(Vincent, Lahire et Thin, 1994, p.39 In Berryman, 2007, p.15)

Sur la base des critères de cette définition, le parallèle est pour le moins troublant, comme le montre le tableau 1.1

Nous verrons plus tard que l'éducation de masse s'est effectivement très bien accommodée de la société industrielle et réciproquement. Bertrand et Valois (1999) définissent le paradigme rationnel de l'éducation comme une éducation au service d'un système économique, confiant dans la valeur utilitaire et marchande de l'éducation. Ils soulignent la croyance dans le progrès matériel et dans le développement économique et technologique.

Tableau 1.1 Comparaison des univers du travail en usine et d'éducation à l'école

	Travail	Éducation
Univers séparé	Le cadre de l'usine ou du bureau	La classe, l'école
Importance des règles	Règlement intérieur, objectifs de production, sanctions	Bulletin de notes, classement, sanctions
Organisation rationnelle du temps	Pointage, salaire horaire	Obligation de présence en cours, savoirs segmentés
Multiplication et répétitions d'exercices	Ouvriers spécialisés, affectés à des tâches répétitives	Élèves apprenant par reproduction et restitution de savoirs prédéfinis

L'organisation éducative valorise alors l'avènement d'une personne bien adaptée à la société industrielle, efficace et qui ne contestera pas les règles du jeu de la libre entreprise. L'élève se doit d'être socialisé par la consommation des connaissances qu'on lui a transmises, pour ainsi développer les attitudes pertinentes à un fonctionnement normal dans une société régulée par l'économie de marché. La transmission du savoir est prédéterminé, hiérarchisée et disciplinaire. L'élève reçoit le message et se comporte selon un modèle conforme aux normes socioculturelles acceptées par la majorité et maîtrise ses émotions, son imagination, sa sensibilité, son affectivité. L'intérêt pour un individu d'épouser ce genre d'éducation réside dans la réussite sociale qu'elle garantit. Une fois le concept d'éducation suffisamment rationalisé pour être objet mesurable, reste à ancrer cette proposition éducative dans l'inconscient collectif au titre de norme sociétale. Ce que Berger et Luckmann appellent la sédimentation de la réalité.

1.6 La sédimentation de l'idée scolaire

La sédimentation est le processus qui suit la rationalisation. A ce moment-là, l'école devient non seulement le véhicule de savoirs, de valeurs, d'officialisation des compétences, mais l'école devient aussi (et peut-être surtout) le véhicule de sa propre transmission. Non seulement auprès de ses élèves puisque plusieurs milliers d'heures assis en classe imposent de fait un modèle d'apprentissage même aux esprits les plus imaginatifs, mais également à l'ensemble de la société, voire des sociétés.

La moitié des êtres humains n'entre jamais dans une école. Ils n'ont aucun contact avec des enseignants; ils ne jouissent pas du privilège de devenir des cancrès. Pourtant, ils apprennent fort bien le message que transmet l'école : qu'ils doivent avoir des établissements scolaires et qu'il faut qu'il y en ait de plus en plus (...) les voilà instruits de leur propre infériorité, ou bien leurs enfants s'en chargent une fois qu'ils en ont absorbé le poison. Ainsi, on vole aux pauvres le respect d'eux-mêmes en les convertissant à une foi qui ne promet le salut que par l'école. L'église, au moins, leur laissait une chance de se repentir à l'heure de leur mort. (Illich, 2004, p.246)

L'école donc va s'implanter dans les esprits comme la seule possibilité valide de garantir la compétence professionnelle et la situation sociale. Au point qu'aujourd'hui il est inconvenant d'en remettre en cause le bien-fondé. Les parents qui choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école posent les bases d'une contestation pacifique et silencieuse qui vient interroger plusieurs habitudes établies. Ce choix courageux peut être parfois difficile à assumer tant l'éducation réifiée à travers l'institution scolaire agit de façon normative dans tout les aspects de la vie. Il remet en cause l'adhésion d'une famille à l'ensemble des choix de la société. Seule la force de la sédimentation des idées peut arriver à disqualifier des enfants et leurs familles au seul titre de la norme sociétale.

Voilà donc que la réification est un phénomène incontournable de l'appréhension de notre réalité. Et la dérèification un préalable indispensable à toute réflexion. Car,

souvent les débats sur l'éducation autant que les sujets de recherche reposent sur les sédiments minéralisés de postulats réifiés. Bien sûr, il n'est pas possible, ni certainement souhaitable, de remettre à plat tout le fonctionnement de la société à chaque discussion. Mais alors ne nous étonnons pas si les débats portent essentiellement sur le manque de moyens puisque c'est souvent le seul niveau admis de la discussion. Quand, par exemple, un professeur se plaint (sans doute à juste titre) du trop grand nombre d'élèves dans sa classe, il sous-entend :

- que l'éducation doit se dérouler dans une classe;
- que l'éducation va du professeur vers l'élève (et non pas entre élèves);
- donc, que tous les élèves de sa classe ont le même âge (sinon les plus vieux aideraient les plus jeunes, ce qui soulagerait le travail du professeur);
- que seul le professeur est habilité à intervenir (on pourrait évoquer la présence de certains parents en classe, mais le professeur serait-il d'accord ?);
- mais aussi qu'une culture écrite et sédentaire est préférable à une culture orale...

Une fois tous ces postulats admis, le débat ne pourra tourner qu'autour du manque de moyens. Voilà pourquoi le débat sur les budgets alloués à l'école ne sera sans doute jamais clos, puisqu'il est la quantité mesurable de la réussite de l'institution, confirmant en cela les analyses d'Ivan Illich :

Nos différentes unités de mesure nous permettent de démontrer notre progrès constant. A la toise économique, le pays ne cesse de s'enrichir ; l'arithmétique des cadavres nous prouve que nous ne cessons pas de gagner la guerre ; quant à l'éducation, la croissance de l'idée scolaire et l'allongement de la scolarité sont les preuves mathématiques qu'elle continue sans fin de s'améliorer (Illich, 2004, p.261).

Je voudrais, à la suite de cette présentation ayant permis de poser les jalons d'une éducation réifiée, brosser un portrait succinct de l'installation du système scolaire dans la société. Il sera alors temps d'essayer de comprendre, au-delà de la réification, pourquoi l'institutionnalisation de l'éducation s'est implantée avec tant de succès. J'aborderai la question sous les angles historique, social et pédagogique.

1.7 Les fondements de l'école « hors-sol »

J'utiliserai ici le terme « hors-sol » dans le même sens que l'agriculture ou l'élevage du même nom. Il s'agit d'une pratique décontextualisée, dont la mise en place est indépendante de l'environnement.

Dans les sociétés nord-occidentales, avant l'école obligatoire, les enfants travaillaient souvent pour soutenir l'activité familiale.

Cette pratique qui demandait somme toute la participation à la vie collective de la communauté, à la mesure de chacun, était l'héritage de l'organisation des sociétés vernaculaires¹. Avec l'avènement de la société industrielle, les enfants nouvellement urbanisés servirent de main d'œuvre bon marché, permettant à l'autre bout de la chaîne, la construction d'empires financiers. On retrouva donc des enfants dans les mines, dans des travaux de force ou les usines. L'école obligatoire a joué alors à ce moment-là un rôle capital. L'école devenait la porte de sortie de milliers d'existences misérables et sans avenir. Pour cela, il fallait protéger les premières années de vie d'un individu de l'environnement dégradant qui aurait été son lot. L'école ou le

¹ Bien qu'étant conscient que le mot vernaculaire ne renvoie pas à une organisation économique à proprement parler, ici *sociétés vernaculaires* est utilisé dans la lignée de Majid Rahnema, (2003) et d'Edouard Goldsmith (2002) mais on pourrait préférer le terme d'« écosystème culturel » comme le mentionne le Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement, *Notre diversité créatrice*, Pérez de Cuéllar et coll., 1996.

pensionnat fermé et protégé s'imposaient donc. Les choses étaient d'autant plus logiques que les priorités éducatives s'articulaient autour de « lire, écrire, compter » propices à libérer les individus, mais aussi à servir les besoins de l'industrie ou de l'empire colonial et accessoirement de la démocratie. Aujourd'hui et toujours pour les pays industrialisés, il n'est pas abusif de penser qu'une étape a été franchie.

Les deux missions historiques les plus évidentes, protéger les enfants pour leur permettre un développement paisible loin des dangers de la vie d'adulte et former des citoyens normalisés, sont remplis dans la plupart des cas. Sans doute est-il temps d'ouvrir un peu les écoles sur la vie. Bien entendu, plusieurs initiatives existent déjà en ce sens, comme le courant de *place-based education* initié par David Sobel sur lequel je reviendrai plus tard, mais il ne semble pas exister de proposition qui tienne compte de l'environnement comme un habitat dans lequel peut se dérouler l'intégralité de la proposition éducative, une forme d'éco-éducation que je développerai très largement dans le cadre théorique de ce présent mémoire. De plus je proposerai en fin de document à l'intention des parents intéressés, une organisation d'éducation partagée prenant en compte l'habitat.

1.7.1 L'école, une curiosité historique

Aujourd'hui, les mots « école » et « éducation » sont devenus quasi synonymes et le nombre d'articles ou de publications où les mots paraissent interchangeables ne se comptent plus. En voici un pour exemple : Annonce d' « Écoliers du monde » parue dans le journal *Le monde diplomatique* (octobre 2001) : *Aujourd'hui encore, 140 millions d'enfants sont privés d'école. Sans éducation, ils ne vaudront que ce que vaudra leur innocence. Il y a urgence...*

Mais plus près de nous, le magazine *l'Actualité* dans son numéro de février 2008 titrait (p.27), *Vite, à l'école. L'éducation. Voilà ce que l'Etat doit mettre au sommet de ses priorités, disent les Québécois*. Le sondage (réalisé par CROP pour le magazine *l'Actualité*) ne mentionnait dans les choix de réponses proposées que le mot « Éducation ». Mais l'interprétation qu'en font, tant la journaliste Louise Gendron (auteure de l'article) que les chefs des partis politiques québécois dont elle rapporte les propos, ramène inexorablement à faire des mots « école » et « éducation » des synonymes interchangeable.

Pourtant, au regard de l'histoire, l'école ne représente qu'une infime partie de notre histoire éducative. Il m'arrive de choquer mes collègues en employant le terme « d'anecdote pédagogique »... et pourtant! Les premières grandes civilisations de l'humanité établies en cités datent d'environ 6000 ans (10 000 si l'on remonte aux grandes civilisations organisées autour de l'agriculture). Si l'on considère dans une sorte de moyenne très approximativement optimiste que l'ensemble de l'humanité est scolarisée depuis le milieu du 20^{ème} siècle (ce qui en réalité nous le savons tous est loin d'être le cas), nous arrivons péniblement à 1% d'individus scolarisés dans l'histoire de l'humanité.

Si, dans une vision plus réaliste, nous admettons que l'humanité n'a pas attendu l'organisation citadine pour commencer à s'éduquer et que *l'Homo sapiens* est apparu il y a peu ou prou 200 000 ans, et qu'en plus, une immense partie de la population mondiale actuelle n'a aucune organisation scolaire, alors la mise en perspective de ces données offre à la réalité scolaire une proportion infinitésimale dans l'histoire de l'éducation. Le mot « anecdote » n'est donc pas exagéré et nombre de statisticiens pourraient même renvoyer le résultat au rang de « quantité négligeable ». Le fait que l'aventure scolaire nous soit arrivée récemment n'enlève rien à son caractère anecdotique.

Cette mise en perspective ne signifie pas toutefois que l'histoire a banni toute forme d'organisation éducative : le compagnonnage, l'initiation, l'apprentissage professionnel, le préceptorat, la prédication... ont parfois joué des rôles prépondérants dans l'éducation des individus, tant dans les sociétés vernaculaires que « modernes ». Mais pour autant, il ne s'agissait pas d'école de masse au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Même les expériences athéniennes ou carolingiennes n'ont jamais concerné qu'une petite partie de la population. Et la confusion entre école et éducation reste proprement abusive.

1.7.2 L'école, une curiosité sociale

Étrange ! Voilà bien le mot qui me vient à l'esprit lorsque je pense à cette attitude largement répandue d'envoyer son enfant s'éduquer le plus clair de son temps ailleurs et avec d'autres. Ce que je trouve étrange ce n'est pas tant la pratique elle-même, mais le sentiment de normalité qui s'en dégage. Il est supposé être normal de penser que l'on ne sera pas la meilleure personne pour éduquer son enfant. Qu'il faudra recourir à des professionnels qualifiés. Il est supposé être normal de se sentir incompétents en éducation, ou tout au moins non disponibles pour éduquer nos enfants. Je ne condamne pas ici les parents, pris dans un engrenage sociétal, ne pouvant faire le choix d'éduquer pleinement leurs enfants; je suis interpellé par cette situation qui nous fait considérer ces options-là comme allant de soi. Cette séparation entre les parents et leurs enfants devrait sans doute être un renoncement, une déchirure, un choix par défaut. Il n'en est rien et l'on suspectera plutôt celui qui optera pour la marginalité. La marginalité étant : concevoir un enfant, s'estimer apte à l'éduquer et y consacrer le temps nécessaire.

On m'objectera sans doute que pour des raisons économiques, les parents ne peuvent pas se permettre de ne pas travailler et que l'école est un « bien-fait » dont nous

devrions être fiers. Mais là n'est pas mon propos. Je suis conscient des situations économiques difficiles et je ne remets pas en question les « bien-faits » de l'école. Cependant, je trouve qu'il n'y a rien de logique à penser *a priori* qu'un parent n'est pas la meilleure personne pour éduquer son enfant, et donc qu'envoyer son enfant à l'école est une attitude naturelle. Mon propos tente de montrer qu'il n'y a là rien de naturel. La scolarisation généralisée est le produit d'une construction sociétale dont la cellule familiale et la pédagogie individualisée ne sont à l'évidence pas les priorités.

Mais au-delà de cette dernière considération, un des arguments les plus souvent cités en faveur de l'école est la socialisation de l'enfant. Curieusement, une des raisons majeures pour lesquelles certains parents éduquent leurs enfants à domicile est le refus du type de socialisation scolaire (Brabant, 2004). Appuyant ce propos, Charles Caouette (1997, p.19), professeur en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal, attribue également la démotivation des élèves à des raisons liées à la relation sociale :

- *le sentiment d'anonymat et de dépersonnalisation;*
- *l'absence de relation significative entre les jeunes et les adultes (...);*
- *les rapports artificiels d'individualisme, de compétition, voire d'intolérance relative que l'école fait vivre aux jeunes (...);*
- *le peu de pouvoir que ressentent les jeunes sur l'organisation de leur vie scolaire (...).*

J'ajouterai que dans la vraie vie, nous n'avons pas de relation uniquement avec des gens qui ont strictement notre âge, alors que le contexte scolaire l'impose de fait. Sans parler des établissements où l'on sépare encore les filles et les garçons.

Mais le plus troublant, à mes yeux, quand on regarde l'école dans une perspective sociale est le fait de séparer les « bons » élèves des « mauvais ». Comment peut-on encore parler de socialisation dans ce contexte ?

Si des enfants ayant des aptitudes différentes, des cultures différentes ou même des handicaps d'ordre intellectuel, sensoriel, neurologique ou moteur, n'ont jamais l'occasion de se connaître, de se côtoyer, de partager et de coopérer, comment apprendront-ils à respecter dans la vraie vie les différences individuelles, c'est-à-dire à véritablement respecter des gens différents ?. (Caouette, 1997, p.40)

Même si les dernières orientations ministérielles concernant les enfants repérés comme ayant des difficultés (de comportement ou de développement) tendent à laisser une place à leur intégration partielle dans les classes régulières, la gestion d'une trentaine d'élèves par un enseignant permet difficilement une réelle prise en compte de la différence.

Faut-il continuer cette liste peu glorieuse des carences sociales de la proposition scolaire ? Encore une fois, et au risque de me répéter, je ne cherche pas à démolir l'institution scolaire, je lutte avec vigueur contre l'idée qu'elle soit une évidence sociétale et la seule option.

1.7.3 L'école, une curiosité pédagogique

Imaginons la situation suivante : Vous visitez un ami dans un pays qui vous est encore inconnu. Cet ami vient vous chercher à l'aéroport, vous amène chez lui où il a soigneusement préparé son intervention. Assis à un bureau, vous l'écoutez vous entretenir du pays que vous étiez venu visiter. Son histoire, ses coutumes, son plat national, ses réalités sociales, le climat, les ethnies qui le composent... Et ce régime de cours obligatoires occupe huit heures par jour. Le dernier soir, vous sortez manger

dans un restaurant à titre de sortie scolaire. À la fin de votre voyage, votre ami vous raccompagne à l'aéroport. Que pensez-vous de cette façon de découvrir la vie de ce pays ? Sans doute manque-t-il une dimension essentielle. Curieusement, l'école qui, par nature, cloisonne l'enfant dans une salle de classe, n'a trouvé guère mieux comme proposition pédagogique pour éduquer la jeunesse. Il en découle que les étudiants finissants qui peuvent se le permettre projettent souvent de partir en voyage pour expérimenter d'autres façons d'apprendre. Mais la « détention » n'est pas la seule curiosité pédagogique de l'école.

Le fait d'être assis à un bureau, tradition inspirée des moines copistes, est peut-être approprié pour apprendre à écrire. Mais l'histoire, la géographie, la botanique... se passeraient bien de cette posture obligatoire.

Le nombre de carences pédagogiques me semble tellement important que je me refuse à en faire ici une liste exhaustive et hiérarchisée. Je vous livrerai donc mon analyse au travers divers regards.

Celui de Daniel Pennac (2007, p.130) à propos du temps saucissonné :

Cinquante-cinq minutes de français, expliquais-je à mes élèves, c'est une petite heure, avec sa naissance, son milieu et sa fin, une vie entière en somme. Cause toujours, auraient-ils pu me répondre, une vie de littérature qui ouvre sur une vie de mathématiques, laquelle donne sur une pleine existence d'histoire, qui vous propulse sans raison dans une autre vie, anglaise celle-là, ou allemande, ou chimique, ou musicale... Ca en fait des réincarnations en une seule journée ! Et sans aucune logique ! (...) et ça se donne des allures de rigueur par dessus le marché, une absolue pagaille taillée comme un jardin à la française, bosquet de cinquante cinq minutes par bosquet de cinquante cinq minutes. Il n'y a guère que la journée d'un psychanalyste et le salami du charcutier pour être découpés en tranches aussi égales. Et ça, toutes les semaines de l'année ! Le hasard sans la surprise, un comble !

Ou encore celui d'Edgar Morin (1997, p.44) à propos des matières compartimentées :

Comme notre éducation nous à appris à séparer, compartimenter, isoler, et non à relier les connaissances, l'ensemble de celles-ci constitue un puzzle inintelligible. Les interactions, les rétroactions, les contextes, les complexités qui se trouvent dans le « no man's land » entre les disciplines deviennent invisibles. Les grands problèmes humains disparaissent au profit des problèmes techniques particuliers. L'incapacité d'organiser le savoir épars et compartimenté conduit à l'atrophie de la disposition mentale naturelle à contextualiser et à globaliser.

Tous les éducateurs ayant travaillé avec de très jeunes enfants ont vécu la situation, souvent drôle mais désarçonnante, de l'enfant qui coupe la parole de l'éducateur en plein exposé pour lancer à la cantonade « *Mammy, le soir elle mange des frites* » ou « *Mon chien est malade* » ou toute autre phrase hors contexte n'ayant aucun rapport avec l'activité présente et dont l'éducateur ne voit pas très bien le sens. Mais qu'en est-il du professeur intervenant un beau matin dans la vie de l'élève pour lui imposer une heure d'algèbre ou de géographie ? Si l'on se place du point de vue de l'enfant, ne sommes-nous pas à notre tour hors contexte, sans rapport, et avec peu de sens ? Ivan Illich (2004, p.257), résume ainsi la fonction enseignante :

(...) convaincre autrui d'apprendre ce qu'il ne désire pas savoir ou faire suivre à tous, à une certaine période de leur existence, un programme obligatoire et préalablement défini.

Je m'arrêterai là pour les carences pédagogiques de l'école que les enseignants d'ailleurs sont les premiers à dénoncer tant que ces critiques émanent de l'intérieur. Qu'un parent, un ministre, un psychologue s'attaque au système en place et l'armée des enseignants sera mobilisée en un rien de temps pour défendre le projet scolaire.

Mais alors, si l'école ne s'inscrit pas dans une tradition historique, que sa pertinence sociale est pour le moins contestable et que son mode pédagogique est appauvrissant, quelles sont les raisons d'un tel succès ? Comment se fait-il que la société soit à ce point scolarisée ? À quel paradigme correspond ce quasi-monopole ?

1.7.4 L'école, fille de la société industrielle ?

La société industrielle et marchande a profondément modifié non seulement la physionomie des pays qui l'ont promue, mais elle a également modifié la nature des rapports sociaux. De ce point de vue, il est aisé de constater que la force du rapport économique est inversement proportionnelle à celle du lien social (Goldsmith, 2001). Par exemple, si vous voulez vous débarrasser de votre vélo, vous allez le donner à votre frère, faire un bon prix à un bon ami et vendre au prix fort à un inconnu. Le lien commercial ne peut s'implanter que dans une communauté où le lien social est distendu. Est-ce alors un hasard si, à la fin du XIXème siècle, apparaissent simultanément (Goldsmith, 2001) :

- une théorie disant que la meilleure façon de garantir l'intérêt collectif est de promouvoir l'intérêt individuel (le capitalisme);
- une théorie disant que la nature est gérée par la concurrence entre les espèces et les individus (la théorie de l'évolution);
- une théorie commandant de préparer les masses à la compétitivité industrielle, militaire, coloniale...par l'éducation (l'institutionnalisation de l'éducation).

Certains me trouveront sans doute un peu abrupt. Mais il n'en reste pas moins vrai qu'à ce tournant de l'histoire, toute la société mobilise ses énergies vers la grande course à la réussite économique industrielle et veut se donner les moyens d'arriver en tête. Je rappellerai ici que Jules Ferry, le père de l'école « gratuite, laïque et obligatoire » en France était un colonialiste forcené, essentiellement pour des raisons de réussite économique. L'éducation devait alors donner à la République des représentants soumis et fidèles, capables de porter haut les couleurs de la France dans

les colonies. Le rapport entre éducation et économie est éloquent dans son discours à la Chambre des députés, en 1885.

Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai! Il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. (...) La question coloniale, dans les pays comme le nôtre, dont le caractère même de l'industrie est lié à des exportations considérables, est vitale pour la question des marchés (...) De ce point de vue, la fondation d'une colonie est la création d'un marché. (Jules Ferry, 1885)

À ce titre, la réponse immédiate de Clémenceau à ce même Jules Ferry est particulièrement représentative des débats de ces années :

[...] Race inférieure, les Hindous! Avec cette grande civilisation raffinée qui se perd dans la nuit des temps! Avec cette grande religion bouddhiste qui a quitté l'Inde pour la Chine, avec cette grande efflorescence d'art dont nous voyons encore aujourd'hui les magnifiques vestiges! Race inférieure, les Chinois! Avec cette civilisation dont les origines sont inconnues et qui paraît avoir été poussée tout d'abord jusqu'à ses extrêmes limites. Inférieur, Confucius! [...]

Regardez l'histoire de la conquête de ces peuples que vous dites barbares, et vous y verrez la violence, tous les crimes déchaînés, l'oppression, le sang coulant à flots, et le faible opprimé, tyrannisé par le vainqueur. Voilà l'histoire de notre civilisation.

Non, il n'y a pas de droit des nations dites supérieures contre les nations inférieures ; il y a la lutte pour la vie qui est une nécessité fatale, qu'à mesure que nous nous élevons dans la civilisation, nous devons contenir dans les limites de la justice et du droit ; mais n'essayons pas de revêtir la violence du nom hypocrite de civilisation, ne parlons pas de droit, de devoir !

Georges Clemenceau, « réponse à Jules Ferry »
Chambre des députés, Paris, 30 juillet 1885.

Depuis, les choses ont peu évolué, et dans les textes de l'Unesco on retrouve cette conception instrumentaliste de l'éducation au service de l'économie (Sauvé et Berryman, 2002). Un des débats éthiques que pose aujourd'hui le programme de formation de l'école québécoise (encore appelé « la réforme ») est l'approche par

compétence, très proche en cela des exigences d'un curriculum vitae destiné à l'insertion professionnelle. Le paradigme utilitaire de l'éducation pour en être plus subtilement installé et plus dilué, ne semble pas pour autant être moins présent.

Toutefois, je compte parmi mes amis suffisamment d'enseignants pour savoir que leur préoccupation est authentiquement éducative et portée par les meilleures intentions. Mais j'ai peur qu'il soit très difficile de lutter contre un paradigme fixant ses propres axiomes.

Le paradigme joue à la fois un rôle souterrain et souverain dans toute théorie, doctrine ou idéologie. Le paradigme est inconscient, mais il irrigue la pensée consciente, la contrôle et, dans ce sens, il est aussi surconscient. (Morin, 1997, p.25)

1.8 Au-delà de l'évidence

Pour le lecteur qui m'aura accompagné tout au long de ce regard sur une société scolarisée, il sera aisé de dresser le constat que l'école est une proposition certes très présente aujourd'hui dans nos sociétés nord-occidentales mais dont la légitimité vacille sur des bases plus fragiles que son imposant monopole voudrait bien nous le faire croire.

Les arguments liés à la socialisation de l'enfant, nous venons de le voir, sont peu convaincants tant la gestion de la différence s'articule plus souvent qu'autrement autour de la mise à l'écart. Les arguments pédagogiques sont également fragiles, tant il sera difficile de trouver un pédagogue satisfait de gérer trente élèves ou plus en suivant un rythme moyen, des contenus d'apprentissage imposés, dans un environnement fermé. Décidément, c'est l'argument d'une école au service des exigences économiques qui résiste le mieux à l'analyse. Préparer les enfants à la

société industrielle tout en libérant les parents pour qu'ils puissent aller quotidiennement faire tourner les rouages de la société, voilà sans doute les missions les mieux réussies de l'école. Sélectionner les meilleurs, valoriser la réussite « utile », décharger les parents d'une part de la responsabilité éducative², voilà qui correspond bien non pas à l'idée de l'école idéale à laquelle les gouvernants et le reste de la population veut croire, mais à l'école tel qu'il est possible d'en dresser le portrait aujourd'hui. Cette différence entre « ce que devrait être l'école en principe » et « l'école telle qu'elle est » est sans doute au cœur des débats qui émaillent le quotidien de tous ceux qui ont choisi des voies alternatives d'éducation. Même s'il est sans doute possible de donner crédit aux réformes éducatives en cours, il semble que leurs aspirations doivent continuellement se heurter à l'obstacle incompressible du contexte éducatif caractérisé par un grand nombre d'élèves dans l'espace réduit d'une classe.

Il n'est pas dans mon propos de suggérer d'abolir le système scolaire mais bien de relativiser sa proposition et de ramener son exercice à la place qui devrait rester la sienne : un choix éducatif librement consenti parmi d'autres propositions. Au dire de nombreux pédagogues rencontrés tout au long de mes années de pratique, éduquer est sinon acte d'amour tout au moins d'empathie; alors qu'est-ce qui pourrait laisser penser à priori que les parents ne sont pas les mieux placés pour l'accomplir ? Le fait d'imposer partout sur la planète des écoles au même format que le nôtre sonne dans ma tête comme « Peuples du monde, ne cherchez plus comment éduquer vos enfants. Nous avons trouvé ! ». L'héritage buissonnier (Pardo, 2002) de nos siècles préscolaires est vu comme issu de l'obscurantisme, alors qu'il pourrait enrichir le coffre à outils pédagogiques des éducateurs.

² Rappelons que dans nombre de pays, nous sommes passés du ministère de l'Instruction au ministère de l'Éducation, ce qui élargit le champ de compétence de l'école, sans doute un peu au détriment de celui des parents.

L'école, jalouse de son monopole, enseigne avant tout que c'est à l'école que l'on apprend. L'enfant doit s'y rendre et le professeur diplômé n'est légitime que dans les murs de l'institution. Plusieurs décennies de ce régime ont sans doute atrophié notre créativité au service du renouvellement sociétal. L'imagination est donc notre dernier espoir.

J'aurai tenté tout au long de ce chapitre de fissurer l'évidence scolaire, non pas dans l'unique but de dresser le portrait des imperfections de l'institution mais pour qu'il soit possible de ne pas envisager ses imperfections comme une norme. J'ai sans doute jugé sévèrement l'école mais cela était certainement utile pour pouvoir abaisser l'obstacle qu'elle présente à l'émergence d'une certaine créativité éducative. Aurai-je été assez éloquent, assez rigoureux, assez scrupuleux pour permettre au lecteur d'envisager la possibilité d'alternatives à l'école comme forme d'éducation dont « l'éducation à domicile » malgré la puissance du déploiement du modèle scolaire. Je suis très conscient qu'aujourd'hui, « l'éducation à domicile » n'est pas la norme. Pourtant je ne peux m'empêcher de penser que, comme dans le cas de l'agriculture biologique, l'éducation à domicile relève d'une certaine normalité validée par la pratique millénaire. Aurais-je réussi à déconstruire l'« évidence scolaire » pour qu'elle puisse faire un peu de place à ce qui est encore une marginalité : concevoir un enfant, se penser apte à l'éduquer et y consacrer le temps nécessaire ?

Il est temps de faire un état des connaissances disponibles sur le phénomène de « l'éducation à domicile » au Québec. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II

ÉTAT DE LA QUESTION

L'« éducation à domicile », nous l'avons vu dans la partie précédente, ne s'impose pas comme un choix courant. Elle reste une option marginale et pour beaucoup méconnue à cause du peu de place que lui laisse le déploiement du modèle scolaire. Elle est pourtant porteuse d'une alternative éducative favorisant l'inventivité sociale et pédagogique. Avant donc de m'intéresser aux pratiques éducatives en vigueur chez les familles ayant choisi de ne pas envoyer leurs enfants à l'école, je dois clarifier un certain nombre de points. Nous commencerons par le cadre juridique afin de faire évaporer rapidement le parfum d'illégalité que d'aucuns croient déceler. Ensuite il sera temps de brosser rapidement le portrait des familles québécoises qui s'adonnent à l'éducation à domicile et d'essayer de comprendre les raisons de leur choix. Ce sera l'occasion de constater la rareté des études concernant cette réalité québécoise.

2.1 Le cadre juridique

D'un point de vue légal, la situation est sans ambiguïté. La responsabilité éducative incombe prioritairement aux parents. Depuis la *Déclaration universelle des droits de l'homme* jusqu'au Département de protection de la jeunesse ici, au Québec, il n'y a aucune disposition légale obligeant les parents à déléguer à une institution une partie de l'éducation qu'ils dispensent à leurs enfants.

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme. Adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948 à Paris. Article 26 : *Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.*

Déclaration des Droits de l'Enfant, proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959 [résolution 1386(XIV)]
Principe 7 : *L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents.*

Loi sur l'instruction publique au Québec :

Obligation scolaire (art. 14) :

Tout enfant qui est résidant du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le Ministère, selon la première éventualité.

Dispense (section 11, art. 15, paragraphe 4) :

*Est dispensé de l'obligation de fréquenter l'école l'enfant qui (...):
(paragraphe 4) Reçoit à la maison un enseignement et y vit une expérience éducative qui, d'après une évaluation faite par la Commission scolaire ou à sa demande sont équivalents à ce qui est dispensé ou vécu à l'école.*

Le point de vue de la D.P.J. (art. 38,1) :

La sécurité ou le développement d'un enfant peut être considéré comme compromis:

b) s'il est d'âge scolaire et ne fréquente pas l'école ou s'en absente sans raison.

c) si les parents ne s'acquittent pas des obligations de soin, d'entretien et d'éducation qu'ils ont à l'égard de leur enfant.

Voilà donc le débat tranché. Il est heureux que le législateur ne soit pas tombé dans le piège consistant à penser que l'école est l'unique contexte d'éducation favorable à un

enfant. Bien sûr, la vie n'étant pas un conte de fées pour chaque enfant du Québec, il est également heureux que l'État veille au bien-être des enfants en s'assurant que les parents s'acquittent de leurs responsabilités éducatives. Sans doute que pour certains enfants, l'harmonie, l'équilibre et le climat nécessaires aux expériences éducatives constructives et enrichissantes nécessitent un éloignement partiel ou total de la structure familiale. L'arsenal juridique doit pouvoir intervenir dans l'intérêt de l'enfant. Mais le fait que l'incompétence parentale eût été considérée comme un *a priori* aurait été abusif et contraire aux déclarations internationales.

2.2 Les sources documentaires

Les sources universitaires québécoises au sujet de « l'éducation à domicile », comme déjà mentionné, se limitent au travail d'Ellen Dubé à l'Université Laval et de Christine Brabant à l'Université de Sherbrooke. Voilà pourquoi les banques habituelles de données bibliographiques (ERIC et BADADUC par exemple) ne sont dans ces circonstances que d'un soutien relatif. Il existe néanmoins une association anglaise *International Home Education Research* qui recense les quelques articles à travers le monde paraissant sur le sujet. La plupart de ces articles se limitent à une présentation générale ou tentent de justifier la proposition de l'éducation à domicile (Lines, 2001). Peu d'entre eux traitent de la question centrale de cette étude : les pratiques de l'éducation à domicile. La recherche la plus pertinente qui est évoqué ici est celle de John Barrat-Peacock (2003), mais l'échantillon étudié est composé de familles de fermiers habitant le bush australien, ce qui nous éloigne quelque peu de la réalité québécoise.

Pour finir, j'ai parcouru quelques éléments de la littérature du champ de l'éducation familiale. Cela s'est avéré être une impasse pour soutenir mes travaux, tant la foi en

l'école institutionnelle y est omniprésente et tant le propos est souvent centré autour de la formation des parents afin qu'ils permettent à leur enfant de réussir à l'école.

Le champ de l'éducation relative à l'environnement s'est une nouvelle fois trouvé très pertinent dans le cadre de ma recherche. Premièrement, parce que les travaux de ces dernières années (et notamment de Lucie Sauvé et de son équipe) ont su donner une lisibilité au foisonnement des propositions, et deuxièmement, parce que la perspective d'éco-éducation qui oriente ma recherche se trouve être plus à l'aise dans le champ de l'éducation relative à l'environnement. Je dois toutefois mentionner que le courant de l'écoformation (et les travaux de Gaston Pineau et son équipe) fut d'une pertinence tout à fait singulière. J'y reviendrai plus précisément dans le cadre théorique de ce mémoire.

2.3 Le portrait des familles : le « qui ? »

Au Québec, il n'existe qu'une seule étude sur le sujet dont la taille de l'échantillon étudié peut-être significatif (Brabant, 2004). Selon cette auteure, les données sociodémographiques des 203 familles rejointes pour son étude se caractérisent comme suit :

- 47 questionnaires ont été remplis en anglais et 156 en français;
- le parent principalement impliqué (parent 1) est une femme dans 192 des 203 familles;
- l'âge moyen du parent 1 est de 38 ans (écart type de 7 ans) et de 40 ans pour le parent 2 (écart type de 8 ans);
- 44% des parents 1 ont une expérience en éducation;
- le plus haut niveau d'étude complété par l'un des deux parents est le secondaire (complété ou non) pour 25 % d'entre eux, le DEC pour 17%, le

Bac ou le certificat pour 38% d'entre eux, et un diplôme de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle dans 20% des cas;

- le revenu annuel familial est de moins de 20 000\$ pour 10% d'entre elles, de 20 000\$ à 40 000\$ pour 32% des familles, 40 000\$ à 60 000\$ pour 30%, 60 000\$ à 80 000\$ pour 17%, et supérieur à 80 000\$ pour 12% de ces familles;
- les régions les plus représentées sont la Montérégie (20%), Montréal (19%), Estrie (13%);
- Les familles vivent en ville pour 29%, en banlieue pour 22%, dans une petite ville ou village 22%, à la campagne pour 27%;
- Les commissions scolaires ne sont pas au courant du fait que les enfants ne sont pas scolarisés dans 40% des cas, il y a une entente dans 20% des cas, un conflit dans 4% des cas, et une indifférence dans 37% des cas.

Sans doute ces quelques données sont-elles de nature à faire tomber quelques préjugés. Il est courant d'entendre des commentaires au sujet des familles qui pratiquent « l'éducation à domicile » quant à leur situation culturelle et financière privilégiée. Certaines familles peuvent en effet faire partie d'une classe socio-économique élevée dans l'échelle sociale. Pourtant, l'étude de Christine Brabant montre que le revenu médian des familles est entre 40 000\$ et 60 000\$ par année, ce qui ne les classe pas *a priori* dans une élite financière. A moins de considérer qu'un seul des deux parents apporte cet argent au foyer. Le même type de constat peut être fait au niveau des diplômes. Le DEC est le diplôme le plus élevé du couple dans 42% des cas, ce qui n'est pas la marque significative d'une élite intellectuelle.

2.4 Les raisons d'un choix : le « pourquoi ? »

Il n'existe là encore que peu d'écrits sur ce sujet au Québec. Les études d'Ellen Dubé (2004) et de Christine Brabant (2004) portant sur la population québécoise sont les

seules à ce jour. Elles ont montré que les populations canadiennes ou états-uniennes étudiées par Van Galen (1988), ou Mayberry (1989), sont suffisamment différentes de la population québécoise pour que leurs conclusions puissent être difficilement transposables dans notre contexte (Arai, 2000). Van Galen identifiait deux types de parents : les « idéologues » qui centrent les raisons de leur choix dans le registre des valeurs et les « pédagogues » qui centrent les raisons de leurs choix sur une critique institutionnelle et pédagogique de l'école. Mayberry (1989) nuancera en subdivisant les deux catégories de parents en quatre groupes. Plus tard, d'autres chercheurs livreront différentes recherches qu'Ellen Dubé et Christine Brabant recensent dans leurs travaux. Mais il aura fallu attendre 2004 et les recherches mentionnées pour avoir un aperçu des raisons évoquées par des familles québécoises.

Ellen Dubé a rencontré les parents de sept familles et s'est intéressée particulièrement à l'univers de leurs croyances. Elle consacre une large part de son étude à définir ce qu'elle entend par croyance :

Ce sont des associées affectives (investissements personnels des sujets dans l'explication d'un objet) d'une représentation mentale, pouvant mener à une représentation sociale individualisée, dont la fonction est de permettre à celui qui les entretient de se reconstituer le réel et de s'y représenter lui-même. (Dubé, 2004, p.44)

L'auteure classe le résultat de ses recherches en cinq thèmes abritant chacun plusieurs sous-thèmes :

1. **Croyances par rapport à l'enfant à l'école** : problème vécus ou appréhendés d'adaptation à l'école, dépersonnalisation de l'enfant, souvenirs d'école des parents;
2. **Croyances par rapport au parent éducateur** : responsabilité de l'éducation des enfants, rôle des parents éducateurs, maturité des enfants, pouvoir des parents;
3. **Croyances par rapport à la famille** : danger à l'extérieur de la famille, menace à la famille comme cellule de base, solidité du couple;
4. **Croyances philosophico/religieuses** : religion, philosophie de vie, le bien et le mal;

5. ***Croyances par rapport à la pertinence du projet : apprentissage de la vie et globalité du projet, besoin de structure, besoin d'approbation.***
(Dubé, 2004, p.60)

Dans un deuxième niveau d'analyse, Ellen Dubé identifie quatre composantes d'un même processus qui expliquent pourquoi les parents choisissent de ne pas envoyer leurs enfants à l'école et comment cette décision est rétroactivement entretenue par différents niveaux de croyances réactivées par le fait même d'avoir pris cette décision. Les différentes étapes de ce processus selon l'auteure sont les déclencheurs, les appuis expérientiels, les *a priori* généraux et les *a priori* particuliers. Chacune de ces étapes pouvant être le point de départ du processus.

Pour conclure, l'auteure croit pouvoir identifier des raisons particulières aux parents québécois.

Chez les parents québécois, on retrouve un attachement particulier pour la cellule familiale, de même qu'une conviction très ferme en ce qui concerne la responsabilité unique d'éduquer les enfants, et enfin un attrait certain pour un style de vie alternatif. (Dubé, 2004, 122)

Je dois toutefois préciser que les familles rencontrées par Dubé accordent en majorité une importance assez grande à la religion, et que cela teinte son étude d'une saveur particulière.

L'étude de Brabant (2004) est une enquête réalisée à distance auprès de 203 familles. Chacune d'elles était invitée à se positionner au moyen d'une échelle d'importance sur cinquante propositions portant sur différents facteurs possibles de choix. Le croisement nuancé des résultats donne un aperçu assez précis et hiérarchisé des facteurs de choix :

1. ***Projet familial*** : *Ce facteur regroupe les énoncés qui communiquent un projet de vie familiale et communautaire, de découverte partagée, de relations familiales soutenues comme étant l'environnement le plus propice à*

l'éducation des enfants ainsi qu'au bonheur et à la liberté de tous les membres de la famille. Ce construit s'appuie aussi sur l'affirmation que les parents sont les mieux placés pour assurer l'éducation de leurs enfants, avant comme après l'âge de l'entrée à l'école. L'item qui dénonce la quantité de temps passé à l'école s'y retrouve aussi;

2. **Objection au mode d'organisation sociale et pédagogique de l'école :** *Ce facteur est lié à des énoncés qui critiquent la structure scolaire. Y sont dénoncés le nivellement par le bas des programmes, les méthodes d'enseignement, l'encouragement du conformisme et le manque d'apprentissages significatifs. On y trouve aussi les énoncés qui affirment que l'école détruit la motivation à apprendre et que son organisation sociale ne prépare pas les enfants à la vraie société;*
3. **Enrichissement :** *Ce facteur relie les énoncés qui portent sur la précocité de l'enfant, le désir d'offrir de l'enrichissement et de respecter le choix de l'éducation à domicile fait par l'enfant;*
4. **Souci du développement socioaffectif de l'enfant :** *Les raisons du choix reliées à ce facteur démontrent un souci de protéger et d'accompagner l'épanouissement socioaffectif de l'enfant. L'éducation à domicile et un moyen d'éviter l'environnement scolaire perçu comme trop violent, générateur d'une dépendance affective entre les enfants et d'une pression induite des pairs. La séparation trop longue d'avec les parents et le trop petit nombre d'adultes à l'école ajoute à ce facteur de choix;*
5. **Transmission de valeurs religieuses, sociales ou spirituelles :** *Les raisons qui correspondent à ce facteur expriment la volonté de donner à l'enfant une éducation et un mode de vie cohérents avec les valeurs religieuses, morales ou spirituelles des parents. Les items mentionnant la religion et la parole de Dieu y sont reliés. Les préoccupations reliées à ce facteur soulignent le besoin de développement spirituel de l'enfant, la difficulté de faire confiance à la compétence morale d'enseignants inconnus et l'absence du contrôle parental sur le contenu de l'éducation scolaire. La volonté de développer le sens moral de l'enfant et de transmettre les principes de respect et de discipline s'y retrouvent, alors qu'une corrélation négative est observée avec l'item qui critique l'excès de règles et de discipline à l'école. Une faible corrélation se présente avec les expériences scolaires négatives vécues par les parents;*
6. **Expérience négative de l'enfant :** *Les trois énoncés qui sont rattachés à ce facteur rapportent des expériences scolaires négatives, un malaise de l'enfant*

à l'intérieur du cadre scolaire et une transformation négative de l'enfant lors de la fréquentation scolaire;

7. ***Caractéristiques particulières de l'enfant*** : Ce facteur rassemble les raisons qui font état d'une inadéquation entre l'offre scolaire et l'enfant. On y lit un désir de retarder le début des apprentissages scolaires et l'éloignement du cadre familial ainsi qu'un besoin que l'école s'adapte aux garçons.

(Brabant 2004, p.111)

Voilà donc les résultats de cette étude québécoise. Elle offre enfin une esquisse intéressante sur les raisons du choix des familles de ne pas envoyer leurs enfants à l'école, court-circuitant en cela les préjugés, les mésinformations et parfois les accusations qui pèsent sur les parents ayant fait le choix d'une « éducation à domicile » pour leurs enfants. Il n'existe pas, à ma connaissance, d'étude sur les représentations de la population en général sur ce genre de pratique, mais par expérience personnelle, je dirai que les trois principalement rencontrées sont l'illégalité, le peu de souci de socialisation pour l'enfant, l'intégrisme religieux. L'étude de Christine Brabant montre que la réponse est beaucoup plus nuancée.

Il est certes utile d'examiner les choix méthodologiques de cette étude. Sans doute, cette recherche comportait plusieurs difficultés très particulières et un peu inhabituelles au rang desquelles :

- Des répondants ayant parfois choisi volontairement une certaine forme de clandestinité;
- Une accessibilité aux familles limitée pour les raisons précédentes;
- Le caractère inédit dans ce champ de recherche au Québec;
- Les moyens d'une étudiante-chercheuse en maîtrise, limitent sans doute l'ampleur qu'aurait méritée cette recherche.

Mais au-delà de ce constat, il reste à s'interroger sur les choix méthodologiques de l'étudiante-chercheure au regard de sa question de recherche.

Le choix d'une approche quantitative se justifie peut-être par les difficultés présentées plus haut. Néanmoins les critères du choix des familles semblent appartenir spontanément à un type de recherche qualitatif, dans une perspective phénoménologique cherchant à comprendre en profondeur les raisons de ce choix marginal. Des rencontres, des entrevues en profondeur, auraient sans doute pu faire ressortir des éléments inattendus propres à enrichir les résultats de recherche et la compréhension globale du phénomène. Puisque généralement l'on ne trouve pas ce que l'on ne cherche pas, les possibilités de réponses étaient circonscrites par les énoncés proposés. Bien sûr, l'élaboration des énoncés fut l'objet d'une démarche rigoureuse et méticuleuse, cependant le questionnaire s'appuyait surtout sur des études conduites à l'extérieur du Québec, ce qui n'est pas la meilleure approche pour caractériser une spécificité québécoise.

L'éviction des questions de causalité engendrée par le type de recherche pose également un problème. Aucun parent n'offre à son enfant un choix absolu en matière éducative. L'orientation éducative des parents est plus ou moins consciemment engendrée par leur vécu, leurs expériences, mais également leurs traumatismes ou leurs blocages psychologiques et sociaux. Le choix de l'auteure, craignant le glissement psychanalytique dans sa recherche, de ne pas aborder ces aspects prive de l'accès à des éléments de compréhension importants. Les sept raisons présentées comme résultats de recherche sont toutes tournées vers les finalités éducatives des parents pour leurs enfants, cependant l'éviction des questions de causalité laisse à penser qu'il reste tout un aspect de la question encore inexploré.

La validation des résultats de recherche est uniquement entre les mains de l'auteure puisqu'en raison du contexte, il n'y a pas eu moyen d'identifier tous les répondants.

Beaucoup ont souhaité passer par l'intermédiaire de réseaux. Il n'y a donc malheureusement pas pu y avoir de retour pour validation. De plus, les circonstances dans lesquelles les répondants ont rempli le questionnaire étaient hors de contrôle de l'auteure, ce qui fragilise une méthodologie résolument quantitative. Pour finir, il est très difficile de prétendre à la transférabilité des résultats puisque la population étudiée reste difficile à circonscrire.

Même s'il semble clair que le choix d'une approche quantitative ait été davantage dicté par des contraintes techniques que par une véritable assise épistémologique, cette étude a le mérite d'avoir été réalisée à titre de pionnière au Québec. Elle constitue un outil précieux à l'étudiant que je suis, même si je ne pense pas m'inspirer d'une telle approche pour ma propre recherche. Je choisirai l'étude de cas illustratifs, certes limitée également et ne pouvant prétendre non plus à la représentativité du phénomène. Le phénomène de « l'éducation à domicile » est trop complexe, varié et métissé pour être enfermé dans une étude unique. Comme dans toute recherche, les résultats amènent à la poursuite des travaux, à de nouveaux questionnements, aux nuances.

2.5 Les pratiques : Le « comment ? »

John Barrat-Peacock est l'un des rares chercheurs à s'être intéressé de près à cette question. Australien d'origine, ce chercheur a axé son étude sur les familles vivant dans les zones rurales reculées du bush. Son étude a fait ressortir les raisons avancées par les familles.

Les raisons données par les Australiens pour leur choix d'éducation à domicile indiquèrent la récurrence de la base familiale, les systèmes pédagogiques en conflit avec ceux promus par les écoles locales. Souvent, les valeurs étaient exprimées en termes de contraste : conformité contre individualité, compétition

contre coopération, peur contre affection, doute contre confiance et obéissance contre autonomie.

(John Barrat-Peacock, 2003, trad. libre)

Mais au-delà des raisons avancées, cet auteur a également exploré les processus éducatifs mis en place par et dans les familles. Il résume son étude en mentionnant que quatre « clés » sont à la base du processus de l'éducation à domicile :

1. La participation aux tâches quotidiennes;
2. Les parents comme tuteurs/guides spécialisés dans d'authentiques pratiques d'adultes;
3. La conversation familiale comme forum;
4. Le rôle modélisant des parents.

Ces clés doivent être comprises plus largement dans la notion d'un apprentissage contextualisé (*situated learning*) envisagé dans des pratiques reliées aux activités de la communauté. L'auteur souligne notamment que les individus évoluent volontairement à travers plusieurs communautés de pratique (*Communities of practice*) en accord avec leur plan de vie personnel.

Dans cet exemple, certains éléments très particuliers au contexte du bush australien et de la vie communautaire, familiale et rurale semblent difficiles à exporter au Québec. Malgré tout, les réseaux de parents sont plus vivaces en région. L'éducation à domicile trouve-t-elle un ancrage plus pertinent dans la vie rurale? La question qui n'est pas au cœur de cette recherche mériterait sans doute d'être posée. Toutefois elle donne un indice intéressant sur l'apport possible de l'environnement et de la communauté dans l'éducation des jeunes qui ne fréquentent pas l'école.

2.6 Le but, les questions de recherche et les objectifs

Le but de la recherche est de mieux comprendre et caractériser le phénomène de l'« éducation à domicile », contribuant par là-même à construire une proposition d'éco-éducation.

Je veux tenter d'en apprendre d'avantage sur les approches et stratégies pédagogiques plus ou moins théorisées adoptées par les familles qui ont choisi une « éducation à domicile ». Le manque (voire l'absence) de littérature sur la question des moyens, des démarches, des processus éducatifs des parents québécois ayant opté pour une « éducation à domicile » souligne la nécessité de se préoccuper de cette question. Je propose donc une recherche inédite au Québec, visant à faire évoluer la connaissance sur ces pratiques éducatives en posant comme question de recherche :

Quelles sont les pratiques éducatives des familles québécoises ayant choisi pour leurs enfants, une éducation en dehors de l'école ? Sur quelles représentations s'appuient-elles ? Et dans quelle mesure les pratiques repérées peuvent être rattachées à une certaine forme d'éco-éducation ?

Le tableau 2.1 présente les objectifs de cette recherche

Tableau 2.1 Présentation des objectifs

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
Saisir les représentations et les pratiques éducatives des familles qui éduquent leurs enfants hors de l'école.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caractériser les représentations de l'éducation au sein des familles; 2. Caractériser les approches et stratégies éducatives utilisées par les familles; 3. Saisir le lien entre les représentations et les pratiques.
Saisir les enjeux liés à la mise en œuvre de « l'éducation à domicile » et notamment ceux du lien entre représentations et pratiques.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aborder certains contours des enjeux sociaux et éthiques de « l'éducation à domicile »; 2. Identifier et tenter de cerner les enjeux pédagogiques et stratégiques de « l'éducation à domicile ».
Repérer à travers les pratiques éducatives les aspects qui peuvent être rattachés à une certaine forme d'éco-éducation.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saisir de quelle manière les pratiques éducatives des familles peuvent être rattachées à une certaine éco-éducation; 2. Amener des éléments contributifs à une définition de l'éco-éducation.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, je présenterai tout d'abord un certain historique des mouvements d'éducation alternatifs, afin de situer globalement « l'éducation à domicile » dans la mouvance des propositions alternatives au système scolaire. Je m'attacherai également à définir les notions de « représentation » et de « pratique » telles qu'utilisées dans ce mémoire. Je ferai ensuite une analyse théorique méticuleuse des termes les plus usités pour nommer les pratiques des parents qui éduquent leurs enfants en dehors de l'école. Je tenterai d'évaluer la capacité des mots habituellement choisis « d'école à la maison » ou « d'éducation à domicile » à nommer ce qu'ils prétendent désigner. Ensuite, j'explorerai différentes propositions théoriques et pratiques qui ont eu à cœur d'intégrer l'environnement dans leur réflexion éducative sans toutefois prétendre à l'exhaustivité. Je proposerai par la suite une nouvelle perspective afin de nommer ces pratiques par un terme qui puisse rendre justice à la réalité des pratiques éducatives des familles.

3.1 Les mouvements d'éducation alternative et le mouvement de l'Éducation Nouvelle

Avant d'aller plus avant dans la compréhension du phénomène de « l'éducation à domicile », je me dois de faire un rapide tour d'horizon des mouvements qui depuis le départ ont, sinon contesté, du moins nuancé la proposition scolaire. Sans remettre en question le bien-fondé de l'école, beaucoup de pédagogues avant-gardistes ont critiqué la rigidité du système scolaire. Tête de file de ces mouvements alternatifs, le vaste mouvement de l'Éducation Nouvelle qui inspire encore aujourd'hui la réflexion

éducative. Néanmoins on peut noter que toutes les grandes figures de ce mouvement sont nées au 18^{ème} et 19^{ème} siècle. Cela ne remet pas en doute la pertinence de leur réflexion mais nuance le terme d'Éducation Nouvelle pour le néophyte.

L'Éducation Nouvelle propose en substance des pratiques pédagogiques axées sur l'intérêt des élèves, dans le respect de leur schéma d'apprentissage en utilisant généralement des méthodes actives. Inspiré par le retentissant « Émile » de Jean-Jacques Rousseau, plusieurs grands pédagogues dans tout le monde scolarisé ont proposé des pédagogies alternatives en accordant des importances relatives aux arts, à l'activité physique, à l'implication des élèves et plus tard des parents. Au rang de ses grands pédagogues inspirants, on compte Dewey et son fameux « *learning by doing* » (apprendre en faisant), Piaget, Montessori, Steiner, Ferrer, Neill... et bien d'autres qui, le plus souvent, ont expérimenté personnellement leurs principes en créant des écoles alternatives. Si ces écoles alternatives ont connu leur heure de gloire, elles sont souvent allé jusqu'à l'épuisement de leur possibilité avant de renaître sous forme nuancée dans les projets scolaires et parfois même les curriculums formels un peu partout sur la planète.

Pour autant, l'inspiration portée par l'Éducation Nouvelle est encore marginale, comme si sa mission avant-gardiste devait à jamais la confiner dans une sorte de marginalité intrinsèque. Ses réussites, reprises un peu partout dans le discours des ministères ne doivent pas masquer qu'elles sont nées dans le cadre d'une virulente opposition aux systèmes éducationnels officiels allant d'un Célestin Freinet poussé à la porte de l'institution jusqu'à un Francisco Ferrer criant « vive l'école moderne! » avant de tomber sous les balles d'un peloton d'exécution.

D'autre part, comme énoncé plus haut, l'Éducation Nouvelle n'a jamais remis en question le bien-fondé même de l'institutionnalisation de l'éducation ce qui lui interdisait un certains nombre de critiques, au premier rang desquelles, le cadre

restreint de la classe ou les horaires d'apprentissages. Pour les tenants de ces propositions l'enfant ne cesse d'être un élève, élève libre, joyeux, intéressé... mais un élève tout de même. Pour être alternatives, ces écoles restent des écoles et les questions qui sont au cœur de ce mémoire à savoir, quelles pratiques ?, dans quels environnements ?, méritent de s'intéresser à la souplesse que représente « l'éducation à domicile ». Voilà pourquoi il n'est pas certain que l'on puisse évoquer une filiation entre ces deux mouvements même s'ils s'enregistrent tous les deux au tableau des propositions alternatives au système. Dans ce cadre « l'éducation à domicile » appartient à la famille contestataire engendrée par l'école au même titre que les autres mouvements alternatifs que sont l'Éducation Nouvelle, l'Éducation Populaire ou l'éducation libertaire dont la description exhaustive ne fait pas partie du mandat de ce mémoire.

3.2 Les représentations et pratiques

Quelles que soient les pratiques éducatives en vigueur dans les familles qui ont choisi d'éduquer à temps plein leurs enfants, il est clair qu'elles relèvent d'une intention éducative et de représentations qu'il s'agit de situer dans le champ théorique approprié. J'ai donc choisi de présenter les clefs d'une compréhension théorique des représentations et pratiques. Les deux mémoires précédents de mes consœurs (Dubé 2004, Brabant, 2004) s'étant intéressés aux raisons du choix des familles ont présenté des éléments de compréhension et d'analyse des représentations en lien avec le sujet précis de leur mémoire. Ici les représentations sont présentées pour les besoins de la compréhension des pratiques. Ce sont bien les pratiques « d'éducation à domicile » qui sont au cœur de cet écrit. Bien entendu, il ne s'agit pas d'une présentation brute de ces pratiques, et les représentations des familles qui seront développées dans les résultats de la recherche sont indispensables à la compréhension de l'ensemble de l'étude. Toutefois l'étude des représentations ne constitue pas l'axe central de ce

mémoire. Ce qui est entendu par représentation au sens de représentation sociale dans le présent mémoire se définit ainsi :

La représentation sociale est un processus d'élaboration perceptive et mentale de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confère un statut cognitif, permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales. (Fischer, 1987 p.118)

Par ailleurs, puisque le terme est au cœur de ce mémoire, voici ce que j'entends par « pratique ». **La pratique éducative est constituée de l'ensemble des actions et des interactions de dimensions familiale, sociale et environnementale qui visent à contribuer au développement de l'enfant.** Ces actions et interactions, comme nous le verrons, sont à l'initiative des parents, des enfants ou émergents des différents processus de l'existence. Dans le modèle scolaire, l'environnement éducatif est contrôlé. Moments, lieux, méthodes, agents ou objets d'apprentissages sont sous le contrôle des adultes désignés comme responsables. Planifiées, les pratiques éducatives laissent peu de place à la spontanéité. Dans l'environnement familial des pratiques de « l'éducation à domicile », toute occasion est bonne à saisir comme occasion d'apprentissage. C'est l'ensemble de ces occasions résultant de l'interaction des membres de la famille entre eux, en lien avec le réseau social, à l'intérieur de son environnement qui constitue la pratique éducative telle que définie ici.

Nous voyons donc que le contexte, le lieu physique dans lequel se déroule la pratique éducative est d'importance et les mots choisis pour le nommer (« éducation à domicile » ou « école à la maison ») semblent décrire de façon réductrice tant le contexte que les pratiques, nous aiguillant ainsi sur des représentations altérées du phénomène. Il faudra donc résoudre la double question (théorique et pratique) de son appellation.

3.3 Les mots pour le dire

École à la maison, éducation à domicile, *home-based education*, *unschooling*... Les termes en français ou en anglais sont nombreux pour qualifier ce phénomène des parents qui choisissent de prendre en charge l'éducation de leur enfant.

Les termes école-maison et école à la maison semblent être exclusivement québécois, alors que éducation à domicile, éducation au foyer, enseignement à la maison par les parents, enseignement à domicile, homeschooling, home schooling, home education et home based learning semblent utilisés pour nommer la même réalité ailleurs dans le monde. (Brabant, 2004, p.91)

Quelle est donc cette réalité ? Nous devons parler de la prise en charge à temps plein par les parents, non seulement de l'éducation familiale, mais également de l'instruction et de la socialisation des enfants en lieu et place de la fréquentation scolaire.

Au moment d'écrire ces lignes, je n'ai pas rencontré de terme qui rende justice à la créativité pédagogique des parents ou qui souligne le caractère unique enchâssant la réalité éducative dans le quotidien. Comme énoncé dans le chapitre portant sur la problématique, il semble que la justesse du terme soit au cœur de la recherche qui nous anime. Ici, éduquer, instruire ou enseigner ne relèvent pas d'une même réalité. Et ces conceptions varient d'une personne à l'autre, qu'elle soit ou non spécialiste de l'éducation. Maison, domicile, foyer sont des termes très proches mais qui ne semblent pas tenir compte de l'ouverture sur le monde que les parents proposent à leurs enfants. Ces termes semblent décrire plus généralement le contexte dans lequel l'éducation se rapproche le plus de la formule scolaire. Comme si seules les activités faites à la maison, assis à un bureau, pouvaient prétendre à une véritable valeur éducative. Le bureau en question se situant à la maison au lieu de l'école, mais étant conforme à la formule réifiée de l'élève. Pourtant, les parents offrent à leurs enfant

une quantité de situations éducatives à l'intérieur et à l'extérieur de leur domicile que les mots *maison, foyer ou domicile* reflètent mal.

La question est donc d'importance et mérite une analyse en finesse. D'autant plus que lorsque l'éducation ne se déroule pas dans le cadre du domicile, elle prend pour terrain la communauté, le milieu, le lieu de vie, l'habitat, l'environnement... Voilà encore une idée à clarifier. Seule une recherche de terrain, cherchant à comprendre comment se déroule la prise en charge éducative, dans quel contexte et avec quels outils pourra nous donner une idée juste de cette pratique et proposer une appellation réaliste et conforme, à l'instar de la démarche de Gilbert Rist (1996) qui se proposait de donner une définition durkheimienne (c'est à dire descriptive) du développement au travers de ses réalisations.

Malgré tout, il est peu probable qu'une recherche quelle qu'elle soit, puisse s'appuyer sur une démarche inductive radicale. Chaque recherche s'appuie sans doute sur une intuition résultant de l'expérience personnelle du chercheur, de ses rencontres et de ses lectures. Sans oublier ses intérêts et ses préoccupations de recherche. M'appuyant sur une longue expérience d'éducateur praticien, sur les quelques lectures disponibles et sur mes connaissances préalables de certaines familles éduquant leurs enfants « à domicile », je crois fortement probable que les familles utilisent bien plus pour éduquer leurs enfants que le cadre réducteur du seul logement. Voilà pourquoi la perspective d'une certaine « éco-éducation » habitera les différents paragraphes qui constituent ce cadre théorique. Mais revenons dans un premier temps sur les termes existants.

École à la maison est sans doute la désignation la plus commune mais aussi la plus impropre. Elle porte inconsciemment la confusion déjà dénoncée entre « école » et « éducation ». La suite de cette étude montrera sans doute que, d'une part, la forte majorité des parents ne recréent pas le contexte scolaire d'apprentissage : une classe,

un tableau, périodes d'examens, évaluation chiffrée... D'autre part, l'expérience éducative des enfants dépasse très largement le cadre de « la maison » pour sortir à la rencontre de la communauté et de l'environnement qui peuvent alors tour à tour ou en interaction jouer un rôle éducatif.

Education à domicile évite déjà la première confusion mais sous-entend un contexte réducteur « à domicile ». A la réflexion, le terme *éducation à domicile* est un oxymore d'un point de vue étymologique puisque éduquer vient de *ex ducere* (conduire hors). Et domicile vient de *domus* (maison, domaine). Une traduction littérale pourrait donc donner *conduire hors du domicile*. Mais voilà, le *à* désigne une éducation localisée dans le domicile. Ce qui contredit l'idée d'*ex*. Même si je suis conscient que cet *ex* revêt une dimension métaphorique conduisant l'enfant au de là de lui-même, cette curiosité étymologique vient rappeler, s'il en était encore besoin, l'urgence de trouver un terme approprié au phénomène étudié.

Quant aux termes anglais, d'une part *Home-based éducation* tombe dans le même piège qu'« éducation à domicile », d'autre part, *unschooling* apparaît très intéressant tant il laisse place à l'imagination. Mais il porte en lui plusieurs zones d'ombre qui le disqualifient rapidement :

- Il se définit par défaut en référence à une institution. Une démonstration en creux de la réification de l'idée d'éducation déjà dénoncée;
- En étant muet sur la forme d'éducation proposée, il laisse place à une interprétation très vaste.

Voilà donc une proposition de cartographie des termes utilisés (voir Figure 3.1). Cette cartographie ne cherche pas à identifier les pratiques éducatives des familles. Seules les enquêtes de terrain pourraient le permettre. Elle situe plutôt les différentes

appellations (école à la maison, éducation à domicile...) à partir de leur signification basique, offrant ainsi un regard linguistique sur ces termes, essayant de les comprendre à partir de leur seule signification théorique.

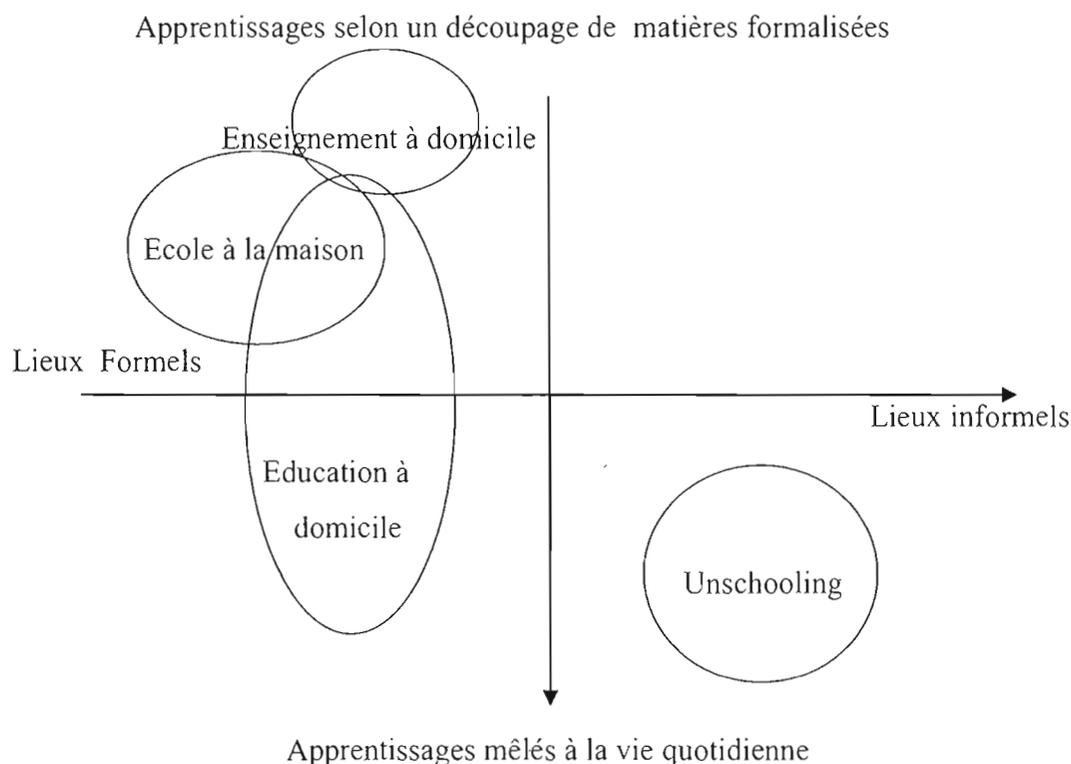
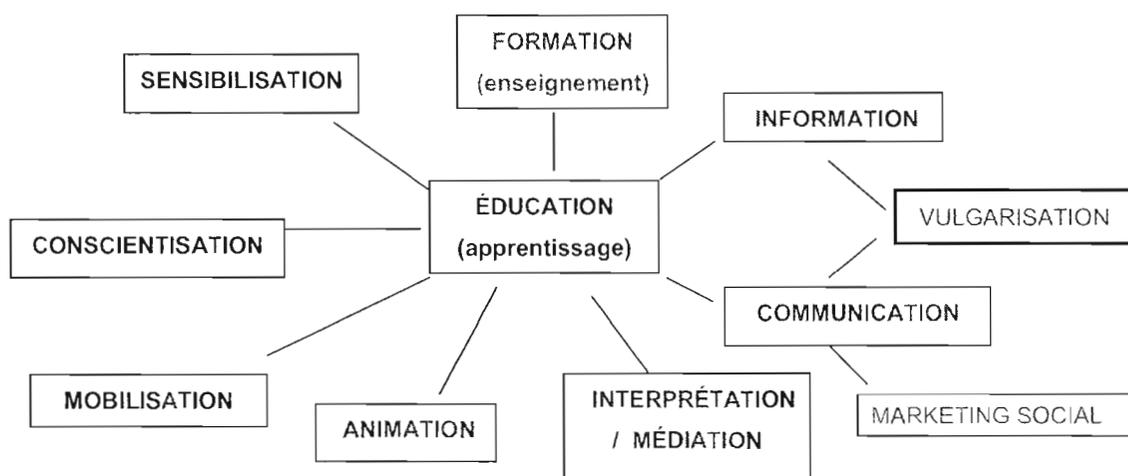


Figure 3.1 Essai de cartographie des diverses appellations

Au regard de cette représentation situant les termes sur deux axes, il semble que tout le territoire ne soit couvert par aucune des appellations « en circulation ». Sans doute nous faudra-t-il trouver un terme nouveau capable de définir à la fois la proposition et le contexte. Quelle proposition ? Éducation, instruction, enseignement, formation... Quel contexte ? À la maison, dans la communauté éducative, dans son environnement...

3.4 Une réalité éducative

Quelle que soit la formule choisie par les parents, il est hautement probable que le but recherché est de donner à leurs enfants les moyens de vivre dans le monde tel qu'on le connaît tout en étant capable de le faire évoluer. Ce qui signifie, d'une part, d'assurer pour l'enfant une certaine forme d'autonomie et, d'autre part, une capacité d'intégrer les règles et les fonctionnements collectifs. Les parents peuvent alors faire appel à une diversité de modes d'interaction qui se rattachent essentiellement au concept d'éducation comme le montre le diagramme suivant :



Source : Sauvé, 2007
 (Inspiré de Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C.
 L' ducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives).

Figure 3.2 Champ notionnel de «  ducation » (vers un réseau notionnel)

Trouver une définition consensuelle de chacun des termes évoqués dans la Figure 3.1 relève d'un défi que la réalité m'interdit de croire possible. En revanche, il est clair que l'éducation reste un concept pivot autour duquel s'articulent les autres perspectives.

L'éducation fait appel à l'information, la communication, la vulgarisation, l'animation, l'interprétation, la médiation; elle s'appuie sur des activités de sensibilisation, de conscientisation, de mobilisation, de formation. Mais au-delà des objectifs propres de ces activités, elle stimule le déploiement des capacités et talents de chacun, et aussi des possibilités collectives. Elle rejoint toutes les dimensions de l'être et de l'agir, tout au long de la vie. Elle est attentive au « projet d'être » de chacun. Elle accompagne le travail sans cesse inachevé de « venir au monde ». Elle intègre les différents apprentissages (unités de développement) pour développer globalement le savoir-être et le pouvoir-faire (empowerment) de chaque personne et des groupes sociaux. (Sauvé, 2007).

Et si donc éduquer vient de *ex ducere*, où se situe donc ce *ex* ? Quelle forme, quelle réalité et quelle substance lui donner? Voilà une question, qui encore une fois pourrait être d'importance.

3.5 Quel contexte pour l'éducation ?

Quelles que soient les pratiques éducatives des familles, il est toujours pertinent d'envisager le contexte de leur réalisation pour essayer de saisir comment interagissent le cadre familial, le cercle élargi de la communauté et l'environnement. Pour construire cet élément du cadre théorique, j'emprunterai des éléments à l'éducation relative à l'environnement qui me paraissent les plus pertinents dans le cadre de cette étude.

Dans l'univers de l'éducation relative à l'environnement, le mot *Oikos* que l'on traduit usuellement par *maison* ou *habitat* est central. L'habitat est un concept utilisé dans le domaine de l'écologie pour décrire l'endroit - ou plus précisément les caractéristiques du *milieu* - dans lequel une population d'individus d'une espèce donnée (ou d'un groupe d'espèces) peuvent normalement vivre et s'épanouir.

En géographie humaine, l'habitat désigne le mode d'occupation de l'espace par l'homme pour des fonctions de logement. On parle ainsi d'habitat individuel, d'habitat collectif, d'habitat groupé, d'habitat dispersé, etc. et par extension, de l'ensemble des conditions de logement. La définition d'habitat est donc en cela très proche de la définition de domicile. (réflexion inspirée du dictionnaire *Petit Robert*, 2007)

Mais dans *Oikos*, le sens de « maison » doit être également compris dans l'acception de filiation et de patrimoine. Nous parlerons du « fils de la maison des Valois » par exemple.

Dans une définition élargie, *Oikos* doit donc se comprendre selon moi comme **un espace partagé d'habitation familial et patrimonial, intégré dans un milieu social et naturel propice à l'épanouissement de ses membres.**

Les travaux de Gaston Pineau (2005) et ses collaborateurs sur l'écoformation apportent un éclairage intéressant. L'*Oikos* est une réalité à habiter de façon consciente. Habiter devient une déclaration « d'être au monde ». En plus d'être dans une relation formatrice avec les pairs et dans un processus formateur personnel et intériorisé, l'individu est formé de son environnement physique, climatique, paysagé... L'environnement, par sa présence, contribue à modeler ce que nous sommes et tisse des relations formatrices entre nous et notre milieu bio-physique. Il est aisé de constater que les milieux montagnards, insulaires ou méga-urbains tissent des rapports au monde différents avec les individus qui les habitent.

Les travaux de David Sobel (2004) évoquent également une éducation non seulement ouverte sur l'environnement et la communauté locale, mais prenant ces dimensions comme point de départ pour l'enseignement de toutes les matières du curriculum. Sobel situe cette approche qu'il nomme *place-based education* (éducation centrée sur les lieux) dans un système éducatif scolarisé. Néanmoins, la description de ses

approches et stratégies est très voisine de celles majoritairement utilisées par les familles comme nous le verrons plus loin. En cela Sobel offre une vision très inspirante de nature à lutter contre la situation « hors-sol » des écoles.

Ce qui est important c'est que les enfants aient l'occasion de se lier avec le monde naturel, d'apprendre à l'aimer et s'y sentir confortables avant qu'on ne leur demande de guérir les blessures de ce monde. (Sobel, 1993, p. 13 in Berryman, 2002, p. 148)

Je n'ai pas souhaité situer mes travaux dans le champ de « l'éducation familiale » surtout préoccupé par l'arrimage entre les familles et les institutions scolaires. Pourtant le modèle écosystémique (entendu comme système écologique) de Bronfenbrenner (1979) tiré de ce champ de recherche aurait pu être inspirant et assez proche des préoccupations de ce mémoire. Rappelons que Bronfenbrenner classe les différents agents qui environnent l'enfant dans quatre sphères interconnectées : Le **microsystème** qui fait référence aux relations entre la personne et son environnement immédiat. Le **mésosystème** qui fait référence aux réseaux de services dans l'environnement immédiat de la personne. L'**exosystème** qui fait référence aux services sociaux qui concernent la personne, mais dans lesquels elle n'est pas impliquée directement. Le **macrosystème** qui fait référence quant à lui aux aspects culturels entourant la personne.

Néanmoins je ne suis pas très à l'aise avec les représentations symétriques des parties de son modèle. Je trouve, par exemple, que *le voisinage* et *l'école* situés dans le mésosystème ont une influence fondamentalement différente sur l'enfant sujet. Non seulement par l'aspect quantitatif de la fréquentation, mais surtout par le fait que l'école assume officiellement une mission éducative, c'est même sa principale vocation, alors que ce n'est pas le cas du voisinage. Ainsi leurs influences respectives sont difficilement comparables, et il paraît osé de les mettre (schématiquement du moins) au même niveau.

3.6 Vers une éco-éducation

Au regard des considérations précédentes, il semble que pour définir la pratique des parents qui ont fait le choix d'éduquer leurs enfants dans l'*Oikos*, il faille faire appel au terme approprié d'*éco-éducation*.

Le terme d'éco-éducation est parfois mentionné dans l'univers anglophone. Pourtant, dans l'état actuel de mes recherches, il ne semble avoir fait l'objet d'aucune publication scientifique qui en justifierait les fondements. Il est néanmoins employé dans quelques associations, lettres et bulletins ou sites internet comme une contraction d'*ecological education*.

La notion d'éco-éducation est explorée par Lucie Sauvé (2008) en relation avec l'éducation relative à l'environnement. L'auteure pose les jalons de ce que pourrait être une éducation dans la sphère d'interaction avec le milieu de vie se situant dans une perspective *éco*.

Cette sphère d'interaction fait appel à l'éducation éco-logique: apprendre à définir sa niche écologique humaine dans l'ensemble des niches de l'écosystème local et global, et à la combler adéquatement, de façon responsable; elle fait donc appel aussi à l'éducation éco-nomique: apprendre à aménager collectivement cette maison de vie commune et à en utiliser adéquatement les ressources, en toute solidarité; l'éducation éco-sophique y intervient également de façon transversale pour clarifier sa propre cosmologie, définir une éthique, ce qui implique entre autres de repenser en contexte la signification des valeurs de responsabilité et de solidarité. (Sauvé, 2008)

Cette conception que donne Lucie Sauvé de l'éco-éducation va sans doute au-delà des projets familiaux qui guident les parents pratiquant l'éducation de leurs enfants à temps plein. Également, la perspective environnementale est sans doute moins présente chez ces familles. Les dimensions *logique*, *nomique* et *sophique* enrichissent le concept d'une portée qui déplace la réflexion dans une autre sphère. Dans cette

étude, le choix du terme *éco* est l'expression d'un contexte, d'un terrain d'apprentissage par les riches interactions qu'il procure. L'écart que l'on pourrait constater entre la vision qu'offre Lucie Sauvé de l'éco-éducation et celle présentée dans cette étude est somme toute logique. Il relève de la distance qui peut exister entre, d'une part, une proposition théorique visant à atteindre une forme souhaitable d'éco-éducation et, d'autre part, une définition qui relèverait d'une observation descriptive de terrain. Et même si la perspective environnementale (socio-écologique) est suffisamment large pour englober plusieurs dimensions de la vie en même temps que certaines aspirations pour l'avenir, je ne crois pas qu'elle soit le catalyseur conscient et choisi des familles en question. En revanche, dans son acception plus resserrée de l'habitat, *éco* me semble toujours un terme approprié.

Reste à s'interroger plus avant sur la nature du lien entre *éco* et éducation. Qu'elle est la valeur du petit trait d'union ? Signifie-t-il « par », « pour », « dans », « au sujet de », « dans une perspective de »...? Car, bien sûr, les caractéristiques de ce lien ne sont pas fixes et un certain nombre d'automatisme se sont cristallisés dans les habitudes langagières de différents domaines d'études, ce qui ne simplifie pas les analyses.

Avant tout, réglons la question orthographique de la présence pertinente ou non du trait d'union. Il n'est nul besoin de s'attarder trop longtemps sur cette question. Quand les deux mots sont liés par une voyelle, le trait d'union s'impose comme dans *éco-alimentation*, *ethno-éducation* ou *recherche-action*. Sinon il n'y en a pas besoin comme dans *psychosocial*, *ethnolinguistique* ou *écodéveloppement*.

Mais au-delà de ces considérations orthographiques, il reste à définir la nature véritable du lien qui unit *éco* et éducation. Dans *écodéveloppement*, le lien indique essentiellement qu'il s'agit d'un développement dans une perspective écologique. Il en va de même pour *écotourisme*. En revanche, dans *écoformation* tel que développé

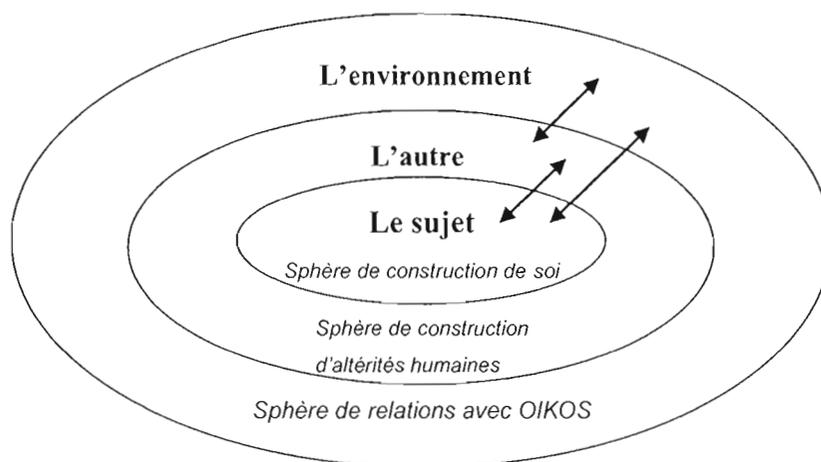
par Gaston Pineau et ses collaborateurs du groupe de recherche sur l'écoformation (G.R.E.F) il s'agit d'une formation dans/par/pour l'*éco*. L'originalité de cette initiative est d'apprendre d'un environnement formateur.

Dans *économie*, le lien est d'une tout autre nature qui va jusqu'à imposer une vision différente de l'*éco*. Dans l'économie, l'*Oikos* est un objet (l'ensemble des ressources) que l'on doit gérer. Alors que dans écoformation, l'*éco* est source d'inspiration, l'économie véhicule l'idée d'une matière instrumentalisée aux contours comptabilisables que nous devons utiliser en bons gestionnaires. Le lien signifie tout simplement une gestion « de » l'objet *éco*. Il est à noter que la nature de cette relation a également prévalu dans la création d'*écologie*. Là il s'agissait de connaître l'objet *éco*. Il est certainement curieux de penser que l'humanité semble s'être empressée de le gérer avant de véritablement le connaître.

En somme *éco* peut être employé comme désignant l'objet *Oikos* ou comme diminutif d'*écologique*, relevant ainsi une intention.

En ce qui concerne l'éco-éducation, l'éducation est liée de façon multidimensionnelle à l'*éco*. Il ne s'agit pas en priorité d'une éducation portant sur l'objet *éco*, avec une prise de distance qui séparerait le sujet éduqué de l'objet d'étude. Il est plutôt question d'une éducation *par, dans* et parfois *pour* l'habitat partagé, qui devient à la fois terrain d'aventure et d'occasions éducatives. Les parents servent de guide (ex-ducere) pour permettre à l'enfant de saisir les opportunités éducatives. L'enfant, le « s'éduquant », « l'apprenante » (Pardo, 2002), l'« explorateur nu » (Epstein, Radiguett, 1999), fait de la vie quotidienne une expérience éducative émaillée d'une somme de situations fécondes, rejoignant en cela, les schémas d'apprentissages attribués plus facilement au monde de la petite enfance, mais aussi aux modes de transmission des sociétés vernaculaires. En ce sens le schéma d'interactions proposé

une nouvelle fois par Lucie Sauvé (1994) correspond de façon assez juste à l'idée d'un *habitat-éco* propice à nommer le contexte éducatif des enfants non scolarisés.



Source : Sauvé, 1994

Figure 3.3 Les trois sphères interreliées du développement personnel et social

En somme, la proposition que je fais d'appeler le phénomène étudié par les mots choisis d'éco-éducation révèle une réalité plus englobante que les termes habituellement utilisés.

Voici représenté dans la Figure 3.4 le positionnement du terme éco-éducation tel que conçu dans ce mémoire.

Apprentissages selon un découpage de matières formalisées

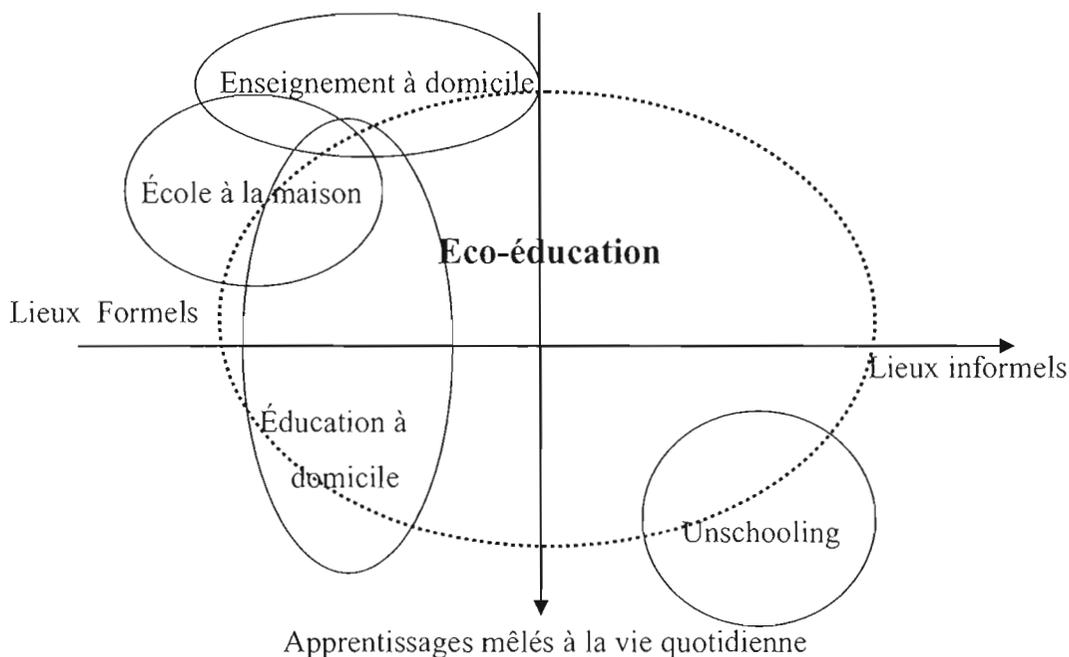


Figure 3.4 Positionnement du terme éco-éducation

Le mot « éco-éducation » permet donc de qualifier des pratiques éducatives fort différentes entre elles, dans des contextes les plus divers. Je propose donc d'avancer une définition-synthèse de ces réflexions :

L'éco-éducation, telle que présentée dans ce mémoire, se caractérise par l'ensemble des valeurs et représentations autour desquelles s'articulent les pratiques éducatives. Ces pratiques éducatives sont constituées de l'ensemble des actions et des interactions de dimensions familiale, sociale et environnementale visant à contribuer au développement de l'enfant. Elles se déroulent à l'intérieur de l'espace partagé d'une habitation familiale et patrimoniale, intégrée dans un milieu social et naturel propice à l'épanouissement des membres de la famille.

Une leçon sur cahier de lecture à la plage, une visite au musée pour apprendre à dessiner, la participation à la préparation du repas de famille, une sortie dans les bois

pour observer les oiseaux, un laboratoire informatique pour préparer un exposé sont toutes des situations éducatives qui peuvent se ranger sous la bannière de l'éco-éducation tenant compte des critères contextuels et pédagogiques. Ces quelques exemples suffisent à montrer les limites des appellations « école à la maison », « éducation à domicile » ou *unschooling* qui ne sauraient couvrir l'ensemble de ces quelques réalités données en exemple.

Il est à noter que certaines pratiques chez certaines familles peuvent relever d'une éducation intentionnellement écologique, au sens d'écologie sociale ou politique. Dans le cas de ces pratiques, le mot éco-éducation trouve une double légitimité puisqu'il correspond, d'une part, à la signification d'une éducation dans l'habitat tel que définie plus haut, et il s'enrichit, d'autre part, de l'intention et de la perspective *éco*, présentes dans la définition de Lucie Sauvé.

Bien sûr, je peux déjà entendre au moins deux types de critiques à l'encontre de cette proposition :

Quelle valeur donner à une proposition théorique, alors que des habitudes sémantiques ont largement cours et sont acceptées par tous? Je répondrai alors que la diversité des termes montre l'imprécision sur la connaissance de la réalité éducative des familles. Et puisqu'il ne semble pas exister d'étude québécoise sur les pratiques éducatives des parents, je pourrais m'interroger sur les raisons qui permettent à quiconque d'appeler ce phénomène du nom d'« éducation à domicile » par exemple? A-t-on vérifié?

La deuxième critique pourrait porter sur le terme d'éco-éducation que d'aucuns pourraient trouver trop englobant jusqu'à finalement ne plus désigner grand chose de précis. Pourtant l'école et son contexte éducatif isolé et contrôlé, ou certaines

activités strictement liées au loisir ou à la détente sans perspective éducative peuvent ne pas être comprises dans le concept d'éco-éducation tel que décrit plus haut.

Pour qu'une activité entre dans la conception de l'éco-éducation, telle que décrite ici, il faudra qu'elle respecte les critères présentés dans la définition donnée en amont.

Reste bien sûr, afin d'appuyer cette proposition, à procéder à une recherche de terrain pour caractériser les pratiques éducatives des familles et saisir la nature de leur réalité.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre je m'attarderai sur les postures et les modalités de la recherche. Je définirai les stratégies de collecte et de consignation des données. J'expliciterai la stratégie d'analyse. Je poserai également les limites méthodologiques de cette recherche.

4.1 Le type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche exploratoire et inductive. Résolument qualitative et interprétative, elle ne vise pas à valider des hypothèses et à émettre des résultats généralisables, mais bien à éclairer la compréhension d'un phénomène, celui de l'« éducation à domicile ». Les sections suivantes reviendront plus en détail sur les fondements épistémologiques, les stratégies et les instruments de cette recherche.

4.2 Le pôle épistémologique

La recherche s'est faite sous forme d'une étude multi-cas. Je donnerai plus avant les bases théoriques de cette approche. Je dois cependant préciser que, comme nombre d'approches qualitatives, elle se situe dans le paradigme interprétatif centré sur la façon dont le sujet appréhende l'objet de recherche à l'intérieur de son univers de significations. Elle trouve sa source dans les fondements de l'approche phénoménologique. L'approche phénoménologique est issue des travaux d'Husserl,

philosophe et mathématicien allemand qui a inspiré plusieurs philosophes, dont Heidegger. La phénoménologie étudie les significations et les structures qui donnent son sens au vécu. Elle ne s'attarde pas seulement à l'aspect social, le vécu appartenant à une personne peut être différent, voire opposé au monde extérieur. C'est le donné d'un acte de conscience tel qu'il se présente au sujet. Les caractéristiques de l'analyse phénoménologique sont, d'une part, qu'elle porte sur le vécu dans le contexte de structures signifiantes (marquées par l'expérience de vie) et d'autre part, qu'elle explore et analyse le phénomène subjectif dans la façon dont le sujet est présent au monde. Cela demande à l'analyste de saisir la façon dont le sujet interprète son vécu.

En bref, la phénoménologie porte attention aux phénomènes tels qu'ils se présentent à la conscience. Le travail est lié à l'interprétation du monde par le sujet lui-même. La subjectivité du répondant devient le point focal de l'étude puisque le sujet agit en fonction de l'idée qu'il se fait des choses.

Cette étude multi-cas vise la compréhension des phénomènes vécus par les sujets en portant une attention particulière à leurs pratiques. La recherche de terrain venant apporter des éléments à la construction d'une proposition théorique d'une forme d'éco-éducation, elle appartient donc à un type de recherche inductif.

4.3 L'étude multi-cas

L'étude multi-cas est un mode d'investigation cherchant à connaître les caractéristiques profondes et les éléments qui composent la réalité telle qu'appréhendue par les sujets pour en extraire les spécificités et les points de convergence (Merriam, 1998). L'approche « naturaliste » en situation et en profondeur m'a permis de pénétrer pour chaque acteur l'univers des pratiques et les

représentations sur lesquelles elles se fondent. Cette étude multi-cas est composée de sept cas illustratifs. **Dans cette étude, les « cas » à proprement parler sont des situations familiales illustratives du phénomène « d'éducation à domicile ».** Les critères de choix ont été les suivants: des familles pratiquant ou des individus ayant pratiqué ou ayant vécu une forme d'éducation non scolarisée. Il est important de noter que certains parents ayant des enfants qui ne sont pas encore d'âge scolaire sont admissibles, selon mes critères, puisque « l'éducation à domicile » n'a pas obligation de suivre le rythme de l'échéancier scolaire. Ces cas vivent en milieu rural ou urbain, font partie de réseaux de parents/enseignants ou non. Pour chaque cas, j'ai rencontré un acteur clef.

Pour chaque cas, il s'agissait d'étudier les rouages, les défis, les difficultés et les réussites de « l'éducation à domicile » tels que l'acteur clef rencontré se les représente. J'ai tenté d'identifier et d'explicitier les enjeux d'une telle entreprise éducative dans le cinquième chapitre de ce mémoire. Les stratégies de collecte de données sont les suivantes : l'entrevue individuelle en profondeur (Boutin, 1997), la consultation des documents et l'observation de terrain.

Pour l'ensemble des cas, j'ai donné un aperçu des pratiques rencontrées et de leurs significations en références aux représentations. Il s'agissait de pénétrer l'univers des réalités éducatives des « praticiens » (ou ex praticiens ou ex-sujets) de l'éducation à domicile. Enfin, cela m'a permis de découvrir la diversité des pratiques et des représentations sous-jacentes et de les étudier à la lumière du cadre théorique de l'éco-éducation tel que présenté dans ce mémoire. Cette étude multi-cas a permis de valider et d'enrichir ce cadre.

4.5 La sélection des participants

La recherche des participants s'est fait de « bouche à oreille » d'une part. Beaucoup de personnes œuvrant dans le domaine de l'éducation connaissent des familles qui éduquent leurs enfants à domicile. Mais bien sûr, ma rencontre avec Christine Brabant déjà impliquée dans une recherche et largement citée dans ce mémoire fut déterminante. Elle me proposa nombre de liens et une mise en réseau qui fut très précieuse pour entrer en contact avec les familles. Je présenterai au point 5.1 chaque situation familiale et l'acteur clef que j'ai pu rencontrer. Cet acteur clef est celui des deux parents qui prend en charge de façon la plus significative le quotidien éducatif des enfants dans le cas des familles pratiquant actuellement « l'éducation à domicile ». Pour un autre cas (noté F dans les résultats de recherche), j'ai rencontré comme acteur clef, la mère des enfants maintenant devenus adultes. Le cas nommé CM dans les résultats de recherche est un adulte ayant vécu « l'éducation à domicile » durant une partie de son enfance. Il sera l'interlocuteur clef pour raconter son propre récit.

4.6 La cueillette de données

La cueillette de données a été réalisée à travers plusieurs stratégies :

- **Entrevues formelles en profondeur** avec un acteur clef de chacun des sept cas au cours desquelles je me suis appuyé sur un guide d'entrevue (présenté dans l'appendice A)
- **Consultation des documents** fournis par les familles tels que la planification des activités, les réalisations des enfants, le calendrier des sorties, les supports utilisés, etc.
- **Observation directe** : Je me suis déplacé chez chacun des participants pour saisir les réalités de l'environnement éducatif des enfants et en sentir le climat.

J'ai passé quelques heures sur place, j'ai parfois pu voir les enfants en situation et ai eu droit à une visite des lieux pertinents à l'étude.

Dans le cas où j'ai été en contact avec une personne ayant vécu cette forme d'éducation dans sa jeunesse, il m'a semblé plus pertinent d'avoir recours à l'écoute de son **récit de vie**. De façon générale, j'ai adapté l'instrument de collecte au sujet rencontré.

La diversité des modes de collecte de données permet de valider les informations recueillies. La triangulation s'opère par le croisement des données obtenues selon des modes de collecte différents (l'entrevue en profondeur et les observations personnelles) et par la validation de mes résultats auprès des acteurs clés des « cas » observés.

4.7 La consignation des données d'entrevues et d'observations

La consignation des données s'est faite par l'enregistrement au magnétophone des entrevues ensuite transcrites sous forme de *verbatim*. Les observations ont été consignées dans un journal de bord. J'y ai noté les informations et observations sur les caractéristiques des lieux, la répartition des différents espaces de vie, et l'aménagement des espaces éducatifs à l'intérieur et à l'extérieur de la maison. J'y ai mis également mes réflexions plus personnelles et mes ressentis.

4.8 L'analyse des données

L'analyse s'est faite en cours de collecte et de façon rétroactive en essayant de savoir ce que chaque cas avait à nous apprendre sur ses pratiques éducatives et les représentations sous-jacentes: description des diverses pratiques, articulations des

moments formalisés à la maison et des sorties, les activités privilégiées, les lieux, les thèmes, les programmes développés, etc. pour essayer de déterminer ce que chaque cas pouvait apporter de particulier à la réflexion générale.

La première partie du guide d'entrevue (Appendice A) m'a permis d'aborder indirectement les représentations éducatives des parents. De plus, chacun avait à cœur, sans demande explicite de ma part, de justifier ses choix éducatifs souvent en opposition à l'école. Les informations recueillies alors m'ont permis d'affiner mon analyse des pratiques éducatives des familles au regard des représentations qui émergeaient de leurs interventions.

4.9 Les limites méthodologiques de la recherche

Comme pour toute recherche, je me vois dans l'obligation d'en identifier les limites.

- Le fait d'avoir repéré les cas de cette étude par le biais du bouche à oreille a sans doute circonscrit la recherche des sujets dans une sphère particulière. Certains acteurs du phénomène comme les groupes religieux fondamentalistes ou les familles cherchant volontairement à isoler leurs enfants du reste de la société ont échappé à mon investigation;
- A cause de cette première limite, mais également par le choix méthodologique d'une étude multi-cas, je ne peux prétendre à une extrapolation des résultats. Les cas rencontrés viennent illustrer le phénomène sans prétendre le représenter dans sa globalité.

Voilà donc qui conclut ce chapitre sur une méthodologie de recherche qui se veut la plus cohérente possible avec l'objet d'étude. Ma subjectivité y est présente et assumée puisque j'ai été le principal instrument de recherche. Les résultats présentés au chapitre suivant laissent transparaître cette dimension subjective.

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Ce chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données. Les éléments de discussion sont intégrés à la présentation des résultats. Il est à noter que souvent, le vocabulaire utilisé par les familles pour décrire leur réalité éducative est emprunté au monde scolaire. Pour la compréhension de ce chapitre, il sera utile de ne pas perdre de vue que ce vocabulaire est souvent le seul disponible dans le langage courant. Les personnes clés rencontrées n'étant pas des théoriciennes de l'éducation, elles utilisent la plupart du temps le vocabulaire connu. Par exemple, certains parents diront qu'ils « scolarisent leur enfant à la maison » pour parler de leurs pratiques, d'autres parleront de « cours », ou diront qu'ils sont « professeurs ». Le phénomène de la réification développé dans le premier chapitre de ce document, le cadre théorique en troisième chapitre et la présentation des résultats dans ce chapitre, montrent sans doute pourquoi tout ce vocabulaire est inapproprié. Les résultats présentés ici doivent être lus à la lumière de cette distorsion.

5.1 Présentation des lieux et des cas étudiés

Cette section présente une brève description de mon terrain de recherche. Chaque cas est décrit sous l'appellation de « maison » puisque je suis allé rencontrer chacun des acteurs des cas chez lui pour observer les caractéristiques de sa situation. Chacun est présenté en respectant l'anonymat des noms et des adresses. Cette section a été écrite dans un premier temps « à chaud » dans mon journal de bord. Je l'ai à peine remaniée pour les besoins de ce document. Une large part de ce chapitre reviendra sur les lieux et l'environnement, les sorties possibles autour du domicile... mais il me semble

intéressant, avant de se plonger plus avant dans les résultats de cette recherche de donner au lecteur un aperçu des situations rencontrées pour la compréhension générale de ce chapitre. J'ai choisi de présenter chacun des acteurs clefs dans le contexte de sa maison. L'habitat étant envisagé dans une perspective centrale dans ce document, il m'a paru pertinent de donner une description des lieux dans lesquels se déroulent en partie les situations éducatives.

La maison de K : La maison de K (la mère de famille) se trouve à une heure de Montréal au bout d'un rang du Québec agricole bordée par les champs de maïs et quelque forêt peuplée de cerfs de virginie. Je viens là rencontrer une famille composée des deux parents et de cinq enfants. La particularité est que ces cinq enfants sont adoptés. Trois d'entre eux présentent certains niveaux de troubles du développement ou de comportement. La maîtresse des lieux me reçoit chaleureusement et semble heureuse de participer à cette étude. Tout de suite, les caractères d'une maison abritant une famille nombreuse se font sentir. Le nombre incroyable de chaussures à l'entrée, les enfants qui jouent, la vie qui grouille. Cette maison est vivante. L'activité des enfants prend beaucoup de place. Le sous-sol y est d'ailleurs presque exclusivement consacré. Il se partage entre un coin télé orné de plusieurs films éducatifs, un espace de jeu peuplé de jeux de constructions, de costumes, de bricolages en cours de réalisation. Dans un autre coin, c'est une classe. Presque telle qu'on peut la voir en milieu scolaire. Les livres y sont nombreux et rangés, les traces des activités sont exposés avec soin, une grande table sert de bureau collectif. L'ordre règne dans cette partie du sous-sol. J'apprendrai plus tard que tous les livres scolaires sont là pour entretenir un réseau de prêt de documents scolaires géré par la mère de famille. Je ne peux m'empêcher d'éprouver un sentiment de sympathie pour cette famille qui, vivant ce que beaucoup qualifieraient de défi, trouve encore le temps d'aider les autres familles en créant un système de prêt de livres à distance.

L'autre particularité de cette maison est d'entretenir un certain nombre d'animaux, poules, canards, un cochon en saison. Cette mini-ferme est bien sûr une occasion éducative pour les enfants mais elle participe également à l'économie familiale. Je repartirai avec une boîte d'œufs, en plus de l'enregistrement de notre conversation. La dernière chose à signaler est le grand calendrier trônant dans la cuisine. Il relate les activités de chacun et note tous les rendez-vous et toutes les sorties.

La maison de D : Me voilà de nouveau en région, à une heure et demie de Montréal. Je viens rencontrer, un peu à l'extérieur du village, une famille de six enfants âgés de deux et quatorze ans. Arrivé un peu tôt, comme à mon habitude, je trouve la famille végétarienne à table. La maison est chaleureuse mais il est aisé de comprendre que cette famille pleine de projets de voyage n'a pas investi dans cette maison une énergie définitive. Cette maison respire la vie propre à une maison peuplée d'enfants. Le bien-être de ces enfants saute aux yeux, il s'en dégage une sorte de sérénité au-delà de l'agitation propre aux activités des enfants. Ici, pas de salle de classe ou de lieu consacré. La grande table à manger sert de lieu d'activité, avec une autre table annexe dans un coin du salon. Je n'ai pas eu l'occasion de visiter les chambres mais le va et vient des enfants, et le fond sonore de leurs jeux, laisse à penser que les échanges de jouets vont bon train. La plus grande des filles participera à l'entrevue avec sa mère, sans que j'en aie formulé la demande, mais je trouvai intéressant de recueillir également son point de vue sur une base volontaire.

La maison de C : Me voilà en milieu urbain, en banlieue de la métropole. Je rencontre la mère d'un enfant de treize ans dans un pavillon de banlieue somme toute classique, mais coquet et bordé d'arbres et de plantes à fleur. La maison est méticuleusement rangée. Nous nous rencontrerons autour de la table basse du coin cheminée. L'enfant n'a pas souhaité être présent et je l'apercevrai quelques instants en fin de rencontre sur l'insistance de sa mère. La particularité de cette maison est la pièce consacrée à la musique et notamment au piano. Deux pianos demi-queues de

très haut standard se côtoient. Sur les murs plusieurs diplômes de premier prix de conservatoires sont affichés. Le père de famille me signalera que tous n'étaient pas encore au mur. L'accueil est chaleureux même si une certaine forme de rigueur se dégage du lieu. La culture académique transparaît. Elle se retrouvera d'ailleurs dans l'organisation éducative de l'enfant. Le lieu d'étude se situe majoritairement dans la chambre de l'adolescent, organisé comme un bureau d'étudiant classique. Dans la maison, d'autres lieux comme le bureau d'ordinateur, la table du salon ou la table basse autour de laquelle nous nous rencontrons, peuvent servir tour à tour de lieux d'étude ou de lecture.

La maison de A : La maison de A se situe en région à deux heures de Montréal. Maison bicentenaire toute faite de bois, elle abrite une famille de quatre personnes. Le père menuisier a son atelier à proximité et les enfants de 12 et 8 ans peuvent profiter d'un espace extérieur coquettement aménagé. Il n'y a pas de pièce réservée aux moments de classe. Un coin du salon/cuisine est équipé d'un bureau pour le travail de classe, d'une armoire à jeux et d'un squelette anatomique présenté comme le cinquième membre de la famille par les enfants. La convivialité est manifeste. Ici peu d'aménagement électronique, les livres et les jeux de plateaux sont les supports pédagogiques privilégiés. Ni marginalité, ni classicisme ostensible. Les petits bricolages ont lieu sur la table de la cuisine. La mère de famille consacre son temps à l'éducation des enfants sans que cela paraisse être une contrainte pour les uns ou les autres. Les enfants assisteront et participeront à l'entrevue jusqu'à ce que, lassés par trop de bavardage, ils aillent s'initier à la Magicologie. Le père, par effet contraire, prendra de plus en plus part à la discussion.

La maison de I : Cette maison récemment investie par la famille de 4 personnes dont deux enfants de 8 et 11 ans est située à 2 heures de Montréal dans un petit village de région. La mère que j'ai rencontrée pour cette entrevue assure les moments

d'éducation formelle. Pour le reste, les enfants profitent de leurs chambres communicant entre elles, de l'atelier du sous-sol, du boisé en arrière de la maison. Le travail manuel prend une large place dans la vie des habitants de cette maison et la décoration dénote d'une certaine créativité familiale. Un bout de couloir sert de « classe » en abritant deux petits bureaux d'écolier. Cette maison de transition attend le départ prochain de ses habitants pour un éco-village en cours de conception. L'énergie investie dans le lieu n'est donc pas définitive. On sent dans cette maison un certain vent libertaire et une conscience socio-environnementale manifeste.

La maison de F : La maison de F se situe à une heure de Montréal dans un milieu boisé et pavillonnaire. La personne que je viens rencontrer est la mère de deux enfants maintenant adultes, ayant vécu « l'éducation à domicile » durant leur jeunesse. Les deux garçons mènent à présent des carrières artistiques dans le cinéma et la musique avec un certain succès. La maison est très chaleureuse et le bois prédomine. Les poêles à bois trônent en bonne place et le piano droit ouvre son cylindre aux invités. La mère de famille vit là avec deux colocataires respectivement professeur de gymnastique et de guitare. Simplicité, confort et bien-être habitent ce lieu. Mon hôte dans la soixantaine est une orthopédagogue à la retraite, mais son activité est débordante. Fondatrice d'une école alternative, trapéziste, participante à des voyages humanitaires, responsable de fondation, intervenante auprès de jeunes en difficulté, elle est passionnée par le sujet éducatif. Sa critique envers le système est vive et cela ressort dans sa vision de l'éducation. Elle se déclare ouvertement héritière de la culture hippie.

La maison de CM : La maison de CM est une maison où l'on se sent bien. La réputation d'accueil de ses hôtes qui s'est rendue jusqu'à Montréal par le réseau artistique n'est plus à mettre en doute. Ici, je ne viens pas rencontrer une famille qui pratique « l'éducation à domicile » mais quelqu'un qui l'a vécu durant une partie de

son enfance. Je suis curieux de voir ce que cette personne a retenu de son expérience avec un recul de plus de quarante années. La maison centenaire située à quelques kilomètres d'une grande ville de région a du cachet. Le bois y est très présent et les grandes pièces ouvertes font côtoyer une cuisine aménagée par des gastronomes avertis, une table campagnarde et un poêle à bois bordé de fauteuils confortables. La maison respire la convivialité et une certaine forme de simplicité. Bien sûr, je ne trouverai pas dans ce lieu les traces d'une éducation à domicile, puisque le sujet est maintenant professeur titulaire à l'université et sa scolarité terminée depuis de nombreuses années. Ce sera donc autour du poêle à bois et d'un café qui se changera plus tard en bouteille de vin que je recueillerai le témoignage. La forme de récit de vie me semblait s'imposer. Ma recherche commençait dans un confort appréciable. Confort dû à l'ambiance du lieu mais aussi au fait que mon interlocuteur est un universitaire rompu aux exigences de la recherche et avec qui nous avons pu partager un langage commun.

Comme on peut le voir, toutes ces familles, ont peu de points en commun même si elles sont dans un environnement surtout rural. Elles peuvent être en réseau ou pas, avec de multiples enfants ou pas, des enfants de tous âges... Le seul point peut-être sur lequel il est possible de s'accorder est que la maison est au service d'une convivialité éducative, c'est à dire que la maison répond à sa fonction éducative sans toutefois rogner sur la convivialité de l'espace familial habité. Bien sûr, la recherche d'un espace convivial n'est pas l'exclusivité de ces familles mais pour elles, la maison devient sans doute « agent d'éducation » et la répartition des différents espaces utiles se fait en fonction de cette préoccupation.

5.2 Les fondements de l'action éducative

Dans cette section, je présente les éléments de fondements éducatifs auxquels les parents ont fait référence dans les entretiens. Souvent les positionnements exprimés se

définissent par opposition avec ce qui se vit dans l'école. Toutefois, il y a certaines divergences en ce qui concerne les représentations de l'éducation ou du rôle des parents et si tous sont d'accord pour se distancier des fondements scolaires, c'est parfois pour des raisons très diverses. La principale différence dans la représentation du système scolaire réside dans le fait que la majorité des répondants le trouvaient trop contraignant, tendant ainsi à homogénéiser les réponses portant sur les fondements de l'action éducative, tandis que d'autres (essentiellement C) semblaient le trouver trop laxiste. Ces différences de représentations enrichissent mon étude, mais interdisent toute tentative visant à déterminer une position médiane entre les propos de mes différents interlocuteurs. Ainsi, dans ce riche champ de recherche qui est l'éducation en dehors de l'école, l'aspect général de la mosaïque paraît moins pertinent à étudier que chacun des éléments qui la composent. Il est à noter que les mémoires de maîtrise qui ont précédé le mien (Brabant 2004, Dubé 2004) sont consacrés aux raisons du choix des familles et portent précisément sur la question des conceptions éducatives. Dans la section qui suit, les représentations éducatives présentées visent à donner des éléments de compréhension des pratiques éducatives des « cas » rencontrés.

5.2.1 Une conception de l'éducation

Les conceptions de l'éducation que j'ai pu appréhender chez les personnes clefs des « cas » lors des entrevues, semblent privilégier la possibilité de s'appuyer sur les forces des enfants et des parents. Un principe important paraît se dessiner: la liberté de composer avec les forces et les faiblesses de chacun.

K : Des choses comme le mécano, c'est complexe, il faut suivre des plans. Des choses qu'à l'école il n'aurait pas l'occasion de développer, à l'école ce serait un abruti. Si on voit qu'il a des forces, il faut les exploiter.

K : Je me considère comme animatrice, j'ai travaillé à la ferme Angrignon, à la Biosphère. J'ai travaillé dans des camps de jours. Le côté éducatif est très présent chez moi mais plus de façon ludique ou artistique ou créative.

D : Quand j'ai fait l'école maison, je ne voulais pas ramener l'école à la maison, je voulais profiter de ce contexte là pour offrir autre chose à ma fille. Au début, elle était très dévalorisée, parce qu'elle se sentait pas bonne, elle ne savait pas lire alors que tout le monde savait. Dans la vie, elle était confrontée à cette réalité là. Alors on a misé sur ses points forts. Elle aimait le chant, on lui a fait suivre des cours de chant, elle aimait l'art, on y est allés avec les arts. Donc on misait sur ses qualités, sur ses forces pour la revaloriser, c'était notre priorité.

F : Je me suis appuyé sur sa capacité à composer et à s'exprimer. L'orthographe, c'est une technicalité que les ordinateurs corrigeront, t'en fais pas avec ça. Guillaume, il n'est pas bon en dictée, mais moi je ne suis pas capable de parler devant 5000 personnes dans un micro. Lui il sait. Ressors les forces et tu travailleras bien mieux les faiblesses. A l'école, on tape sur les faiblesses.

La notion de liberté dans l'apprentissage, d'autonomie basée sur la confiance est également un élément qui ressort de façon saillante.

F : Moi, j'étais hippie et j'en ai gardé la philosophie. Alors ce n'est pas compliqué, plus tu leur donnes de la confiance et plus c'est facile d'enseigner.

C : On ne va pas à l'école, mais ce n'est pas du laisser faire. On ne fait pas de crêpes en avant-midi et on s'amuse en après-midi. Mais il a beaucoup de liberté.

5.2.2 Le but de l'éducation

Quand au but de l'éducation, il semble y avoir unanimité sur la notion de bonheur. On éduque un enfant pour qu'il soit heureux, même si chacun emprunte des voies différentes pour accéder à ce bonheur, le but est partagé par tous.

K : Ce que j'aimerais qu'ils gardent c'est qu'ils trouvent leur chemin, qu'ils soient heureux, je suis contente d'être avec eux-autres, de les voir grandir, se développer. J'ai fait ce que j'aimais et je veux qu'ils retiennent qu'on trace notre chemin. Ce n'est pas l'université qui est importante, c'est d'être heureux.

F : C'est simple comme tout, je voulais que les enfants soient heureux.

F : Mais tu vois, il est heureux dans n'importe quoi, c'est ça que ça fait ces enfants-là. Il ne pense pas aller à l'université un jour, mais l'important, c'est qu'il soit heureux.

I : Je veux qu'ils aient été heureux tout au long de leur enfance, c'est que ça ! S'il me dit qu'il serait heureux à l'école il va y aller. Je veux qu'ils soient heureux et je ressens quand ils sont bien ou pas, on ajuste. Puis il y a moi aussi, il faut trouver un équilibre dans tout ça.

C : C'est rendre son enfant heureux et autonome. C'est très animal au fond. Quand tu vois une vache qui pousse son petit veau ou un oiseau son oisillon pour qu'il sorte du nid, c'est être capable de faire en sorte qu'il grandisse le plus heureux.

A : Qu'ils ont acquis ce qu'ils avaient à acquérir avec intérêt, qu'ils n'ont pas été forcés. Pour eux, l'école c'est toujours positif. Qu'ils soient fiers de dire qu'ils ont eu une forme de vie plus équilibrée. Ils sont conscients de la chance qu'ils ont.

5.2.3 La vision du rôle des parents

Il était prévisible que pour ces parents qui consacrent énormément de temps et d'énergie à leurs enfants quotidiennement, la vision du rôle que doivent jouer les parents est particulière. Il est à noter que je n'ai pas formellement posé de questions à ce sujet lors des entretiens, mais il a été spontanément évoqué par les participants. Globalement la notion de responsabilité éducative ressort des propos même si cela n'est pas clairement nommé :

A : On fait le pédagogique à la maison mais pour le reste on fait ce que tous les parents devraient faire, l'éducation.

C : Je n'ai pas eu un enfant pour le mettre dans un réseau qui fonctionne bien mal et ne pas l'éduquer... .

C : On l'a enlevé de l'école en deuxième année. L'école c'est une institution, je ne dirai pas que c'est l'armée, mais quand on est un parent responsable, on n'a pas besoin de se faire dire quoi faire. On pourrait décider que l'enfant connaît la matière et qu'il n'a pas besoin de faire son devoir. .

Mais il ressort également un aspect intéressant qui prend en compte la personnalité certes de l'éduqué mais également celle de l'éducateur. En somme, les parents peuvent se permettre de respecter leur propre personnalité puisque les contours de leur rôle sont délibérément choisis et non pas assignés comme dans le cas de l'institution scolaire. En somme, la liberté de choix dans la relation éducative est un élément déterminant dans cette aventure familiale qu'est « l'éducation à domicile ».

D : Je suis aussi en création d'entreprise, j'ai besoin de travailler pour m'épanouir, je suis une meilleure maman quand j'ai fait quelque chose pour moi. Mais je ne veux pas travailler temps plein.

C : Je dirai que pour son éducation, c'est moi qui choisis pour lui, son curriculum... en fait, c'est lui en grande partie. Il faut pousser juste assez pour qu'il soit capable de réaliser ce qu'il veut faire.

C : C'est peut-être la créativité qui me manque. Ça, l'école demande beaucoup de faire ça... Une des raisons qui me soulage de ne pas souscrire à l'école c'est que je n'ai pas à faire ça. Si mon fils arrivait avec une maquette à faire, ou un film à réaliser, en plus en équipe, et que lui doit faire 80% du travail, je ne me vois pas faire ça. Je dois être à l'aise avec mon choix. C'est un choix personnel, et son éducation est très ancienne, des vieux livres de mathématiques, relativement anciens.

5.2.4 La qualité de vie

En marge de nos discussions, la notion de qualité de vie est apparue suffisamment clairement pour mériter cette section. Il est clair que loin d'être ressenti comme un

sacrifice, le choix de « l'éducation à domicile » est en lien direct avec la recherche d'une qualité de vie dans un projet familial. La fréquentation scolaire *a contrario* est souvent évoquée comme une perte de cette qualité notamment en raison des trajets, des contraintes de contenus ou de pédagogies, du rôle assigné aux parents, du rythme... Mais la qualité de vie est aussi évoquée pour d'autres dimensions familiales que le seul projet éducatif.

CM : C'est toute la pensée environnementale, le fait d'habiter dans un contexte plus naturel, de ne pas être pris dans l'artifice de la vie. Mon père comme artiste avait un côté très contemplatif.

CM : Mes parents ont eu le téléphone à la retraite. J'ai vécu dans cette sorte de marginalité. La aussi pour des questions de qualité de vie.

K : Ma fille de 8 ans, pas question qu'elle aille à l'école. Elle ne veut pas. Ils sont bien à la maison.

5.2.5 L'appellation

En écho au cadre théorique développé dans ce mémoire, voilà une partie fort instructive de la nuance voire du paradoxe que l'on peut mettre au jour en analysant les mots employés par les parents pour nommer leurs pratiques. Ici le terme « d'école à la maison » reçoit les faveurs quasi unanimes des familles rencontrées :

K : On fait l'école à la maison, ça résume pas mal ce qu'on fait.

I : L'école à la maison, puis les gars disent ça aussi. C'est important qu'on le dise pour éviter la suspicion. Mais je ne me suis pas posé plus de questions si je pouvais le dire autrement, puis c'est moins épeurant pour les autres. L'école à la maison c'est le langage courant.

C : L'école à la maison. Je ne cherche pas non plus à expliquer. C'est bien perçu à part quelques petites mesquineries, pour la socialisation justement. Mais quand ils apprennent ce qu'il fait...

A : L'école à la maison. C'est le terme le plus employé.

Pourtant, conformément à mes suppositions, en fouillant un peu dans « ce que les mots veulent dire », il est aisé de constater que ce terme est inapproprié pour décrire ce qu'il désigne.

A : Il n'y a pas deux journées pareilles. On n'est pas comme à l'école. Si on ne les envoie pas à l'école c'est qu'on ne veut pas recréer l'école dans la maison. Donc pas deux journées pareilles.

Ainsi les parents sentent le besoin d'affiner leur description pour ne pas tomber dans la confusion qu'« école à la maison » suggère.

K : L'éducation normale, tous les parents la font. Que les enfants aillent à l'école ou pas, ils font l'éducation de leurs enfants, même passé l'âge scolaire. Alors « école à la maison » veut dire que les enfants vont faire leurs apprentissages scolaires, peu importe que ce soit structuré ou non comme dans le unschooling, ils le font à la maison.

D : Maths et Français structurés dans des cahiers comme à l'école et le reste au gré de notre fantaisie, notre intérêt, notre disponibilité, puis par projet. Puis énormément de sorties.

Certains parents, plus attentifs à cette question, ont cherché, bien avant mon arrivée, un terme plus juste qui rende davantage justice à la réalité des représentations et des pratiques.

D : Peut-être l'école de la vie.

Je continue de penser, au regard de cette réalité, que ma recherche d'un terme plus approprié et ma proposition d'utiliser l'appellation d'« éco-éducation », telle que définie dans la cadre théorique de cette étude, garde toute sa pertinence. Bien

entendu, la deuxième partie consacrée aux approches et stratégies en tenant compte des lieux ou des modèles pédagogiques, va dans le même sens.

5.3 Les lieux

Nous voilà au cœur des préoccupations de ce mémoire. Les lieux influencent-ils le type d'éducation? L'espace éducatif est-il confiné au domicile? C'est ce que cette partie de la recherche tente de découvrir.

5.3.1 L'aménagement de l'espace éducatif à l'intérieur du domicile

J'ai donné en tête de ce chapitre une description des maisons que j'ai été amené à visiter dans le cadre de cette étude. Bien entendu, les familles se dotent idéalement d'une maison qui leur ressemble dans la mesure de leurs moyens. Les aménagements des espaces éducatifs indiquent les priorités et les valeurs implicitement ou explicitement adoptées. Ainsi chez D *il y'a toujours l'alphabet accroché au mur*. Et les activités scolaires ou manuelles se passent *ici sur la table de la cuisine*. Pour les autres, les aménagements sont souvent plus formels :

I : C'est la première année que l'on a un lieu particulier. Ça fait trois ans qu'on fait l'école à la maison. Des bureaux, c'est la première fois qu'on installe ça parce que cette année, on fait plus d'académique que les autres années.

I : Ici on fait beaucoup de récitation, d'aquarelle, on a un grand tableau. Par contre, tout le reste se passe partout dans la maison, ils n'arrêtent pas, on n'a pas de TV.

T : Il y a une partie de la maison consacrée à la musique, y'a-t-il un espace consacré aux matières plus scolaires?

C : Son bureau dans sa chambre, avec ses bibliothèques. Il y'a des dictionnaires, un poste informatique. Au début, on faisait ça dans le coin salon.

A : On joue en famille, c'est comme sacré. Il n'y a pas de télé dans le salon puis les enfants ne sont pas des accros de télévision. Quand ils étaient petits, ils n'avaient pas de vidéo. On a ça depuis deux ans. On va passer le temps en s'amusant ou en créant. Ça donne des enfants très créatifs qui n'ont jamais été blasés à ne rien faire devant la télé. Ils ne s'ennuient jamais. Pour les activités artistiques ou ateliers, on fait ça sur la table de la cuisine. Mais on a aussi l'atelier de bois, puisque mon mari est ébéniste. Puis on a l'ordinateur qui est dans la pièce de l'autre côté.

5.3.2 L'environnement

Pour la compréhension de cette section, je me dois de préciser que lors des entretiens, j'ai évoqué la notion d'environnement sans lui donner de connotation particulière. La diversité des réponses résulte de ce choix. Je ne voulais pas influencer le résultat de cette recherche en évoquant des représentations de l'environnement prédéfinies. Pourtant si l'éducation ne se confine pas au seul logement, il fallait bien trouver un mot pour désigner l'extérieur de la maison sans pour autant se cantonner à décrire cet extérieur dans sa seule compréhension géophysique. J'ai donc utilisé le terme d'environnement, tout en étant conscient de sa polysémie. Certaines réponses évoquent donc l'environnement comme les alentours immédiats :

D : L'hiver on est plus à la maison. L'automne, les trois quart des activités étaient à l'extérieur. L'hiver c'est l'inverse. L'été, ce n'est presque pas à la maison.

D : On aime beaucoup la nature, on est toujours dans les parcs, les sentiers d'interprétation, on fait parti de club d'ornithologie...autour de la maison identifier les arbres, faire un jardin potager...

K : J'ai un paysage idéal et je ne suis pas assez souvent dehors. Cette année, on a eu énormément de neige mais on n'en a pas profité autant que je voudrais, on a fait plus de patin.

K : On sait que nos enfants sont dans le fond d'un rang, ils doivent trouver comment s'occuper. On a un petit étang aussi où on voit beaucoup la vie des

grenouilles, c'est quelque chose qu'on fait. On a commencé un petit verger, on a ramassé quelques pommes cet automne.

D'autres élargissent la notion vers une conscience plus planétaire.

CM : Autour de nous, il y avait la nature, la maison, la famille, les amis. Même si mes parents n'étaient pas militants, j'ai toujours entendu parler de la réalité du monde, une nouvelle comme en 1956, le canal de Suez bloqué aurait fait une nouvelle suffisante et je suis à peu près sûr que ma mère aurait pu prendre cette nouvelle comme prétexte à parler de l'Afrique et de géographie.

Quelquefois c'est la conscience environnementale qui va être évoquée.

K : On fait notre part pour l'environnement, on fait notre recyclage, on essaye de montrer aux enfants l'interaction et l'importance de nos décisions.

A : L'environnement c'est plus une conscience. Toute notre vie roule autour de l'environnement, la nature.

Mais pour F, c'est l'environnement comme espace éducatif qui ressort. L'environnement physique doit favoriser l'action éducative. Pour elle, l'école n'est pas un environnement suffisamment porteur.

F : Tu n'apprends pas rien que dans la cabane de l'école, c'est toute ta vie.

F : Ce n'est pas ça la société, on ne vit pas à 30 dans un petit carré tout le temps, ce n'est pas vrai.

5.3.3 Les sorties

A l'évidence, les sorties font partie du quotidien de l'ensemble des familles. Qu'elles soient familiales ou en groupe, de loisirs ou culturelles, éducatives ou récréatives, ponctuelles ou régulières, les visites et sorties constellent les semaines de nos familles. Les suspicions parfois portées sur l'enfermement supposé des enfants n'allant pas à

l'école auront du mal à résister à ces quelques témoignages. K dit même que parfois c'est trop... de 3 à 5 jours par semaine. Même qu'il y a des moments où on est trop sortis. Les enfants faisaient trop de social et pas assez de scolaire, alors il a fallu se réajuster. Il faut trouver le juste milieu.

D : Énormément de sorties, on fait partie des amis du Jardin Botanique donc on va voir toutes les thématiques, on va à l'insectarium, au planétarium, au Biodôme, on va voir des pièces de théâtre, on regarde beaucoup ce qui se passe dans notre municipalité.

C : Puis y'a les soirs où il sort, trois fois par semaine, au conservatoire à l'orchestre ou à la piscine. Ca lui plaît beaucoup, à l'orchestre il fait du social, à la piscine il fait des jeux même si c'est fatiguant. Il a fait des duos, il a travaillé en groupe en musique, il a fait des échecs, du Tae Kwong do, en natation, il apprend aussi.

A : Deux fois par semaine en moyenne. Parfois juste en famille, parfois avec quelques parents, parfois en groupe. Dans le mois, on a du théâtre, le musée de Joliette aussi puis toutes sortes d'activités. Certains parents organisent, les autres s'impliquent en participant: aller visiter une bergerie par exemple, on profite des choses qui se trouvent dans la région. On va à Montréal, à Trois Rivières...

K : On affiche les sorties qu'on fait, les sorties d'école-maison comme les fêtes familiales, le hockey. Toutes les sorties familiales sont inscrites au calendrier avec des pictogrammes. Il y a beaucoup de sorties sur une base régulière, mais à chaque mois, on inscrit les sorties prévues pour le mois.

Pour les familles habitant en région, toute occasion est mise à contribution :

I : On se sert de tout ce qu'il y a autour. Par exemple, une construction de cerf-volant dans une fête, puis en Gaspésie, on a visité les ports, les musées, le cirque du soleil, puis ici on a des billets pour aller voir l'OSM, les ballets... Je voudrais en faire plus. Mais en ce moment on est plus impliqué dans Terravie, Mais la Biosphère, le Centre des sciences, Imax, c'est une fois par année. Les classiques on les fait, puis les petits musées de région aussi.

5.4 Le choix des contenus d'apprentissage

Établir une liste des contenus d'apprentissage présents chez les familles serait une entreprise vouée à l'échec. En effet, l'approche souvent systémique de la connaissance, l'utilisation de la pédagogie de projet, la diversité dans les âges des enfants, et la liberté dans les contenus que confère « l'éducation à domicile » nous conduiraient à une somme incalculable d'objets d'études. La cuisine, la mythologie, l'énergie solaire, la botanique, la musique, la gymnastique, les langues ou encore la littérature du moyen âge, ne sont que quelques-uns des exemples qui sont évoqués dans la présentation des résultats de cette étude.

En revanche, il semble intéressant de constater que les contenus d'apprentissage apparaissent comme un aspect délicat dans le phénomène de « l'éducation à domicile ». En effet, la connaissance acquise par les enfants est un élément facilement utilisé pour comparer l'éducation des enfants scolarisés avec celle des enfants non-scolarisés. Il est d'ailleurs souvent utilisé par les commissions scolaires pour évaluer l'expérience éducative des enfants non-scolarisés au détriment d'autres aspects comme le bien-être ou le respect des intérêts de l'enfant. De plus, les contenus viennent directement questionner la compétence des parents à transmettre les connaissances fondamentales comme lire ou compter et les autres savoirs dont ils sont porteurs. Enfin, les contenus les plus techniques se heurtent à la connaissance forcément limitée des parents. Ce qui génère souvent chez eux une source d'inquiétude.

I : Mon fils vieillit et je commence à trouver que je manque d'outils pour l'accompagner sur les connaissances académiques, en géométrie par exemple...

D : C'est pour ça que selon le sujet étudié, pour les parents c'est difficile. Mon fils à un moment donné voulait faire un robot. On commence une étape à la fois : on va chercher des livres, on sollicite un ami électricien, spécialisé en

robotique qui a échangé avec lui. Puis on lui a acheté un jeu de construction électrique. Il a fait un cheminement, il a fini par abandonner l'idée du robot... il a fait un bateau à énergie solaire.

Pourtant, les parents ne sont pas prêts à renoncer à leurs convictions. Et s'ils sont parfois ébranlés dans leur « foi » par la comparaison entre les connaissances de leurs enfants et celles des enfants scolarisés. En général, ils suivent ce que leur inspire leur bon sens et, comme nous l'avons vu, l'idée qu'ils se font de leur rôle :

K : C'est plus une logique que des programmes. Pour l'histoire on voit les choses en ordre, du Big Bang jusqu'à aujourd'hui. Pour moi, c'est ma logique. Je vois l'histoire dans un ordre chronologique. Mais ça n'empêche pas qu'en ce moment, je suis en train de monter un dossier sur les inventeurs, on va voir différentes choses à différents moments de l'histoire.

K : L'école pense que les élèves doivent connaître les Amérindiens en 3^{ème} année. Mais ils peuvent les connaître en 2^{ème} ou en 6^{ème} année, ça ne change rien. Il faut qu'ils sachent l'histoire et la géographie, mais dans quel ordre et à quel rythme, ce n'est pas si important. Quand ils en parlent en 3^{ème} année, on commence en 1500 mais qu'est-ce que faisaient les Amérindiens avant ça ? Jusqu'à maintenant, on a visité trois villages amérindiens dans nos vacances, dans nos activités. Les enfants savent que ça existe même si on n'en est pas rendus là dans notre défilé historique...

Et quand les parents sont sûrs du bien-fondé de leurs choix et se font suffisamment confiance, tant pis si les sujets abordés surprennent ou détonent des apprentissages scolaires.

F : Ici les seules matières obligatoires étaient la gymnastique et la musique.

I : Donc là, à 12 ans, on parle des mythologies. Les mythologies, ça va chercher quelque chose. Puis, on a Harry Potter. Mais là on est dans les chevaliers de la table ronde.

I : Mon fils il m'a parlé des directions, alors on va introduire les directions. On a fait une roue de médecine amérindienne avec l'histoire des directions; puis

tranquillement, on ramène ça aux directions géographiques et on a introduit la rose des vents. Il se posait des questions sur l'est ou l'ouest canadien.

A : J'ai beaucoup misé sur les arts. Mon fils fait du piano, ma fille recommence la guitare. Je trouve que la musique, c'est important. C'est aussi pédagogique que n'importe quoi.

5. 5 Les moments formalisés et informels, la journée type

Ce qui frappe en parcourant les témoignages recueillis pendant l'étude, c'est le peu d'heures consacrées à un apprentissage de format scolaire pour compenser la fréquentation à temps plein d'une école. *Le temps qu'ils passent pour l'académique pour suivre les autres élèves, ce n'est tellement pas long que s'en est gênant* dira I. Parfois, les parents osent même comparer le temps d'apprentissage académique qu'ils passent avec leurs enfants, et le temps de voyage scolaire des écoliers. La moyenne pour les uns comme pour les autres est de plus ou moins deux heures par jour.

CM : Une journée type de mémoire : vers 9h30 ou 10h00 ma mère nous réveillait, il était temps qu'on se lève. On prenait un petit déjeuner, puis vers 11h00 on commençait à rentrer à l'école jusqu'à 13h00. Alors mon père rentrait et on passait à table.

I : C'est un temps plein. Mais le temps plein c'est de la présence. En même temps c'est deux heures de scolaire. Pour le reste ils sont autonomes, on fait des affaires, on joue.

Parfois moins de deux heures sont consacrées aux matières académiques, avec les parents qui utilisent beaucoup le quotidien comme contexte d'apprentissage:

D : Au début, j'étais très insécure. Quand je l'ai retiré de l'école, on a fait de la vraie école, c'était l'école à la maison. Je ne connaissais pas beaucoup le phénomène puis on m'en a parlé. Donc là, j'ai pris tout les volumes que ma fille avait et je suis reparti depuis le début. Je me suis rendu compte qu'en faisant 1 heure par jour, 5 jours semaines, en 3 mois j'ai fait le programme de l'année avec une enfant qui avait des troubles d'apprentissage.

D'autres familles formalisent des moments plus importants. C'est surtout le cas quand les enfants sont plus âgés (généralement à l'étape du secondaire) car se pose à cette période la question de l'arrimage avec l'institution, le cégep ou l'université. Là, les temps académiques occupent la place nécessaire pour répondre aux exigences des apprentissages de forme scolaire, en vue de la réussite aux examens prévus.

C : Le matin, il commence à 9h00 par une heure de piano, c'est un ado et il ne se lève pas avant 8h00. On est d'accord mais l'heure maximum à laquelle il peut commencer c'est 9h00 sinon une journée ne commence pas et c'est dangereux. C'est maximum 9h00, sinon je me fâche. Après l'heure de piano, on commence les mathématiques ou la physique, il peut choisir, ça peut être du français mais une matière scolaire. Ensuite il refait du piano et ensuite il est libre. Ça s'étale jusqu'à midi.

En après-midi il recommence, violon, puis français et violon, puis il va faire sa physique jusqu'à 4h30, 5h00.

A : Si on fait une sortie, y'a pas d'école, l'école est dans la sortie. Sinon, en moyenne, on peut commencer l'école vers 9h30- 10h00 jusqu'à l'heure du dîner, puis on reprend après jusqu'à trois ou quatre heures.

En revanche, le rythme d'apprentissage respecte toujours celui de l'enfant et le passage d'un programme à l'autre ou d'une année à l'autre ne suit pas souvent le rythme scolaire des années prédéfinies.

K : En septembre, on sera en 3^{ème} année quand ça arrivera. On fait le programme mais en juin dernier, quand la personne de la commission scolaire est venue voir les travaux des enfants, elle les a évalué milieu 2^{ème} année alors qu'ils ne l'avaient pas encore commencée. Alors j'ai continué, quand j'ai fini un on passe à l'autre. Même l'été les apprentissages continuent, un jour de pluie, on peut faire une heure de cahier.

C : Le rythme n'est pas scolaire. Y'a la leçon numéro 1 jusqu'à 120. Il devrait faire ça en un temps donné. Si il va plus vite, tant mieux, mais s'il va moins vite ce n'est pas grave non plus.

Le rythme des apprentissages adapté à l'enfant est une notion centrale pour répondre à la liberté que se donnent les familles qui ont choisi cette formule.

I : Nous on suit notre rythme. On va faire des activités, on va lire au soleil...

D : A l'école, elle est bien belle la réforme mais quand l'enseignante est toute seule avec 27 élèves... Moi j'applique ça dans la vie parce que j'ai la disponibilité. On est deux travailleurs autonomes, on prend nos congés quand on veut, finalement on fait notre horaire.

5.6 Les approches et stratégies

Après m'être attardé sur les espaces et les moments dans lesquels se déroule et se décline l'éducation que l'on ne peut plus désormais qualifier de « à domicile », il reste à explorer ce qui se passe concrètement dans les familles en terme d'approches et de stratégies, questions essentielles de cette étude. Quelles sont les approches (façons générales d'accompagner les apprentissages), stratégies (plans généraux composés d'un ensemble d'opérations), méthodes (ensembles de techniques ordonnées) et techniques (ensemble des procédés) (Legendre, 2005) qu'utilisent les parents pour éduquer leurs enfants.

5.6.1 Une diversité des approches et des stratégies

Les sections qui suivent attestent de la diversité pédagogique des pratiques. Il ressort que ces pratiques rencontrent les intérêts des parents et l'idée qu'ils se font de la façon d'apprendre de leurs enfants. Ici, les grands principes pédagogiques ne sont pas théorisés par les parents. Ils varient d'une approche très scolaire pour certaines matières à l'approche *unschooling* pour des sujets jugés plus légers ou plus personnels. De manière générale, les approches et stratégies éducatives privilégiés respectent les exigences éducatives émanant des « apprenants ». Une mère me dira « Avant j'avais des principes, maintenant j'ai des enfants ».

C : Si tu décides que tu pars avec une idée d'école à la maison, peut-être que ton enfant va te faire changer d'avis.

D : Y'a autant de façons de faire l'école maison que de gens. Ma plus grande fille a sa manière, mais chaque enfant de la famille a sa façon. Les deux autres font ça dans des cahiers structurés avec un enseignement. Ils sont passionnés, ils font des projets, mais parfois il faut les structurer.

Pourtant les parents sont souvent attachés à faire « sérieusement les matières sérieuses » comme les mathématiques ou le français

K : Pour Maths et Français on prend les programmes officiels. Dans le fond une notion importante, il faut que mes enfants soient capables de réintégrer une école officielle s'il m'arrivait quelque chose. C'est pour ça que Maths, Français, je suis le programme officiel. Mais le reste c'est de la culture personnelle. Pour l'anglais, je ne suis pas les programmes du Ministère. J'aime mieux mettre le vocabulaire en contexte. J'utilise l'anglais pour les histoires, on regarde des films, des documents en anglais de A à Z.

D : pour français et math, on le formalise plus.

Mais quand le format scolaire n'a pas fonctionné, les parents ont la possibilité de prendre d'autres méthodes en respectant le rythme de l'enfant et en misant sur son intérêt.

D : C'est là que je me suis tourné vers le unschooling qui est une bonne méthode pour apprendre sans se rendre compte qu'on apprend, donc pour l'apprentissage de la lecture on allait beaucoup à la bibliothèque. Tous les jours on lisait au moins un livre, sur n'importe quel sujet, autant des ouvrages de références historiques, géographiques, les sciences, des contes des articles de journaux. Puis, le premier roman qu'on a lu, c'est Harry Potter.

Il y a beaucoup de vocabulaire dans Harry Potter qu'on ne connaît pas. On regardait dans le dictionnaire et on se faisait notre dictionnaire Harry Potter. Tous les mots qu'on ne comprenait pas, on devait trouver des synonymes qui allaient mieux dans notre tête et on devait essayer de l'utiliser. C'est pour ça le unschooling, ce n'est pas rien faire, c'est juste trouver une autre manière.

Pour le reste, la diversité des stratégies éducatives disponibles est largement plus vaste que ce que l'on pourrait trouver dans n'importe quelle classe institutionnelle :

*K : Ici le **déguisement** à beaucoup de place, la mise en scène...*

*Les enfants de I : Oui, on fabrique plein d'affaires, des épées en mousse par exemple. Mon oncle est chevalier dans des jeux de rôle. Il nous a envoyé le modèle pour en faire. On travaille beaucoup **le bois**, on fait **des sculptures**, un panneau de bienvenue sculpté aux ciseaux à bois.*

Père : On récupère beaucoup de bois... ils bricolent dès qu'ils ont une idée. Ils se fabriquent des jouets, une maison, un bonhomme en bois, une brouette...

Les enfants : On voulait faire une poubelle avec ce morceau là... On fait du sport, du hockey...

*D : Notre objectif d'hier qui est sur le tableau de la cuisine dit : **Français, musique, voyage à Ottawa, peindre la maison Playmobil**. C'est la maison qu'on a fabriquée et que maintenant on veut peindre. Parfois, on remplit les objectifs et d'autres fois on n'y arrive pas. Hier on n'a pas fait de musique et on n'a pas travaillé sur notre projet d'Ottawa. Mais on a fait le reste.*

*I : Je crois beaucoup à la **récitation**, la poésie. Alors on en fait beaucoup. Pour commencer, on a **des chansons**. Les enfants disent des paroles à eux. On a travaillé sur l'esprit de la fête de la Saint-Michel, puis on a des chansons sur les tables de multiplications... Puis on apprend tranquillement des règles de grammaire sous forme d'histoire.*

La place des jeux éducatifs est manifeste :

*K : Pour les **jeux éducatifs**, on a **un globe terrestre** parlant qui demande de chercher les pays, alors c'est un jeu qu'il a beaucoup aimé, il a beaucoup joué à ça. A 8 ans, il connaissait 50 pays. La plupart des enfants ne savent pas ça. Il a fait un mot mystère à 8 ans avec des noms de pays.*

*A : Depuis qu'ils sont petits, on fait énormément de **jeux éducatifs**. Avec le réseau de parents, on se parle, on se prête, on s'échange des jeux... puis si le jeu leur plaît **on le fabrique**. Une est plus sportive, l'autre est plus artiste, plus intellectuel.*

Mais bien sûr les livres servent très souvent de point de départ à l'activité, ils sont une porte d'entrée très utilisée.

D : Par exemple, aujourd'hui, je veux leur parler de Van Gogh. Ils ne le sauront pas. Je vais prendre un livre et m'asseoir: savez-vous j'ai lu ça... Puis il y en aura un qui voudra essayer la technique du peintre... un autre va vouloir en apprendre un peu plus.

A : On va dans les librairies, on feuillette et on regarde ce qu'on a le goût de faire. Comme là, la plus grande est en première année de secondaire cette année, je lui ai montré ce qui existe, et elle a choisi.

En somme, en misant sur les forces des jeunes et leur envie d'apprendre, en puisant dans un éventail très large de possibilités et en l'exploitant sans obligation de résultat mais également sans limite prédéfinies, cela donne le plus souvent un bel équilibre et parfois même des résultats surprenants :

A : Tout est ouvert et les jeunes s'investissent à fond dans leurs passions. On connaît une fille de 14 ans qui publie un livre, premier volume d'une série de 13 tomes. Ils ont laissé les cours qui leur paraissaient inutiles et ils sont allés à fond dans leurs passions. Ils ont tellement soif d'apprendre, il n'y a pas de fin. Juste au niveau de la culture, la musique, la peinture, c'est tellement important. On leur montre un champ de tout ce qui existe, puis ils ouvrent les portes qu'ils veulent.

5.6.2 L'approche par projets : projets familiaux, projets de groupe, projets de voyages

Certaines familles sont très inspirées par une approche de type scolaire et le fait de suivre les programmes prédéfinis leur tient lieu de stratégie éducative. D'autres au contraire, ne suivent aucun programme. Cependant, elles ne se contentent pas de juxtaposer des activités ponctuelles sans leur donner une quelconque logique.

L'approche par projets est alors privilégiée. C'est le cas de la plupart des familles que j'ai rencontré.

Je dois néanmoins préciser que pour la famille de C, sans doute plus académique que les autres, la place de l'approche par projet est quasi nulle.

C : Non, la méthode où on fait des projets... Il faut faire avec son enfant et mon fils ce n'est pas plus le genre à faire des petites affaires comme ça.

Mais pour les autres, les activités ponctuelles servent souvent de tremplin au lancement de projets.

A : C'est au fil des découvertes et des envies. On ne le fait pas forcément dans un but pédagogique x. Moi je le fais dans un but pédagogique, je me documente avant, si on le fait, ce n'est pas juste pour regarder. On cherche le pourquoi, je trouve des documents qui sont offerts aux écoles... Moi, j'aime bien qu'il y ait un avant, un pendant et un après aux activités.

D : Par exemple, on va prendre une marche, on découvre une chenille, on décide de la garder pour la faire éclore. Mais pour la faire éclore on ne connaît pas ça. Il faut commencer par lui faire un habitat, on cherche sur internet, quel genre de chenille. On est allé à l'insectarium poser des questions à un entomologiste. On a vu que c'était une chenille de Monarque. On a été à la bibliothèque chercher des informations. On s'est rendu compte qu'elle ne mangeait rien d'autre que l'asclépiade, donc pour une simple chenille, ça été le projet d'une semaine et même plus jusqu'à qu'elle devienne un papillon, on l'a remis en liberté puis on a vérifié si c'était un mâle ou une femelle. Puis tout ça, on le mettait dans des petits livres, on le compilait. On va dans les musées selon les thématiques.

La famille de D a même fait de la pédagogie de projet son approche privilégiée d'intervention et une multitude de projets partent dans différentes directions.

D : La troupe de théâtre, c'est une fois par semaine. On présente notre spectacle dans les écoles. Les écoles savent qu'on fait l'école à la maison. C'est une pièce bilingue, qu'on donne en français et en anglais. Les enfants ont

écrit eux-mêmes la pièce, ils ont fait les décors, les costumes, la publicité. C'est sûr que c'est les parents qui ont approché les écoles, mais les écoles nous connaissent. La troupe à 12 ans, on a un petit budget pour les costumes, puis il y a une chorale, on a un musicien professionnel qui monte la chorale...

D : Là, on part une fin de semaine à Ottawa et ce sont les enfants qui planifient le voyage. Où on va dormir, par exemple. Il faut qu'ils fassent un budget, un programme de visite en fonction, l'itinéraire. Puis on en a profité, Ottawa, c'est quoi? On fait de la géographie, de l'histoire...

La notion de projet est tellement intégrée dans cette famille que quand je vais évoquer le terme de pédagogie de projet, c'est l'aînée de 14 ans qui va confirmer le concept.

T : On pourrait parler d'une pédagogie par projet ?

La fille de D : oui c'est ça !

Se pose alors la question d'intégrer tous les enfants dans un même projet quand l'écart d'âge est considérable, mais ça ne semble pas poser de problème particulier pour D et ses six enfants entre deux et quatorze ans.

D : Pour notre voyage au Nouveau-Brunswick, comme pour tous les projets, les grands vont faire beaucoup plus de travail que les petits. A neuf ans, elle ne va pas faire de recherche sur Internet mais elle va regarder les animaux et les fleurs que l'on pourrait rencontrer. La plus petite à 3 ans va dessiner. Ils vont venir s'asseoir avec nous, poser des questions. On a regardé les cartes, le garçon fait l'itinéraire. On s'intéresse à l'aspect historique de l'Acadie.

5.7 Des pratiques éducatives en lien avec les représentations

Les représentations influencent bien entendu les pratiques au point qu'on ne sera pas surpris de constater que la diversité des représentations (telles qu'explicités à la section 5.2) donne lieu à une diversité de pratiques éducatives. Il est donc possible d'observer différents degrés de conformité au modèle scolaire que l'on pourra situer entre les points de repères donnés d'une part par la déclaration de K « On en fait de

l'école, on formalise des moments d'école, on fait des cahiers, des manuels, des programmes officiels. », et d'autre part par celle de D : « Je n'aurai pas envie d'être professeur, je ne suis pas professeur, je ne veux pas passer du 9 à 4, 5 jours par semaines. »

Mais le plus pertinent est de constater que les représentations de l'éducation sont ancrées dans le système de valeurs de la famille. Finalement, le choix de l'« éducation à domicile » n'est que le reflet des valeurs, de la conception du rôle des parents, de l'éducation (voir 5.2) qui animent la famille toute entière dans tous les fondements de sa vie.

A : Nous c'est un projet familial. Il y en a qui font vraiment l'école avec un horaire, des périodes de récréations à telle heure. Il n'y a pas deux familles pareilles. Moi, je n'étais pas à l'aise là-dedans. Quand il fait beau un matin de printemps, ils font ce qu'il y a à faire assez rapidement pour être dehors le reste de la journée. On y va beaucoup avec la température, avec les saisons. L'hiver, ma fille qui est passionnée des sports d'hiver va faire toute l'école le matin pour être dans le champ l'après-midi. Il faut qu'ils bougent, je suis prof d'éducation physique aussi. Ce n'est pas que les livres, c'est autant bouger. Hier on est allé dans une station de ski, on a monté la pente de ski à pied puis on est redescendu. Puis aussi l'alimentation. On est végétariens, on fait attention d'avoir une alimentation saine, ça fait partie d'un tout. C'est vraiment un projet familial.

K : L'éducation à domicile ça répond plus à ce qu'on pense. Comme on dit on les éduque jusqu'à 5 ans, puis on les envoie à l'école : ça ne marche pas. Alors, finalement, on continue...

D : C'est sûr qu'en même temps on leur transmet nos valeurs environnementales, écologiques. Par exemple, notre fils a basé son étude sur l'énergie solaire.

F : Il faut ouvrir toutes sortes de portes aux enfants. C'était un enfant qui s'intéressait à tout, encore aujourd'hui, il veut tout apprendre dans la vie. Il faut toujours ouvrir des portes.

F : Je l'ai laissé jouer avec des aiguilles en restant à côté de lui. Il va se piquer un petit peu puis après ça c'est fini. Avec toutes les interdictions, on frustrer les enfants. Moi j'ai enseigné longtemps à des enfants en difficulté, je les reconnais les enfants frustrés.

F : La maison n'a pas changé. Chacun avait son entrée individuelle. Ils n'étaient pas obligés de sortir sur la pointe des pieds. Moi je suis pour la liberté, la vraie liberté. La liberté qui s'occupe du respect des autres. Quand tu es libre, tu ne vas pas déranger les gens autour, tu vas plus aider que déranger, puis tu respectes plus la liberté des autres. Donc, ce sont des enfants libres que je voulais.

Les valeurs écologiques liées à une idée de la liberté qui émanent de ces citations, sont les valeurs privilégiées par les répondants de mon étude. Elles sont les guides des approches et stratégies choisies. Pourtant, il n'est pas toujours facile de mener une existence en se basant uniquement sur son registre de valeurs. Les pratiques sont également influencées par l'environnement physique, celui que l'ont se choisit bien sûr, mais également celui qui nous est imposé par les aléas de la vie. Il en va de même pour les réseaux sociaux que se tissent les familles. Bien entendu, elles restent maîtres de leurs choix, mais à l'intérieur du registre des possibles que l'existence impose au delà de leurs choix.

5.8 Les liens entre lieux et pratiques

Si, pour certaines familles qui reproduisent essentiellement le format scolaire à la maison, l'environnement et les lieux dans lesquels se construit l'éducation des enfants n'a que peu d'influence, pour la plupart, l'environnement est un élément essentiel des pratiques éducatives. Il est bien souvent le déclencheur de projets tels que développé dans la section 5.6.2. Ici le témoignage de CM est une convaincante illustration de l'utilisation du milieu comme point d'ancrage des pratiques éducatives.

CM : Qu'est-ce qui se passait pendant ces deux heures là? On habitait à la campagne, on partait se promener, on voyait une fleur, une chélidoine, on regardait les pétales, le pistil. On commençait une leçon de botanique : 4 pétales, on appelle ça une crucifère parce que « crus » en latin ça veut dire « croix ». Alors on avait une leçon de botanique, une leçon d'étymologie, une leçon de mathématiques. Avant qu'on soit rentrés on avait fait quatre matières autour de la chélidoine ou de ce qu'on pouvait trouver.

C'était un peu le propre de l'activité prétexte. Ma mère savait ce qu'il fallait faire, et donc toutes les leçons rentraient dans la logique de cette balade ou de ce prétexte. Une fois rentrés, on pouvait commencer une dictée : comment ça s'écrit chélidoine... Ma mère les inventait en fonction de l'activité qu'on venait de vivre. Alors de cette manière, toutes les matières étaient intégrées. La violette pousse dans les sous-bois, c'est parce que c'est le printemps; oui, mais dans les champs, c'est autre chose qui pousse. La définition même de la répartition naturelle était intégrée aussi. Donc moi, le souvenir que j'en ai, c'est une formation...on ne dirait pas systémique, mais on est quand même dans une perspective holistique.

Chez K, dont la maison est isolée au fond d'un rang, c'est l'environnement immédiat qui est utilisé pour les besoins de la famille. Cet environnement est mis à contribution à des fins éducatives mais plus globalement, dans une perspective d'autosuffisance alimentaire.

K : La maison est un peu en chantier, on fait tout nous-mêmes. On avance au rythme de la vie. Les enfants ont eu à participer. Ils voient tous les côtés de la vie. Ils voient le côté manuel : les repas, la cuisine, construire des choses, bâtir des meubles, s'installer confortablement. Il faut réparer le tracteur à gazon, ils voient toutes ces choses quotidiennement. Ils voient, ils participent, ils apprennent à travers ça.

T : Ce quotidien fait partie de la logique éducative ?

K : Oui, on a aussi des animaux, des poules pondeuses, du poulet de chair, des lapins, des canards, des cochons, des cailles, une chèvre... on n'a pas de terre mais 3 terrains pour les animaux. Le plus petit de la famille est celui qui aide le plus. Ça dépend des intérêts des enfants encore une fois. Lui, son premier mot, ça été tracteur; il aime beaucoup les animaux, la vie sur la ferme.

Un autre témoignage de l'utilisation de l'environnement immédiat comme occasion éducative est donné par F en évoquant l'érablière derrière la maison :

F : Ils faisaient deux heures par jour, jamais plus et parfois pas du tout. Quand il fallait entailler les érables, ils n'allaient pas travailler. Quand Guillaume a eu un tournage en anglais dans l'Ouest, on a tout coupé trois mois avant et on a fait juste de l'anglais pour qu'il soit prêt. Du coup, la motivation était là.

Ou encore :

A : Pas obligé que ce soit dans les livres, je trouve qu'on peut apprendre tellement ailleurs que dans les livres. C'est sûr qu'on apprend des bases : lire et écrire, mais le reste, tout ce qu'ils ont appris cet été, c'est fou l'ouverture qu'ils ont eue sur le monde, ça ne se fait pas dans les livres.

I : Quand on avait la ferme, les jeunes suivaient beaucoup leur père, ils étaient tout le temps dehors. Tout le bricolage et le travail manuel, c'est beaucoup avec leur père. Ils aiment bâtir.

I a pour projet de fonder une école alternative dans un éco-village en cours de construction. Son témoignage sur la façon dont elle imagine l'éducation en lien direct avec l'environnement est éloquent. Cette citation est un vibrant plaidoyer qui décrit l'importance d'offrir aux enfants un environnement naturel, signifiant et adapté.

I : Les gars tripaient dans le bois. La dernière image que j'ai de la Gaspésie, c'est les enfants qui jouaient dans le champ de topinambours, à faire des labyrinthes. Ici, il ne faut pas faire de bruit ou piler sur le gazon du voisin. Un environnement, c'est un environnement adapté à eux, aux enfants. Quand je suis allé voir Summerhill, je suis rentré chez nous. Le côté nature et le côté naturel. Ils jouent avec la nature... Sur nos terres on fait une cabane avec une passerelle. Pour moi, un parc avec des jeux ce n'est pas un environnement pour les enfants. C'est bien le fun, mais ça passe le temps, mais ce n'est pas ça qu'on veut, on veut vivre. L'environnement, c'est vraiment important. L'école que je bâtirais ce serait la base : l'environnement. Une cabane dans les arbres. Mon école, c'est important comment ce sera installé, il y aura une place où on peut faire de la poterie, de l'argile. Puis l'éco-village le voit comme ça aussi. Qu'il y ait une place où on peut faire du théâtre, puis notre maison qu'on va bâtir, c'est un environnement de vie. On a essayé pleins d'affaires, soit une pièce consacrée aux activités, soit... on essaye de trouver la formule. La vie, c'est avec l'environnement. Une des raisons pour laquelle ils ne vont pas à l'école

c'est que tu es assis entre quatre murs. Juste ça, tu n'as rien dit encore et ça ne marche pas. Donc, il faut que l'environnement soit adapté à notre essence, à notre besoin. Et la nature en fait partie parce qu'elle fait partie de l'essence de l'humain. Il faut qu'elle soit là, c'est sûr.

En guise de conclusion à cette section, autour des croisements entre les représentations, et les pratiques en fonction de l'environnement, je laisserai la place au témoignage de CM qui résume avec pertinence le propos général :

CM : Alors y'avait notre micro éco-société qui était celle de la maison, éco c'est la maison, l'oïkos, le lieu de fonctionnement et puis la périphérie immédiate, mais en même temps l'ouverture sur le reste du monde, la réalité du monde. Ne serait-ce que savoir où se situe la maison par rapport à la colline, le pays par rapport à l'Europe et au reste du monde.

Ces liens que l'on peut constater entre les lieux et les pratiques incitent à penser que bien au-delà d'une « école à la maison », les pratiques éducatives se déroulent, non seulement dans un habitat (*oïkos*) beaucoup plus riche que le seul logement, mais souvent avec une intention écologique manifeste au sens où le décrit Lucie Sauvé (conf. Chapitre III). Le chemin vers une éco-éducation plus intégrale paraît alors se dessiner assez clairement.

5.9 Les ressources

I : Beaucoup les livres, beaucoup Internet pour moi, beaucoup de travail manuel. Pour les arts, on fait de l'aquarelle, des modelages en cire d'abeille. Puis la pédagogie Waldorf. J'ai beaucoup de livres. Outre, les gens autour de moi...

Voilà en quelques mots comment peuvent se définir l'essentiel des ressources dans lesquelles les familles vont puiser leur inspiration et leurs informations. J'ai identifié

au cours de ma recherche essentiellement trois types de ressources principales : Les modèles pédagogiques, le réseau de personnes, les ressources matérielles.

5.9.1 Les modèles pédagogiques

Au titre des ressources, je ne pouvais passer sous silence les références que font les parents à certains pédagogues qui inspirent leurs pratiques. Le plus souvent, les modèles des grandes théories pédagogiques ne sont pas suivis à la lettre mais servent d'inspiration et de pistes de réflexion.

*CM : Il y'avait le fait que ma mère comme enseignante s'était informée de tout ça et elle découvrait les méthodes **Freinet**, **l'Éducation nouvelle**, les méthodes globales et holistiques qu'elle connaissait en théorie qui l'intéressaient beaucoup et qu'elle a appliquée avec nous.*

*CM : Je ne pense pas que ma mère ait appliqué **Freinet** de A à Z, elle s'en est inspirée en s'appuyant sur sa propre expérience d'enseignante. Ma mère évoquait Freinet mais je ne sais pas jusqu'où elle exploitait Freinet.*

*K : Non, j'ai pris quelques idées de **Charlotte Mason** : faire un cahier nature où on fait de l'observation, des dessins de la nature J'aime sa suggestion de faire des narrations, plutôt que de répondre à des questions. J'ai lu un peu **Montessori** aussi, mais je laisse la créativité nous mener ? On a des choses à apprendre dans la vie, on a une culture générale à acquérir.*

*D : Au début on était très **Unschooling**. Ça été beaucoup notre pédagogie au début. Mais ce n'est pas rien faire. Il n'y a pas de journée type. On essaye d'être à l'écoute de ce qui va se passer dans la journée.*

*F : J'avais **Piaget** en tête.*

*T : **Summerhill** a du vous inspirer ?*

F : Oui, mais il ne faut pas laisser les enfants totalement libres, ils ont besoin de références, de cadre, de repères. C'est comme dans la vie, je ne peux pas aller au magasin s'il est fermé. Il a droit de se reposer aussi, c'est comme la vie...

*A : On a regardé les écoles **Steiner**, mais je ne peux pas dire que j'ai une pédagogie X. Je la monte avec différentes choses et ce qui va bien. Je ne suis pas le programme du Ministère.*

Deux familles se démarquent de ce portrait. I suit avec grand intérêt la pédagogie Waldorf et l'applique avec plus de constance qu'une simple inspiration. Elle porte également un intérêt à l'expérience de Summerhill.

*I : Je suis la formation **Waldorf** et je l'applique. C'est une formation continue. D'ici la fin de ma vie, c'est possible qu'il y ait une école qui naisse. Je suis allée visiter l'école de **Summerhill**. Je crois à la pédagogie Waldorf et je voudrais mêler les deux. On verra.*

Et C, comme nous l'avons déjà vu, suit un format plus académique. Elle est peu intéressée par les pédagogies alternatives.

T : Tu n'es pas trop axée sur les pédagogies alternatives

C : Non, vraiment pas, il y en a qui aiment ça... mais pour moi, c'est barbant. Mon fils, ce n'est pas le genre non plus.

5.9.2 Le réseau : groupes et personnes ressources

Pour balayer le spectre de la relation à un réseau éducatif, je dirai que plus les familles choisissent de reproduire le format d'apprentissage scolaire, moins elles ont besoin de s'appuyer sur un réseau élargi. On fera, dans ce cas, appel à des intervenants ponctuels pour répondre à la demande de savoirs spécifiques, essentiellement de type scolaire.

C : Notre éducation est plus fermée que pour beaucoup d'autres enfants. C'est moins copain-copain. Par contre, c'est beaucoup sélectif, choisi. Et il y a beaucoup d'adultes là-dedans. Autour de thèmes choisis.

C : Pour les matières très techniques, on peut s'inscrire une ou deux heures par semaine dans un cours particulier.

Dans ce cas, la socialisation n'est pas ressentie comme un impératif :

C : Souvent on va penser qu'il faut socialiser à tout prix, avoir une vie riche à tout prix...mais je laisse aller, il ne faut pas forcer les choses.

Mais si l'éducation s'articule moins autour des matières académiques alors la diversité des personnes ressources tend à s'enrichir sans que pour autant on puisse encore parler de réseau.

F : Oui j'avais un ami qui était potier. Alors un après-midi, de temps en temps ils allaient faire de la poterie. Je leur enseignais la musique.

F : Mes garçons avaient des amis mécaniciens. Ils changeaient l'huile des autos, ils ont appris. Ca ne coûte pas des sous de faire ça.

A partir du moment où plusieurs parents s'organisent de façon formelle ou non pour échanger toutes sortes de moments d'apprentissage et de savoirs, alors on peut commencer à parler de réseau dans lequel *les ressources pédagogiques sont portées par l'ensemble des parents. (A)*

I : On veut bâtir un éco-village parce qu'en dehors, l'aide des gens, le support social en général il n'y en a pas. S'il y en avait, on ne parlerait pas d'école maison mais de vie sociale tout court. Les enfants font partie de ça. Le but n'est pas de s'isoler ou de se retirer, c'est de retrouver des valeurs auxquelles on croit. On n'a pas le choix de s'isoler pour ces valeurs là parce qu'il n'y en a pas beaucoup. Mais on a toujours réussi à être dans un réseau. Avec la ferme bio, l'éco-village... En Gaspésie, on avait une communauté mais ici on la construit peu à peu.

Pour beaucoup, l'inscription dans un réseau (parfois membre de l'Association Québécoise d'Éducation à Domicile - AQED) est une étape importante dans la construction de leur lien avec les autres familles.

D : On est dans deux groupes. Un qui est beaucoup plus axé sur les sorties et l'autre sur les activités communautaires.

D : Il y avait une mère qui donnait des cours de couture, des ateliers de théâtre, de savon on a inscrit les enfants. Puis ma fille a fait une recherche sur le théâtre, sur l'histoire du théâtre. Alors sur place, ils apprennent le chant, la danse, l'anglais... Mais à la maison on poursuit, on va voir des pièces de théâtre. Ça nous a amenés à pleins de choses.

D : Ici il y'a des groupes structurés et beaucoup de soutien parental. Il y a une mère qui mène des groupes de discussions, des débats pour les ados. C'est le fun de laisser les enfants pendant deux heures à une mère qui va faire des choses comme ça. On a tous nos forces et nos faiblesses et c'est ça le but de l'école à la maison : c'est d'aller chercher les forces des autres.

K : Moi, j'en organise, et on organise aussi des activités avec les groupes de soutien. On a des cours chaque semaine, comme la gymnastique avec le groupe d'école à la maison. Des fois, c'est avec les groupes de soutien de la région ici mais je fais aussi partie de groupes de soutien d'autres régions, pour avoir un plus gros bain de possibilités. Ici, dans la région, on est six familles dans notre groupe de soutien.

K : On fait beaucoup de sorties, alors oui, ils font du social. On fait les cours à l'extérieur, en gang. Avec les autres enfants qui font l'école à la maison. Oui, on est assez nombreux pour qu'on puisse former des groupes.

Je me hasarderai à évoquer la notion de communauté éducative au sens de « Liens éducatifs développés entre le milieu éducationnel et les membres de la communauté à travers la collaboration et l'échange autour de préoccupations communes ». (Orellana, 2002)

Dans le cas des familles dont le réseau est le plus finement tissé avec un milieu éducationnel informel, cette notion a semblé trouver un écho favorable :

T : Peut-on parler d'une communauté éducative ? Est-ce que le mot est trop fort ?

K : Non ce n'est pas trop fort. On a le groupe de soutien, on peut se rejoindre pour faire des choses. Notre groupe est nouveau, mais on fait une sortie par mois, du patin libre à chaque semaine, on a mis en place un club nature.

5.9.3 Les ressources pédagogiques : place d'Internet, des livres, des jeux

Bien sûr, si l'importance du réseau des personnes est un élément souvent primordial de la réussite de « l'éducation à domicile », les familles doivent pouvoir aussi compter sur elles-mêmes pour se familiariser avec les contenus d'apprentissages qu'elles proposeront à leurs enfants. Il n'est donc pas étonnant de constater la place prépondérante des sources de documentation dont les livres, comme ressources pédagogiques.

K : Je pars des livres. Par exemple, Trésors Ingénieux c'est « un livre dont vous êtes le héros ». On se promène dans le temps et la géographie : des hommes préhistoriques à aujourd'hui. Alors je vais sur internet chercher des informations sur chacune des inventions, les endroits où ça s'est passé, je monte un dossier et ensuite on va commencer le livre et on va avoir du plaisir.

D : J'achète beaucoup de livres. En les feuilletant, des fois je me rends compte qu'on n'a pas parlé de ce sujet là. Alors j'essaye de bâtir un projet.

A : C'est vraiment moi qui monte le programme. On a plus de livres qu'à l'école parce qu'on prend ce qu'on aime dans chaque livre. On ne les utilise pas toujours au complet. Il y a des pages qu'on saute.

K a même lancé un réseau de prêt de livres pour permettre aux parents de consulter des documents et de trouver les plus adaptés aux besoins de leurs enfants. Je donne ici avec son aimable autorisation les coordonnées de son site.

K : J'ai mis en place un site d'échange de documentation www.bibliodelecolederang.annuaire-forums.com C'est un service dont j'aurais eu besoin en commençant. Quand tu as les enfants 24 heures sur 24, comment peut-on aller à la didacthèque choisir les livres qu'on veut, choisir nos documents. Donc les gens ont un mois pour feuilleter les livres et expérimenter

les activités avec leurs enfants. On a 500 documents. L'AQED me permet de diffuser l'information et de recueillir les dons de livre.

Mais bien entendu, l'ère de l'informatique faisant son œuvre, les parents utilisent beaucoup l'ordinateur pour la construction de leur savoir.

I : J'utilise beaucoup l'ordinateur pour mes connaissances.

A : Ca prend du temps de recherche. Le soir, souvent assez tard sur l'ordinateur. Mais c'est ma huitième année, je sais où chercher.

A : On est plus livres qu'ordinateur. Même si l'ordinateur est de plus en plus sollicité. On a des parents qui sont à l'affût des nouveautés.

On peut aussi noter l'utilisation partielle et choisie de la télévision et des vidéos dans certains cas, même si beaucoup de parents laissent une place fort marginale à cet outil.

K : Là on est rendus dans les dinosaures, après les volcans, les plaques tectoniques. L'émission Découverte portait sur les volcans, alors on a regardé ça...

5.10 Les résultats de « l'éducation à domicile »

Dans cette section sont présentés les résultats que les parents clefs estiment avoir obtenus et les conditions de réussites qu'ils jugent nécessaires.

5.10.1 Les conditions de réussite

Au cours de cette recherche, certains interlocuteurs ont énoncé quelques mises en garde quant aux conditions de réussite pour ceux qui désireraient entreprendre l'aventure de « l'éducation à domicile ». Il ne s'agit pas alors de résultats en tant que tels mais des conditions qui sont évoquées pour les favoriser. Voilà pourquoi elles sont présentées en tête de cette section. Certaines conditions font références à la

nature ou au nombre des enfants dans la famille ainsi qu'à leurs niveaux ou à leur écart d'âge.

CM : Ce qui a poussé ma mère à faire l'école, c'est qu'elle s'en savait capable pour avoir exercé comme enseignante, et qu'on était deux jumeaux. C'est différent, enseigner à deux enfants qui ont le même âge en même temps, l'interaction n'est pas la même, Ma mère avait compris qu'il y avait là une opportunité qui s'est avérée réelle.

K : Habituellement je ne les prends pas tous en même temps, deux ou trois à la fois. Le dernier va écouter des émissions comme Caillou, mais il fait aussi de l'école avec nous autres, il a ses cahiers de maternelle. Mais il y a plusieurs vitesses, ce sont des âges différents, les enfants sont différents, leurs capacités sont différentes. Ils sont tous adoptés alors ils ont eu des passés assez lourds. Ils cheminent à des âges différents de leur âge biologique.

D'autres conditions sont directement liées à l'environnement culturel et humain des familles. D a tenté de pratiquer « l'éducation à domicile » dans plusieurs endroits du Québec avant de se stabiliser dans sa région actuelle. Pour elle, certaines régions ne sont ni suffisamment équipées, ni suffisamment peuplées pour répondre aux exigences de ressources que nécessite la formule de « l'éducation à domicile ».

D : Il y a cinq ans, on a vendu notre maison et on a décidé de faire le tour du Québec. On a fait tout le tour de la Gaspésie à l'Abitibi. On cherchait un nouvel endroit pour s'établir. On en a essayé plusieurs. On a vécu trois mois en Abitibi, Lanaudière, Mont-Laurier et finalement c'est ici qu'on était le mieux, parce qu'ici il y a des réseaux importants d'école à la maison. Sur tout le territoire de l'Abitibi, on a trouvé quatre familles qui en faisaient. Puis on était à deux heures de route les uns des autres. Si tu voulais faire une sortie, il y avait un musée. J'avais plus de livres à la maison qu'à la bibliothèque. À être restée là, je n'aurai pas fait l'école maison, parce que il n'y avait pas de stimulation. Oui la nature mais à un moment donné tu as besoin de plus.

5.10.2 Les réussites

Les réussites évoquées par les familles sont nombreuses. L'une d'elles est certainement le goût d'apprendre que cette formule réussit à susciter et à maintenir, souvent évoqué en opposition à l'école.

CM : Ma mère m'a inculqué le goût des mots à travers le latin et le grec. Elle m'a enseigné que ces mots sont vivants, qu'on peut les toucher.

K : Donner le goût d'apprendre aux enfants... Quand je leur dit qu'on va visiter un musée, quel que soit le thème du musée, ils veulent aller découvrir. Je n'ai rien éteint à ce niveau là. Si je pouvais, j'intégrerai le français et les mathématiques à travers ces activités. Au moins, j'espère qu'ils vont garder la curiosité, le fait d'aller plus loin. Ma fille est très créative, elle passe son temps à créer des histoires, du dessin, du bricolage. Elle écrit des histoires incroyables. En première année, elle a écrit une histoire de 80 pages qu'elle a illustrée elle-même. Ces étincelles dans leurs yeux de découvrir la vie sous toutes ses formes...

A : Une réussite est qu'ils soient passionnés. Ils ont des passions, ils ne sont pas blasés, ils ne s'ennuient pas. Je n'ai pas des enfants qui sont assis, ils ne sont pas blasés. Ils sont autonomes, ils ont toujours quelque chose à faire.

La possibilité de respecter le rythme ou la dynamique d'apprentissage de chaque enfant dans chaque matière ou domaine de la vie est aussi mentionné comme un résultat positif de la formule.

A : C'est une chance de pouvoir suivre l'enfant plus lent ou plus rapide. C'est une force qu'on a avec cette formule : on suit l'enfant à son rythme dans chaque matière. On met l'énergie sur la matière avec laquelle il a le plus de difficulté. C'est la beauté de l'école à la maison.

Parfois, la réussite des enfants dans les matières académiques dépasse largement celle qui aurait été possible à l'école. Ce qui crée un sentiment de fierté chez les parents.

D : C'est sûr que j'avais toujours une crainte. À huit ans, à neuf ans, elle ne savait pas lire. J'essayais toutes sortes de trucs. Puis à l'âge de dix ans, elle a commencé à lire Harry Potter 4. Moi je lui lisais trois ou quatre pages par jour, puis elle s'y est mise. D'abord une page par jour, puis maintenant elle a lu Le Seigneur des anneaux, Tristan et Iseult, Shakespeare...

5.10.3 Les difficultés

Les difficultés évoquées par les familles touchent à différents aspects. Pour certains, c'est la dimension sociale qui fait défaut. Le témoignage de CM est intéressant à cet effet, même s'il évoque un lieu et une époque où la pratique de « l'éducation à domicile » était bien plus marginale qu'aujourd'hui au Québec.

CM: Après trois ans, j'ai du faire tout un rattrapage social.

CM : Ce qui est important à l'école, c'est la cour pas les cours. Nous on avait une très grande cour d'école, mais pas de gamins dedans et donc ça, ça manquait.

CM : Le point le plus négatif c'est cette anomalie sociale. Le fait d'être resté à la maison, accentué par le fait que ce soit à la campagne. En ville, on aurait refusé, on aurait voulu jouer avec les copains dans la rue. J'aurai rugi dans les brancards, pourquoi tu m'enfermes dans la maison?

I : Le plus grand, l'académique, il n'aime pas ça. Il a beaucoup de difficultés, puis il entraîne le petit qui lui, n'a aucune difficulté. Le fait d'être juste deux enfants, fait qu'on peut facilement entrer dans une dynamique dont il est difficile de se départir. C'est sûr qu'il y a plein de choses qui seraient plus le fun en gang. Si on était plusieurs ce serait plus le fun.

D'autres difficultés font référence au regard social. Il n'est pas toujours facile d'être dans une situation marginale. Le fardeau de la justification est toujours sur les épaules de ceux qui se démarquent. Pour ceux qui suivent le courant, nul besoin de se justifier, ils sont les « normaux » :

F : J'ai trouvé ça très dur parce que tu as le courant contre toi. Je rencontrais des gens à la Caisse Populaire : « c'est grave ce que tu fais là... ». Même les enfants parlent entre eux. Mon fils aîné, à neuf ans était l'enfant le plus connu du Québec et il ne savait pas lire.

I : Il n'y a pas tant de désavantages que ça. Si ce n'est le regard des autres. Je suis pas mal certaine que certains ont pensé « pauvre petit ». L'aîné, l'académique ce n'est pas sa force. Alors on va attendre qu'il soit prêt. Mais notre propre foi est parfois ébranlée, heureusement, autour de nous on a des gens qui sont d'accord avec nos valeurs. Même dans le couple il y en a toujours un qui doute plus : es-tu sûre de ce que tu fais ? Pourquoi j'ai eu l'idée de ne pas être comme les autres ? Ce serait tellement plus facile.

Bien entendu, la difficulté financière fait également partie du quotidien de ces familles puisque la plupart du temps, l'un des deux parents ne peut occuper un emploi.

A : Les ressources monétaires. J'ai arrêté de travailler. On n'est pas aidés par les commissions scolaires. Ils nous tapent sur les doigts. Mais je suis contente parce que je suis une des rares dont les enfants n'ont pas de numéros. Il faut tout acheter même si entre parents on peut s'aider. Ca me demande beaucoup, ce sont des grosses journées. Puis on fait beaucoup de route.

5.10.4 Les défis

Le choix de « l'éducation à domicile » n'est donc pas nécessairement un choix facile. Il faut relever plusieurs défis parmi lesquels ceux qui sont évoqués ici à différents niveaux.

Le défi de la socialisation pour certains :

CM : Ma mère était consciente que c'est bien beau d'avoir deux gamins et de leur enseigner un paquet de choses. Ça fait des gamins très savants et très bien formés, mais ça reste deux gamins qui restent dans leur petit univers et la sociabilité est quelque chose de fabuleusement important aussi. Et ça, je crois qu'il faut veiller à ce que l'enfant ne soit pas isolé dans l'anomalie.

Celui de l'organisation quotidienne pour d'autres :

K : Le fait d'avoir plusieurs enfants, ça simplifie beaucoup les choses. Quand ils s'amuse, ils s'occupent ensemble, Mais quand j'arrive pour faire les matières de base, je ne peux pas les prendre tous les quatre en même temps. Le plus gros défi est d'arriver à me structurer suffisamment pour arriver à faire ce que je veux faire. Mon défi, c'est de structurer tout ça minimalement, j'ai de la misère à m'organiser davantage pour que les enfants puissent trouver l'équilibre.

Il faut également relever le défi du tête à tête quotidien avec son ou ses enfants. L'usure du quotidien, la recherche de la place de chacun face à des enfants en processus de développement et des parents qui découvrent leur rôle au fur et à mesure de leurs pratiques. Tout ça est un jeu subtil et une « chimie » que l'on ne peut se permettre de rater faute de voir le projet échouer.

C : C'est dealer avec son enfant. Il faut être capable de dealer avec son enfant.

Voilà donc qui vient conclure la présentation des résultats de recherche. Reste à voir les points saillants que l'on peut finalement retenir cette étude.

CHAPITRE VI

DISCUSSION GÉNÉRALE

Même si les parents définissent souvent leurs pratiques en comparaison de celles observables dans les établissements scolaires, un monde de richesses pédagogiques se dévoile à la présentation des résultats de cette étude. Il est temps de revenir de façon plus générale sur quelques considérations qui ont guidé ma réflexion.

6.1 Des considérations méthodologiques

Ce qui ressort certes de ces résultats, c'est la diversité des approches et stratégies. Sur un échantillon de sept familles, j'ai pu collecter une foule de pistes de stratégies pédagogiques. A croire qu'une fois dépassé le carcan scolaire de la classe, l'imagination peut se déployer et les possibilités sont innombrables. On pourrait alors se demander si le formatage scolaire ne constitue pas un appauvrissement de l'inventivité éducative, qui pourrait être stimulée par un plus ample développement du phénomène de « l'éducation à domicile ». C'est en raison de cette diversité de résultats que je n'ai pas prolongé mon investigation de terrain jusqu'au niveau habituellement requis de la saturation des données. Il m'a semblé que ce niveau pouvait être difficilement atteint dans le domaine qui nous préoccupe. Bien entendu, le seul moyen de vérifier cela, aurait été de rencontrer beaucoup plus de familles, mais alors j'aurais certainement dépassé l'ampleur d'un mémoire de maîtrise. J'ai donc fait le choix de m'en tenir à une recherche exploratoire, éclairant le phénomène de quelques témoignages. Ces résultats ne prétendent ni à la démonstration, ni à la généralisation et ne sont pas rassemblés ici dans le souci de prouver quoi que ce soit.

Ils sont les témoignages d'une certaine réalité rencontrée pour laquelle je me suis appliqué à donner un compte rendu fidèle.

6.2 Des considérations sémantiques

Tout au long de ce document, j'ai plusieurs fois dénoncé le caractère inapproprié des termes « école à la maison » ou « éducation à domicile » pour nommer l'ensemble du phénomène. Cette question a largement été développée dans le cadre théorique de cette étude. A la lumière des résultats, je pense pouvoir confirmer que ma proposition « d'éco-éducation » comprise comme une éducation dans l'habitat *oïkos* au sens écologique du terme, et même parfois au sens d'une éducation portée par une intention écologique, semble rendre davantage justice à la diversité éducative déployée par les familles. Sans vouloir rentrer dans la logique de preuve, il semble difficile, à la lecture de cette étude, de maintenir que l'éducation se cantonne dans le cadre strict du logement, y compris parfois pour les matières dites académiques. Ce qui était donc supposé ou induit dans les études précédentes portant sur le sujet est maintenant illustré. Je continuerai donc à argumenter cette proposition sémantique.

6.3 Une liberté d'éduquer pour éduquer à la liberté !

Au delà de ces dernières considérations, le point qui retient mon attention est la grande liberté de choix que se donnent les familles pour éduquer leurs enfants. Que l'on soit favorable au système scolaire ou non, force est de constater que le système de valeurs, l'environnement éducatif et les enseignants ne sont pas choisis par les parents au sein de l'école. Bien sûr, en faisant à l'échelle nationale des choix politiques, on peut favoriser telle ou telle valeur dans les programmes du Ministère, on peut opter pour telle ou telle école pour son environnement ou la compétence de ses enseignants. Mais la plupart du temps, quand un enfant entre dans le système

scolaire, la décision concernant les contenus, les intervenants, les projets, etc., échappent aux parents.

Dans le cas de l'éco-éducation (telle que proposée dans cette étude), à partir des ressources liées à l'environnement et au réseau social, les parents choisissent en fonction de leurs valeurs et de l'intérêt des enfants, les approches et stratégies éducatives qui leur semble les plus appropriées. Ils se donnent en cela une liberté exceptionnelle. Refusant de se conformer aux choix de société qui leurs paraissent douteux, ils vont assumer leur « dissidence » en prenant en charge à temps plein l'éducation de leurs enfants. C'est une sorte de « désobéissance civile » qui fait d'eux selon les points de vue, des citoyens rebelles ou éclairés. La décision met en cohérence les actes et les valeurs. Mais bien sûr, ramer à contre courant n'est pas de tout repos comme en témoignent les résultats de cette étude.

Néanmoins, il paraît clair que les parents offrent à leurs enfants des pratiques éducatives qui s'inspirent :

- de leurs valeurs;
- de l'environnement qu'ils auront choisi en fonction de leurs valeurs, dans le registre des possibles;
- du réseau choisi dans le registre des possibles de la sphère sociale.

Ainsi, l'environnement naturel, physique et humain des enfants est le plus possible choisi par les parents et correspond dans la mesure du possible à leurs valeurs. Les pratiques éducatives émanent de l'idée que se font les parents d'une éducation adaptée à leurs enfants. Les résultats de cette étude montrent que plus les parents utilisent un format scolaire, moins ils accordent d'importance à l'environnement pour ce qui touche à l'apprentissage.

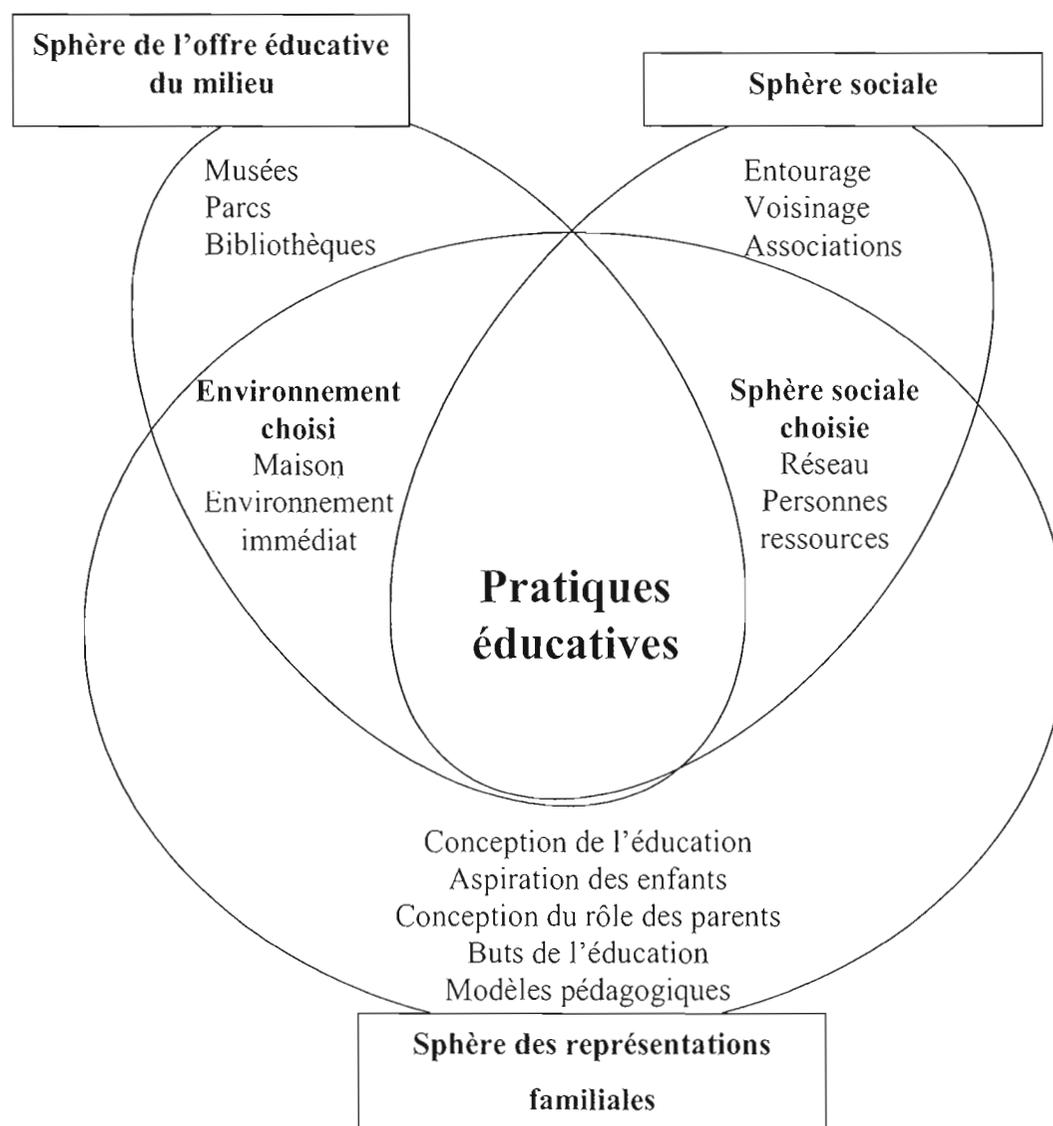


Figure 6.1 Schéma synthèse illustrant les sphères d'influence des pratiques éducatives

En se conformant au modèle scolaire, les sphères sociale et environnementale peuvent être marginalisées dans les pratiques éducatives, recréant en cela, à la maison, une sorte d'éducation « hors sol », telle qu'on peut la trouver dans certaines situations scolaires. Mais pour la plupart, les sphères sociale et environnementale choisies ont une importance fondamentale sur le type d'éducation que les enfants reçoivent et sur les pratiques pédagogiques utilisées par les parents.

CONCLUSION

L'éducation scolaire, nous l'avons vu tout au long de ce document, est un compromis de société qui tient compte de différents facteurs dont l'économie marchande n'est sans doute pas le moindre. Chaque compromis peut paraître suspect à la lumière des principes et des valeurs. Ainsi, l'école avec toute sa difficulté à composer avec ses différentes réalités peut être la cible facile de certaines critiques pouvant sembler intransigeantes. Toutefois, ce n'est pas pour son imperfection que l'on doit continuer à porter un regard critique sur l'institution scolaire, la perfection nous étant à jamais inaccessible. C'est plutôt pour le monopole qu'elle occupe, laissant peu de place à tous ceux qui pensent que l'environnement éducatif des enfants dans les écoles semble davantage répondre aux exigences du marché qu'au bien-être de l'enfant. En bref, il est vain de reprocher à l'école de ne pas être parfaite, mais on peut légitimement s'étonner que les imperfections du système éducatif soient devenues la norme. Qui souhaiterait en effet, passer huit heures par jour à près de 30 personnes dans un local réduit, confiné à un petit bureau de bois? Comment ne pas trouver naturel que des parents souhaitent donner à leurs enfants un environnement mieux adapté, plus ouvert, moins rigide ?

L'environnement éducatif n'est pas une donnée neutre dans la réflexion éducative. Il influence les formes pédagogiques, les contenus, la relation éducateur/éduqué, la relation des « apprenants » entre eux. De même, la sphère sociale, les adultes ou les jeunes qui vont interagir dans les pratiques éducatives des familles n'est sans doute pas à laisser au hasard des rencontres, des places disponibles dans les écoles et de la mutation des enseignants en fonction des postes vacants. Peut-on reprocher aux parents de vouloir mieux maîtriser le choix des rencontres et des situations éducatives

que vont vivre leurs enfants ? Cela fait-il d'eux des parents surprotecteurs, des citoyens dissidents qui refusent d'abdiquer leurs valeurs familiales en faveur des options collectives ? Quand on remet le système établi en question, est-on un « mauvais » citoyen, ou au contraire, fait-on preuve d'une conscience éclairée ? Les questions de gouvernance, essayant de départager les questions liées à la responsabilité éducative de l'État et des parents ne sont pas au cœur de ce mémoire. Par ailleurs, Christine Brabant largement citée dans ces pages, prépare une thèse de doctorat sur cette question fort à propos.

Reste sans doute à approfondir plus avant les questions pédagogiques. Pour la suite de mes recherches, je souhaite contribuer à bâtir les fondements théoriques d'une éducation extrascolaire qui, de façon volontaire ou pas, concerne tout de même une large part des enfants de l'humanité. Je dois continuer à approfondir pour cela mon analyse des processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage, mieux comprendre les bases psychologiques de l'intégration des connaissances et les mécanismes d'appréhension, de visualisation, de mémorisation et mieux saisir la façon dont un sujet peut les réinvestir dans son expérience quotidienne.

S'il s'avérait, par exemple, que l'observation et la reproduction des gestes était un processus d'apprentissage partagé à travers les âges et les sociétés, n'est-il pas temps de se poser la question : De quels gestes produits par un adulte/enseignant, un enfant scolarisé peut-il librement s'inspirer ? Si l'humanité pour se survivre à elle-même, s'est toujours transmise des connaissances par certains processus simples tels que l'observation- imitation, comment se fait-il que la forme scolaire ne s'en est que très peu inspiré ? Bien sûr il s'agit ici du processus observation-imitation laissé à l'initiative de l'apprenant, tourné vers son émancipation et la construction de son savoir autonome, non du processus de reproduction imposé à un élève contrôlé dans le cadre scolaire. Et que dire de l'expérimentation personnelle, de l'interaction bienveillante et personnalisée dans la relation éducative ? En somme, si l'école ne

répond pas suffisamment aux conditions du partage de connaissances, il sera temps de contribuer à bâtir les fondements théoriques d'une éducation extrascolaire, inspirante et structurante pour offrir aux familles les bases théoriques qui valideront leurs pratiques. Puisse ce mémoire et le travail de recherche à venir faire progresser la reconnaissance de l'immense contribution des familles à l'inventivité éco-sociale.

APPENDICE A GUIDE D'ENTREVUE

Nom _____

Date _____

Lieu _____

Nombre d'enfants _____

Âges _____

Les parents : profil

1. Quel est votre niveau de formation académique ?
2. Avez-vous des expériences précédentes en tant qu'éducateur ?
3. Quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez choisi de garder votre (vos) enfant(s) avec vous ? Comment résumez-vous d'habitude votre choix ?

L'expérience des parents

4. Comment construisez-vous votre savoir ?
5. Avez-vous un soutien pédagogique formel ? Par qui ?
6. Vous appuyez-vous sur des références dans la littérature pédagogique ?
7. Est-ce pour vous une occupation à temps plein ?
8. Comment vivez-vous le temps plein que cette formule demande ?
9. Quels sont les principaux défis ?
10. Quelles sont vos principales réussites ?
11. Que souhaiteriez-vous que votre enfant retienne de cette expérience ?

L'expérience éducative quotidienne des enfants

12. Formalisez-vous des temps d'étude ?
13. Vos enfants ont-ils déjà fréquenté une école ou un service de garde ?

14. Pensez-vous qu'ils y iront plus tard ? Comment imaginez-vous l'arrimage ?

La communauté éducative

15. Pensez-vous être entouré par une communauté éducative disponible ? Par qui est-elle composée ?

16. Comment interviennent les acteurs de cette communauté ?

17. Faites-vous partie d'un réseau de parents-enseignants ?

18. Quelles sont les activités que vous faites par ce réseau ? A quelle fréquence ?

19. Vos enfants sont-ils inscrits dans des clubs (art, sport...) ?

20. Organisez-vous des rencontres chez-vous avec d'autres enfants ? D'autres parents ?

L'environnement

21. Utiliser votre environnement dans vos démarches éducatives ? Comment ?

22. Si je vous dis le mot « environnement », quels sont les images qui vous apparaissent ?

23. En cumulant vos sorties en famille, vos sorties de groupe... combien de fois par semaine sortez-vous à des fins éducatives ?

24. Où allez-vous ?

25. Faites-vous des activités de suivi en rapport avec ces sorties ?

Avez-vous quelque chose à ajouter ?

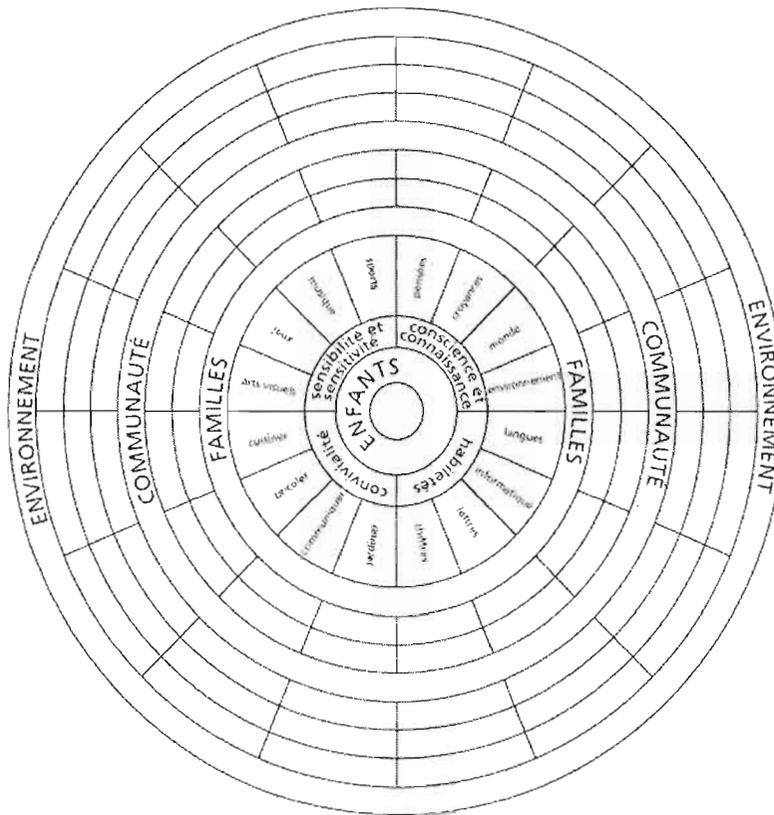
APPENDICE B
POUR UNE ÉCO-ÉDUCATION

Pour une éco-éducation

Modèle pratique d'éducation partagée

Élaboré par Thierry Pardo

en collaboration avec Valérie Blanchette



Pourquoi une nouvelle proposition pédagogique ?

A chaque fois, c'est lorsque ces humains ont arrêté de considérer leur monde comme évident qu'un autre monde est devenu possible.

Yves-Marie Abraham

Voilà donc que l'imagination revient sur le devant de la scène. Rêver pour accomplir mon devoir d'humanité. Proposer et inventer pour assumer mon rôle de pédagogue. Chercher, encore et toujours chercher pour assumer mon statut de chercheur. Bien sûr ma proposition pourra ne pas paraître totalement nouvelle. Comment donc pourrait-elle l'être ? Héritier. Je ne suis qu'un héritier, condamné à réinventer l'avenir avec les parfums du passé. Le parfum de l'encre qui imbibait jadis le vélin témoignage de Jean-Jacques Rousseau et de son Émile. Le parfum acide d'imprimerie qui s'échappait des classes de Célestin Freinet, le parfum de liberté qui émane encore de Maria Montessori, le parfum de thé qui embaumait au conseil des enfants de *Summerhill*. Le parfum de soufre qui picote encore le nez aux abords des écoles rationalistes de Francisco Ferrer, et celui de spiritualité qui vole au dessus de Rudolph Steiner... Comment offrir une proposition nouvelle, un sentiment de création quand la tête nous tourne encore de tout ces parfums du passé. Mais au-delà, je suis aussi héritier de tous ces pédagogues anonymes qui ont parcouru le monde et qui ont transmis à leurs enfants. Mes talents de pédagogue je les dois à mon humanité partagée. Celle qui est né ici, il y a quatre millions d'années. Comme tous, je porte en héritage les gènes de la transmission. Celle qui a permis à l'aventure humaine de se réaliser.

Voilà donc le lourd héritage qui sommeille dans ma part d'humanité. C'est avec et malgré tout cela que pourtant je vais devoir innover. Innover parce que chaque génération a le devoir de bonifier ce qu'elle pense caduque ou mal adapté. Innover parce que l'appétit de récupération de la société, déforme bien souvent les frais élans de ses inventeurs pour minéraliser leurs idées en une institution lourde et indigeste. Innover, non par goût gratuit de la modernité, mais pour rester debout.

J'ose alors rêver d'une formule qui ne nous demande pas de choisir entre un enfant absent du quotidien de ses parents pour raisons éducatives et un enfant omniprésent qui transforme un choix en sacrifice. Une formule qui ne nous demande pas de choisir entre l'adhésion de fait à un système discutable et une marginalité lourde à assumer. Un système qui ne nous oblige pas à trancher entre convivialité quotidienne et compétences monnayables. Bref, j'ose rêver qu'il existe un espace où il n'est pas besoin de choisir entre différentes radicalités.

1. Les acteurs : des parents et des enfants

Cette proposition s'adresse à des familles ayant des enfants et qui ne sont pas satisfaits du système scolaire tel qu'il existe, mais qui pour autant n'ont pas la possibilité ou l'envie de se consacrer à temps plein à l'éducation et l'enseignement de leurs enfants. Ce modèle dans sa forme actuelle concerne un nombre limité de famille (entre 4 et 6) et des enfants âgés environ entre 2 à 12 ans.

2. Objectifs : vers une éco-éducation

L'éducation est une aventure collective aux retombées individuelles et sociales. Chacun est à la fois acteur et récepteur de son éducation. En interagissant avec les autres, la communauté et l'habitat, l'individu est aussi agent de changement et d'éducation pour l'ensemble de son milieu de vie. Le modèle que je propose tient compte de ces interactions.

Les enfants impliqués sont théoriquement placés sur un vecteur d'ouverture au monde qui part du noyau de la famille, passe par l'ouverture sur la communauté et prend en compte l'environnement. De la même façon qu'en grandissant le cercle d'exploration de l'enfant s'élargit. Ainsi l'enfant impliqué dans ce processus bâtit son éducation à l'intérieur d'une conscience toujours plus large de l'*Oikos*, notre maison de vie partagée. Voilà pourquoi cette proposition porte le sceau d'une certaine éco-éducation.

3. Des niveaux d'apprentissage non cloisonnés

Ce parcours est découpé de façon arbitraire en 5 niveaux qui ne correspondent pas forcément à l'âge des enfants bien que l'âge y soit un point important. Ces 5 niveaux ne correspondent pas non plus aux années scolaires du primaire puisqu'il y en a 6 au Québec. De plus ces étapes peuvent être franchies à n'importe quel moment de l'année de façon permanente ou à l'occasion d'un projet particulier. Ces 5 étapes arbitrairement désignées ici ne sont pas hermétiques et cloisonnées à l'image des classes de niveau et d'âge dans le système scolaire traditionnel mais correspondent beaucoup plus à la réalité rencontrée dans les classes uniques des petits villages tels qu'on en trouve dans les campagnes de France par exemple. Les 5 niveaux décrivent une progression dans :

- la découverte et la compréhension du monde
- une plus grande appréhension de la complexité
- une plus grande prise de responsabilité.

Ces niveaux peuvent se décrire comme suit :

1. Activités pour les plus jeunes. Opérations simples. Activités manuelles. Soutien des plus vieux. Interactions avec les membres de la communauté encadrées. Travail en équipe.
2. Opérations simples. Exploration de la communauté et de sa diversité. Soutien aux plus jeunes. Activités manuelles plus complexes. Participation à l'organisation.
3. Opérations plus complexes. Prise de conscience des interactions complexes. Initiation aux questions éthiques. Ouverture sur la dimension dynamique

4. Participation de façon évidente à l'organisation. Théorisation et élargissement du regard sur les thèmes étudiés. Soutien aux plus jeunes dans leurs tâches techniques et dans leurs apprentissages
5. Devient soutien et force de proposition à l'organisation générale. Soutien et encadrement autonome des plus jeunes. Conscience des problématiques globales. Opérations théorisées

Tableau B.1 Exemple d'activité

Niveau	Enfants	Activité : Fabrication et dégustation de Sushis	Domaines d'apprentissages impliqués
1	Jules	Rencontre le poissonnier, pose les questions sur les poissons, participe à la préparation aidé par un plus grand. Aide à mettre la table...	Cuisiner + explorer l'environnement à un niveau familial et communautaire + mathématiques
2	Amélie Ahmed	Accompagne chez le poissonnier, payent les marchandises, font de la recherche pour savoir quels types de Sushis le groupe va fabriquer...	Cuisiner + accompagner les plus jeune + recherche informatique + mathématiques
3	Christophe	Aide les plus jeunes, aide à la cuisine, fait cuire le riz et découpe le poisson, cherche la terminologie japonaise...	Cuisiner + Étude des langues + Connaissance du monde
4	Léa Sami	Choisis la présentation du plat, trouve et présente de la musique d'inspiration japonaise pour accompagner, participe à la préparation, aide les autres...	Cuisiner + Musique + Connaissance du monde
5	Franck	Prépare une présentation sur le Japon et ses traditions, participe à l'encadrement dans la cuisine, coordonne l'ensemble...	Cuisiner + Préparer une communication + Connaissance du monde

On comprendra que cet exemple n'est pas développé en détails et cette répartition des tâches à priori, devra être très régulièrement ajustée dans la journée en fonction de la

dynamique de groupe, de l'intérêt des enfants et de toutes les autres variables qui constellent les réalités d'un pédagogue.

4. Comment cela se déroule-t-il concrètement ?

Selon le nombre de familles et donc d'enfants, le groupe décide dans une réunion mensuelle que 3 ou 4 périodes par semaine, un ou plusieurs parents prennent en charge le groupe d'enfants autour d'une activité. Chaque parent devra assumer les activités un ou deux jours par mois. Le lieu de l'activité se détermine en fonction de la nature de l'activité (parc, musée...) ou chez le parent en charge de l'activité de la journée.

Il sera également possible d'envisager si les conditions le permettent d'avoir un local unique pour tous les parents (genre atelier d'artiste) qui faciliterait le déroulement de certaines activités pour les parents ayant moins d'espace dans leur logement. Ce local pourrait faire l'objet d'un aménagement, occasion créative pour les enfants. Il s'agirait alors de créer un espace d'apprentissage agréable à l'image de ce que souhaitent les enfants et les parents. Même si cet espace ferait glisser la proposition globale vers une « école alternative » qu'il faudrait alors officialiser pour être en règle avec la commission scolaire, il reste une évolution possible.

Le parent responsable de la journée utilisera pour cet exemple le diagramme de base et **foncera** les cases correspondantes à l'activité de chaque enfant comme nous pouvons le voir sur le diagramme B.1. Pour chaque activité, proposée par un ou plusieurs parents il faudra déterminer :

- Quel est le thème de la journée principalement concerné?
- Comment l'activité se décline concrètement pour chaque niveau (comme donné en exemple dans le tableau précédent) ?
- Quels sont les domaines co-impliqués pour chaque niveau ?

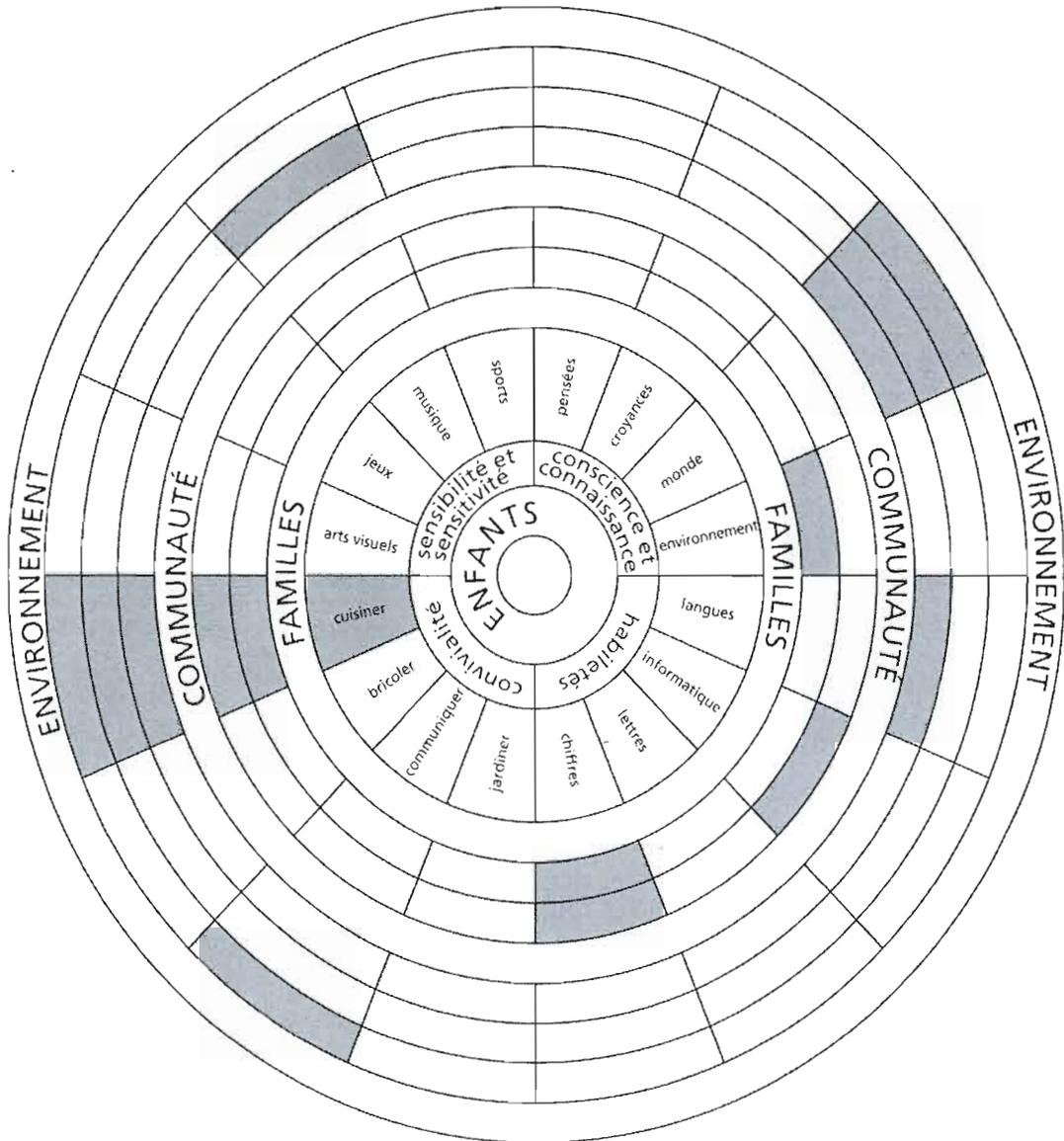


Figure B.1 Diagramme à colorier par période d'activité
(Ici le diagramme est colorié en fonction de l'exemple de cuisine donné plus haut).

5. Des thèmes pour la vie

Les parents peuvent définir ensemble les thèmes d'apprentissages et les étapes du développement pour chaque secteur. Chaque famille peut faire l'exercice individuellement et ensuite collectivement partager les attentes de tous les parents

impliqués pour arriver à un consensus. Les éléments n'ayant pas été retenus collectivement pourront être enseignés individuellement par chaque famille les considérant comme importants. Les familles qui souhaitent que leurs enfants intègrent l'école au secondaire pourront définir les attentes de fin du primaire dans cette optique là.

Il est aussi sans doute souhaitable d'impliquer les enfants dans leurs propres processus d'apprentissage, de laisser place à leurs demandes et à leurs envies. Ils pourront également participer à une partie des rencontres mensuelles, pour donner leur avis.

Ici nous proposons 12 axes de travail répartis en 4 thèmes. Nul besoin d'argumenter cette proposition plus que de raison puisqu'elle n'est que la proposition que nous soumettons ici et qui devrait se discuter entre parents. Elle est l'aboutissement d'un processus de réflexion et d'expérience dans une approche inductive. Toutefois elle n'a pas valeur de théorie générale prescriptive. En somme, cette proposition correspond à ce que nous imaginons être favorable à l'évolution d'un enfant et par extension à l'évolution de ceux qui partageraient cette expérience d'éco-éducation. Nombre de lecteurs trouveront des centaines de nuances à apporter à cette proposition. C'est heureux. N'ayant aucune prétention universelle, nous prendrons cette proposition comme exemple servant à illustrer notre propos. D'autres parents auraient sans doute fait d'autres choix; nous les y encourageons de tout cœur.

- **Convivialité:** Cuisiner, Communiquer, Bricoler, Jardiner;
- **Habilités :** Lettres, Chiffres, Langues, Informatique;
- **Conscience et Connaissances:** Pensées, Croyances, Monde, Environnement;
- **Sensibilité et sensibilité:** Sports, Arts visuels, Musiques, Jeu.

Convivialité : Les activités regroupées dans ce thème sont des activités qui ne sont certes pas indispensables à la survie. Mais elles participent à rendre la vie meilleure. On peut tout à fait traverser une existence sans jamais cuisiner, communiquer de façon appropriée, ne jamais toucher la terre de ses mains, et ne pas savoir poser une étagère. Mais puisque nous devons obligatoirement manger, échanger et aménager notre espace de vie, autant consacrer un peu de temps à développer des talents adéquats et rendre en cela la vie plus douce.

Habilités : Les activités regroupées dans ce thème sont les activités utiles à la vie de travailleur que nous sommes tous amenés à vivre. Il s'agit donc de construire les outils nécessaires pour trouver sa place dans la société en même temps que s'initier aux subtilités et aux merveilles des mondes littéraires et mathématiques. Maîtriser une ou plusieurs langues, être à l'aise avec les outils informatiques, manipuler les chiffres, comptes ou statistiques... autant de compétences qui nous aideront à nous insérer dans le monde du travail.

Conscience et Connaissances : Les activités regroupées dans ce thème sont les activités liées à la culture générale et à l'appréhension du monde qui nous entoure. Notre environnement immédiat bien sûr, mais aussi l'histoire de la pensée, des croyances humaines, l'histoire et la situation des peuples, les pays et leur géographie... Ce sera aussi l'occasion d'aborder les grands enjeux environnementaux et sociaux à l'échelle internationale, et de les observer dans une perspective critique. Un thème très large qui peut désarçonner par son ampleur et qu'il faudra mettre à la portée des enfants.

Sensibilité et sensibilité: Que serait la vie sans sa dimension artistique et notre capacité à l'apprécier ? Quand on sait dessiner, peindre, que l'on est sensible à la musique, c'est la vie elle-même qui paraît plus artistique. Le sport, quand il est pratiqué dans un esprit non compétitif participe à la qualité de vie et à l'entretien

physique. Les jeux, miroirs des sociétés, jeux de plein air, de plateaux, de stratégies sont autant d'occasion de développer des qualités dont le savoir vivre ensemble n'est pas la moindre.

6. Activités ponctuelles et activités avec suivi

Il faudra veiller dans cette expérience à plusieurs points liés à la pluralité des intervenants :

- La relation affective est primordiale dans l'éducation et les parents devront veiller à connaître personnellement chaque enfant pour ne pas les déstabiliser par une rotation trop rythmée des différents parents/intervenants;
- La réunion en début de mois informe chaque famille des activités qui seront proposées par l'ensemble du groupe. Il devient donc facile pour chacune d'adapter ses activités en dehors de la vie du groupe pour éviter les manques ou les redondances d'activités.

7. Comité de suivi : des parents impliqués

C'est un comité composé par les parents impliqués. Il peut être suivi ponctuellement par un enseignant chargé de donner son avis sur les possibilités d'arrimage avec le système scolaire. Cette personne ressource pourrait se révéler d'importance pour les parents qui songent à faire intégrer les enfants dans l'institution.

Le comité est chargé de veiller à l'équilibre entre les différents thèmes. Il se réunit tous les mois pour faire le point en abordant les questions suivantes :

- Point sur chaque enfant individuellement;
- Les relations entre les enfants;
- Bilan des activités.

8. Une évaluation souple et individualisée

Le diagramme des activités permet de suivre pour chaque journée les thèmes principaux et secondaires explorés par chaque enfant. Tous les mois, en compilant les informations disponibles dans chaque diagramme, il est aisé de constater les manques et les zones de faiblesse dans l'éventail des activités et des thèmes proposés. Il sera alors opportun de proposer des activités complémentaires pour le mois à venir.

Pour informer les familles des acquisitions de la journée on peut imaginer une façon de garder mémoire des activités et des apprentissages pour chaque enfant en réalisant un portfolio, un journal Internet ou autre... pouvant varier d'un enfant à l'autre. Chaque enfant peut aussi situer ses apprentissages quotidiens sur le diagramme.

Puisqu'il ne suffit pas qu'un enfant ait participé à une activité pour connaître l'état de ses acquisitions, cette activité permet de terminer chaque journée par un retour sur les apprentissages réalisés par les enfants où chacun sera en mesure de faire un compte rendu. Cela permet de développer la métacognition des enfants et de boucler la boucle de l'apprentissage en prenant conscience de ses acquisitions. Le parent-éducateur peut aussi formaliser un retour sur la journée.

Le comité de suivi passera également en revue le cas de chaque enfant pour connaître les commentaires et les recommandations des parents intervenus dans le mois écoulé. Néanmoins, il ne serait sans doute pas judicieux d'établir une grille d'évaluation commune puisque l'âge des enfants, les objectifs des parents, et les projets de chacun peuvent différer en toute liberté. Seule chaque famille pourra dresser pour son enfant un système d'évaluation propre et adapté en fonction de ses objectifs. Il sera utile de ne pas oublier que, cette proposition est une aide pour les parents qui ont choisi de ne pas scolariser leur enfant. Cependant les parents assument entièrement la responsabilité éducative. Cette organisation, ne décharge pas les parents du suivi et

des préoccupations éducatives qui auraient été les leurs s'ils avaient assumé tout seul et à temps plein l'éducation de leur enfant. Cette proposition permet seulement aux parents de sortir de la logique lourde du temps plein.

Voilà donc les jalons de cette proposition d'éco-éducation partagée. Elle est disponible pour qui voudra l'expérimenter. Souhaitons qu'elle puisse participer à l'inventivité écosociale et contribuer par son apport à rapprocher chacun de ses aspirations éducatives.

RÉFÉRENCES

- Adler, K. (2005). *Mesurer le monde-1792-1799 : L'incroyable histoire de l'invention du mètre*. Paris : Flammarion.
- Barratt-Peacock, J. (2003). Australian Home Education: A Model. *Evaluation and Research in Education*, Vol 17, no 2-3, p.101-111.
- Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. 1966, trad. fr. 1986, Éd. Armand Colin, coll. « Références ».
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous nos enfants ? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Bertrand, Y et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bouchard, S. (2003). *L'homme descend de l'ourse*. Montréal : Éditions Boréal.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brabant, C. (2004). *L'éducation à domicile au Québec : les raisons du choix des parents et les principales caractéristiques sociodémographiques des familles*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Caouette, C. (1997). *Éduquer. Pour la vie!* Montréal : Écosociété.
- Clémenceau, G. (1885). Quand Clémenceau répondait à Jules Ferry. *In Le monde diplomatique*, octobre 2001, p.17-18.
- Dubé, E. (2004). *Croyances de parents québécois en rapport avec leur décision de faire « l'école à la maison »*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval

- Epstein, J. et Radiguet, C. (1982). *L'explorateur nu*. Paris : Éditions Universitaire.
- Ferry, J. (1885). Quand Clémenceau répondait à Jules Ferry. *In* Le monde diplomatique, octobre 2001, p.17-18.
- Fischer, G.N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Goldsmith, E. (2002). *Le Tao de l'écologie*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Gendron, L. (2008). Vite, à l'école. *L'actualité*, janvier 2008, p. 27-29.
- Hueber, C. (2003). *La famille peut-elle se passer d'école? Stratégies éducatives des familles pratiquant l'instruction familiale*. DEEA Sciences de l'Éducation Université de Rouen
- Hutchinson, D. (2004). *A natural history of place in education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Illich, I. (2004). « Une société sans école ». Chap. In *Œuvres Complètes. Volume 1*, p 203-377. Paris : Fayard.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative, Fondements et pratiques*. Montréal, Editions Nouvelles
- Lines, P. M. (2000). Homeschooling Comes of Age, *The Public Interest*, p.74-85.
- Lukàcs, G. (1960). *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*. Paris : Les Éditions de Minuit. Collection « Arguments ».
- Marx, K. (1963). *Le Capital*. Paris : Les Presses Universitaires de France, Réimpression: PUF, 1963, 4e tirage.
- Mayberry, M. (1989). Home-based education in the United-States: Demographics, Motivations and Educational Implication. *Educational review*, 41(2), 171-180.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs essentiels à l'éducation du futur*. Paris : Editions du Seuil.

- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamiques et enjeux*. Thèse inédite de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogies pour l'éducation relative à l'environnement*. Lacaunette : Editions Babio.
- Pennac, D. 2007. *Chagrin d'école*. Paris : Editions Gallimard.
- Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D. et Moneyron, A. (Dir.) (2005). *Habiter la terre*. Paris : L'Harmattan.
- Rahnéma, M. (2003). *Quand la misère chasse la pauvreté*. Paris : Fayard.
- Ray, B.D., (2006). *Research Facts on homeschooling*, National Home Education Research Institute.
- Rist, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris : Presses de Sciences Po.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement - Éléments de design pédagogique*. 2^e édition. Montréal: Guérin Éditeur Ltée.
- Sauvé, L. (2008). Being here, together. In McKenzie, M., Heesoon, B., Hart, P. et Jickling, B. *Fields of green : Re-storing Education*. Hampton Press (en processus d'édition).
- Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2007). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives*.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). *Environnement et développement : la culture de la filière ONU*. In Sauvé, L. et Brunelle, R. (Dir.). *Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, p. 33-55.
- Sobel, D. (1995). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Orion, 14(4) 11-17.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education. Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA. The Orion Society.
- Traoré, A. (2002). *Le viol de l'imaginaire*. Montpellier : Editions Acte Sud.
- Van der Maren. J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

Sites internet consultés :

Association Québécoise d'Éducation à Domicile. Consulté le 18 janvier 2008 sur www.aqed.qc.ca

Déclaration universelle des droits de l'Homme. Consulté le 20 février 2008 sur <http://www.un.org/french/aboutun/dudh.htm>

Déclaration des droits de l'enfant. Consulté le 20 février 2008 sur http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/25_fr.htm